

Políticas públicas para el área de educación artística.

Las escuelas de arte en foco en la década del '70

Autor:

Martelli, Susana

Tutor:

Pineau, Pablo

2014

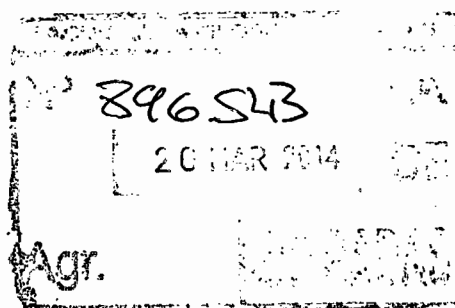
Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado

Tesis
19-S-11

TESIS 19-S-11

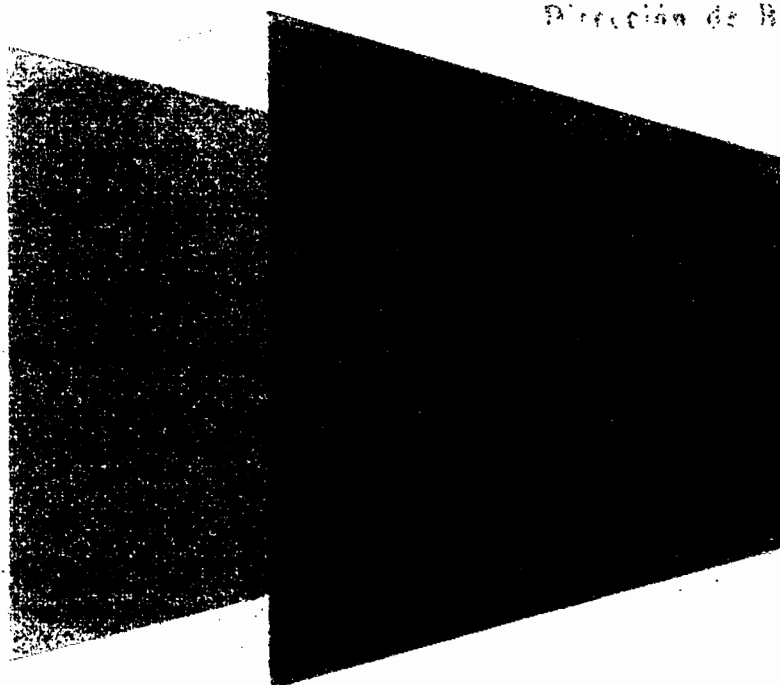
Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras



Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas

Políticas Públicas para el área de educación artística. Las
escuelas de arte en foco en la década del '70

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas



Marzo de 2014

Maestranda: Susana Martelli

Domicilio: Sánchez de Bustamante 2686 Piso 12

CP 1425

Tel: 4805 0023 cel: 15 4998 2683

sumartelli@filo.uba.ar

Director: Dr. Pablo Pineau

Indice

Prólogo	1
Capítulo 1	
El estudio de las Escuelas de Arte de la década del '70. Introducción	3
Planteamiento del problema. Delimitación del objeto de estudio.....	7
Aspectos teóricos	9
Un estado de la cuestión.....	11
Aspectos metodológicos	14
La muestra.....	16
Las entrevistas: los testigos de un recorrido.....	18
Las entrevistas: la historia contada	20
La observación institucional.....	21
Capítulo 2	
Textos y contextos. Belgrano y primera la Escuela de Dibujo	23
De la escuela de Belgrano a la cátedra de la universidad: un sinuoso camino.....	25
La cátedra: el dibujo como eje articulador del programa logocéntrico.....	31
La cátedra frente a la dialéctica razón-sentimiento.....	33
El clima romántico y su espejo en la cátedra.....	36
El arte y la enseñanza artística en los años del naciente Sistema Educativo	38
Aires y giros soñadores.....	45

Capítulo 3

Rivadavia al sur	50
La educación artística: <i>Mirando al sur</i>	52
Descripción y reflexión de la vida de las escuelas: iguales pero diferentes.....	59
• Escuela de Danzas y Teatro Nelly Ramicone. Lo visible y lo invisible de los cuerpos.....	62
• Escuela Rogelio Yrurtia. Tradición renovación: origen, historia, presente.....	74
• Bachillerato con Orientación Artística. El arte que promueve la inclusión social.....	79
• Escuela de Cerámica Fernando Arranz N° 2 Fernando Arranz. Modelar como sentido.....	88

Capítulo 4

Escuela Lola Mora. Ayer y hoy: la escuela como motor de cambio	95
Las políticas y la escuela.....	98
Una historia paralela: el país, el barrio, la escuelas.....	101
La escuela por dentro.....	103
Los desgarros de la transmisión, la herencia: los docentes.....	107
Ficciones e imágenes para conservar.....	109
Estudiantes: fortalecidos por la promesa, protagonistas de la resistencia.....	112
Estudiantes: jóvenes maestros de arte.....	115
RESULTADOS	120
Bibliografía.....	125
Dossier fotográfico.....	132

Prólogo

La maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas me acercó a un cuerpo de lecturas surgidas de los seminarios que me acompañaron en su tránsito junto a otras lecturas, reflexiones y debates que respaldaron y respiran en muchas de las páginas de este trabajo echando luz sobre mi experiencia docente desde otro lugar. De ellas han partido las afirmaciones e interpretaciones acerca de la orientación, el sentido y el rumbo que fue tomando esta tarea de escribir sobre las políticas públicas. La escritura de esta tesis, también ha sido enfocada desde la escucha a quienes antes pensaron en la educación y en el arte develando entre ambos, en este transcurso, un intrigante parentesco.

Ha sido por lo tanto una experiencia intensa, celosa de los documentos y las palabras al momento de sentir que otras palabras y otros textos la precedían y ampliaban un horizonte de renovados dominios; ejercicio de estímulo a la interrogación a un cuerpo de saberes y a la supervivencia de la vida de las escuelas. Las preguntas, las hipótesis y los instrumentos que poseía para la indagación estaban claros, la inteligencia ofrecida y la seriedad de los saberes de quienes me precedieron en este quehacer era arraigada; en esta labor, a la vez fueron revelándose otras tramas que de a poco se delinearon y cada vez con mayor ímpetu; zonas que aparecieron con densidad en el material que estaba trabajando, vetas más específicas con la suficiente fuerza para remover la inflexibilidad y sujeción al tema de la escolaridad que a veces afloraban con un carácter contestatario.

Aunque no me era ajena –he trabajado en una de ellas- otra voz, una voz nueva fue abriéndose paso de manera más audible, por momentos estridente, en el curso del trabajo para recordarnos que ellas están allí, en cada barrio, en cada calle con la tenacidad y el temple de quien tiene que remontar aguas arriba una cascada. Voces que dicen o se contradicen, no siempre fielmente advertidas, rara vez de manera legítima, atendidas.

Los capítulos que integran esta tesis son el resultado de una serie indagaciones e hipótesis tentativas y que en el campo empírico han sido realizadas con espíritu crítico a fin de dialogar con la teoría. En el transcurso de la investigación, que

ciertamente está comprometida con hechos y circunstancias históricas, no ha sido preciso interrogarse de manera explícita por un tiempo histórico en el que se sucede una ordenada secuencia enlazando pasado-presente-futuro ni las tensiones que ello presupone sino ver que en el tiempo histórico, hay muchos e inagotables tiempos superpuestos.

Este texto presenta el trabajo realizado en cuatro capítulos. El primero, define el problema de investigación, la delimitación del objeto de estudio, y los elementos teóricos y metodológicos a los que acudimos en esta tarea. El segundo ofrece una mirada histórica cuya cronología –en tanto ciencia auxiliar- solo responde a interrogantes en su condición de tal, en tanto, desde la perspectiva teórica que adoptamos, “el tiempo histórico” tiene un sentido propio y, más que mantenerse vinculado a una linealidad, se relaciona con unidades políticas de acción, se liga a personas y a instituciones concretas que experimentan y actúan constituyendo las ideas que exponemos a lo largo de todo el trabajo. En este capítulo además hacemos referencia a la educación artística que, nacida antes de la Colonia, inaugura la intención de darle un espacio a la disciplina a través del Dibujo, materia que llega vigorosa a la constitución de nuestro Sistema Educativo. Aunque en una concisa y diversa síntesis, el tercer capítulo está dedicado a analizar cuatro escuelas de arte: de Danzas y Teatro Nelly Ramicone, de Bellas Artes Rogelio Yrurtia, el Bachillerato con Orientación Artística, Antonio Berni y la escuela de Cerámica Fernando Arranz. El cuarto capítulo hace foco en la Escuela de Bellas Artes Lola Mora, una de las escuelas de la muestra –orientada en Artes Visuales- seleccionada para observar con mayor puntualidad la trayectoria de los actores: docentes y alumnos. Por último, se presentan algunas reflexiones sobre los resultados alcanzados y se adjunta un dossier fotográfico en tanto anexo a la investigación.

El trabajo entonces ha sido la invitación a asistir a esa vida escondida, muchas veces silenciada por la fuerza del teatro de nuestro tiempo, que nos habla desde lejos... o no tan lejos pero interpelando en su resistencia la atención de quienes desean escucharlas.

Capítulo 1

El estudio de las Escuelas de Arte de la década del '70

Introducción

En marzo de 1973 en la Argentina y en el prometedor marco de la apertura democrática, comienzan a surgir propuestas en los ámbitos políticos, culturales y educativos que comprometían la concepción de la educación pública y con particular fuerza, una nueva inscripción discursiva y superadora de la educación artística impartida hasta entonces. En la compleja década del setenta, nuestro país ha tenido años de un optimismo tenaz. A pesar de la existencia de explosiones de violencia, las circunstancias vividas en aquellos años, que anidaron la peor masacre de nuestra historia política, han realizado aportes apreciables al campo de la educación artística - campo que por diversas razones se resistía a los cambios- y han proporcionado ideas plenas de expectativas e innovaciones.

En 1974, un proyecto de la Profesora Orfilia Pérez Román, supervisora sectorial, dispone la creación de escuelas nacionales y centros polivalentes de arte de Nivel Medio en doce jurisdicciones de nuestro país. Aunque la idea había ido surgiendo previamente, el 8 de julio de 1974, siete días después de la muerte de Perón, la presidenta en ejercicio Sra. María Estela Martínez de Perón y su ministro de Bienestar Social José López Rega firman el decreto de creación de veinticuatro escuelas, dos bachilleratos con orientación artística y los centros polivalentes de arte en todo el país.

En los considerandos se puntualiza que se vería facilitado así el *acceso a las fuentes del conocimiento a través de los centros de enseñanza estatales con el objetivo de poner la educación artística al alcance de todos aquellos jóvenes con vocación*. Dependientes del Ministerio de Educación de la Nación y de la entonces Dirección Nacional de Educación Artística, DINADEA, dichas instituciones funcionarían en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires y en once provincias del país.

La legislación representa en nuestra historia de la educación artística, la voluntad de extender al ámbito nacional el desarrollo de la enseñanza del arte a los jóvenes y

adultos en sus distintas disciplinas¹. En ese breve período que se extiende entre 1973 y 1976 durante el cual se produjeron innovaciones educativas significativas, el gobierno democrático estuvo marcado por múltiples y difíciles momentos de agitación social. Sacudimiento producido por diversos grupos que interpretaban nuevos proyectos políticos, jóvenes que luchaban por una patria socialista, alternativas nacionalistas y sectores que adherían a un movimiento cristiano ecuménico con raíces en Latinoamérica.

La creciente literatura en la educación en general y en la enseñanza del arte particularmente, no cesa de encontrar en esos años motivos para un análisis². Persistencia y tensiones de un debate sobre esos años como uno de los tiempos fundamentales de nuestro presente político-cultural que da cuenta de la importancia y la centralidad de la trama histórica para seguir pensando en una apuesta teórica cada vez con mayor intensidad a la que se suman las voces generacionales. Proyectos de aquellos jóvenes con la insistencia de un pasado que sigue mostrando su actualidad y el requerimiento inagotable de comprenderlo y analizarlo.

La investigación de esta tesis se ciñó a una muestra intencional limitada a cinco escuelas de arte de Nivel Medio creadas en 1974 en la ciudad de Buenos Aires. Más allá de las igualdades que representa la enseñanza del arte junto a la formación general del bachillerato común de las que todas participan, la selección atendió a un perfil diferenciado en el interior de cada una de ellas. Además de caracterizarse por las disciplinas que abordan, en las instituciones seleccionadas, se ponen en diálogo tanto las percepciones como las autopercepciones ya que ambas están afectadas por las realidades vividas por las instituciones y los contextos en los que las mismas se encuentran. Hacer dialogar estas percepciones -sobre las que, en ocasiones, suele generalizarse en alto grado situaciones particulares- admite la incorporación de una nueva dimensión comparativa y diferenciada.

El proyecto de creación de estas escuelas ideado por la profesora Pérez Román a cargo de la DINADEA, tuvo un contenido pedagógico y social más amplio y relevante:

¹ El Decreto lleva el número 35/74. Tres años más tarde, por Resolución del Ministro Ricardo P. Bruera N° 391 del 9/3/1977 se suspenden los Centros Polivalentes de Arte en diversas provincias. Continúan a la fecha como escuelas polimodales más el número de las escuelas de arte mencionadas.

² Este trabajo no abarca estos aspectos que relacionan educación, arte y política. Numerosos textos siguen trabajando sobre el período pero interesa señalar en temáticas sobre educación los estudios de Puiggrós, A. 1997, en relación con ideas políticas, Sarlo, B. 2001, Anguita y Caparrós 2007, entre otros muchos autores y líneas de investigación.

la democratización de la enseñanza del arte en su llegada a las ciudades del interior o a zonas periféricas de las ciudades capitales³.

En la entonces Intendencia de la Ciudad de Buenos Aires a través de dicho decreto se crean escuelas de Artes Visuales, de Danzas, de Música, de Cerámica y Bachilleratos con Orientación Artística (BOA) para adultos en el sur de la ciudad. En estas escuelas así como en los BOA y los centros polivalentes de arte, también incluidos en el decreto, los alumnos cursarían distintas disciplinas artísticas (cerámica, dibujo, pintura, grabado, música, danza, historia del arte) compartiendo, a su vez, todos, el bachillerato común⁴.

Escuelas de Arte creadas en la Ciudad de Buenos Aires en 1974

Establecimiento	Título	Requisitos de egreso
Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurtia	Maestro Nacional de Dibujo	Nivel medio completo
Escuela de Bellas Artes Lola Mora	Maestro Nacional de Dibujo	Nivel medio completo
Escuela de Danzas Nº 1 N. Ramicone	Maestro Nacional de Danzas	Nivel medio completo
Escuela de Danzas Nº 2 J. Donn	Maestro Nacional de Danzas y Folklore	Nivel medio completo
Escuela de Cerámica F. Arranz	Maestro Nacional de Cerámica	Nivel medio completo
Escuela de Música L.P. Esnaola	Maestro Nacional de Música	Nivel medio completo
BOA Nº 1 Antonio Berni	Bachiller con Orientación Artística	Nivel medio completo (4 años)
BOA Nº 2 Xul Solar	Bachiller con Orientación Artística	Nivel medio completo (4 años) ⁵

³ El país contaba con escuelas de arte sólo en las ciudades más pobladas y con otra historia educativa. Entre otras, valgan como ejemplos: en la ciudad de Córdoba creada en 1934, en Tucumán con noventa años de existencia y en Mendoza, creada en 1915.

⁴ Ver Tófaló, A. y Goncalvez, M. (2007) en <http://buenosaires.gov.ar/educación/dirinv/pdf.edu> Consulta 21/5/2011

⁵ Fuente: Departamento de Estadística, Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación. G.C.A.B.A. Julio de 2009. En el momento de creación, el año 1974 la escuela de Danzas Nº 1, al cumplir los 30 años de funcionamiento recibe el nombre de Escuela de Danzas y Teatro Nelly Ramicone así como la escuela de Danzas Nº 2 también en su treinta aniversario es bautizada por elección de la comunidad educativa, con el nombre del bailarín Jorge Donn.

El arte dejaría de ser un pasatiempo, un programa especial o extracurricular, un esparcimiento para pasar a promover un aprovechamiento de las capacidades expresivas de los jóvenes generalmente obturadas por las formas más clásicas de lo escolar. En esta situación el arte integra la curricula con el fin de que los jóvenes se proyecten en plenitud desde una dimensión más vital de sí mismos.

En este agitado período, el país también vio nacer ya desde fines de los años '60, -tal vez con inexplicable coincidencia- en el corazón de París, en la plaza en México y en las calles de Praga, hechos, movimientos y personalidades que establecieron manifestaciones auténticas de deseos de cambios en lo político, social y educativo. Aunque esos movimientos no produjeron acciones concretas en forma inmediata, no obstante no es casual que nuestros sistemas políticos hayan sufrido cambios a partir de ellos (Fuentes, C., 2005). También en el país, la educación pública entre los años cincuenta y setenta fue escenario de constitución de nuevas propuestas asociadas a los procesos políticos, sociales y culturales que el período sostuvo. Estudios sobre el tema dan cuenta que, en nuestro país, el Estado y la escuela pública produjeron por esos años en sus espacios, la puesta en marcha de innovaciones pedagógicas y la producción de vínculos pedagógicos, en una década caracterizada en el mundo por la mayor renovación que se diera en torno a los asuntos humanos (Carli, S., 2003). El país y, particularmente la Ciudad de Buenos Aires, vieron expandir en el ámbito de la educación, como si de un eco se tratara, el potencial de la educación artística al diseñar estrategias que tendieron a producir modificaciones amplias y transformadoras. Innovaciones que, a pesar de haber variado con el tiempo, han otorgado nuevas fisonomías a un campo remiso -por diversas razones- a los cambios; ideas que hubieran podido producir otros resultados que siguen investigándose como parte de una historia en construcción.

El modelo de escuela pensado en aquel momento abona los proyectos de esos cambios y las expectativas. Es el campo de las expectativas lo que permite asociar la idea de su creación a la posibilidad razonable de que las transformaciones pueden suceder y además hay una confianza que las sustenta. A diferencia de la esperanza que puede basarse en la fe o en la irracionalidad, la expectativa surge cuando hay señales que, aunque no confirmadas, se esperan o se considera que los hechos van a ocurrir.

Planteamiento del problema. Delimitación del objeto de estudio

La lógica de considerar al arte como un valor socialmente reconocido pero que había ocupado un lugar ciertamente desestimado en el Sistema Educativo, vio sustituir, promediando la década del '70, alguno de sus enunciados. El discurso además de corresponderse con procesos de conformación de las elites, presuponía que unos pocos eran los escogidos por el designio y muy escasos los "llamados" por la inspiración artística o los poseedores de una "vocación", lo que hacía pensar además en políticas, teorías, modelos y prácticas en educación artística conforme a los rasgos de esos sujetos⁶. Asimismo, desde estas posiciones, al ubicar las escuelas de arte hasta ese momento en privilegiados espacios cargados de historia y legitimidad, se apoyaba a los sectores que concentraban ventajas económicas, distinciones sociales y culturales. A fin de desarticular esta concepción, resulta especialmente relevante considerar que desde teorías pedagógicas y psicológicas, la enseñanza que tiene en cuenta el desarrollo de la capacidad creadora, en tanto elemento latente, no se corresponde con esferas o territorios ni de posiciones económicas y de poder si no que da cabida a todas las personas consideradas con potencial expresivo-creativo cuando la enseñanza de las artes se extiende y democratiza.

El presente trabajo parte del supuesto por el cual a través de la enseñanza del arte en sectores postergados, se procura superar la noción excluyente en la que se habían cerrado dichos saberes y ver los condicionamientos sociales a los que se vio enfocada hasta entonces. A partir de las perspectivas dadas en el momento de creación las escuelas de arte de Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires y al mismo tiempo la fertilidad de experiencias vividas y los horizontes de expectativas producidos en el mundo y en América Latina, de manera comparable, la intervención del gobierno de nuestro país, al crear estas instituciones, posibilitó revertir una situación injusta llevando la enseñanza artística a aquellas jurisdicciones que no contaban con escuelas de arte especializadas u orientadas.

⁶ La palabra vocación proviene del latín "*vocare*" que significa llamar.

Diversas inquietudes han guiado este trabajo que alentaron interrogantes en torno a las cinco escuelas:

- ¿Se recuperan utopías que son inherentes a la educación en el momento fundacional de estas escuelas?
- ¿El arte y su enseñanza posee una capacidad de transformaciones en lo social y educativo?
- ¿La enseñanza del arte procura superar la noción de la exclusión social?
- ¿Qué concepciones sobre el arte y la educación se construyen y articulan en la conservación del ideario inaugural?
- ¿Qué estrategias de conservación, reproducción y transformaciones de los propósitos enunciados se ponen en juego y cómo se diferencian las estrategias tradicionales de las nuevas surgidas a partir de los procesos de cambios en lo curricular y estructural?

Objetivos

- Reconocer que propósitos constituyeron sostén y respaldo de las instituciones en el momento fundacional y en qué medida estas marcas han permanecido en el presente de las escuelas seleccionadas.
- Caracterizar una parte del “circuitos de instituciones” que conforman el área de educación artística en la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires.
- Descubrir cómo se ha conservado, se transmite o se transforma aquel campo de las expectativas.
- Explorar el campo de las experiencias y expectativas de las cinco escuelas seleccionadas
- Diferenciar las estrategias arraigadas de las nuevas surgidas en las instituciones desde los actuales procesos de debilitamiento de los lazos de articulación social, de desinstitucionalización de amenaza o condena a la exclusión.

- Comparar las estrategias de los diferentes actores: directores, docentes, alumnos.
- Describir los diversos capitales que se ponen en juego en la conservación de las creencias de los diferentes actores.
- Poner de manifiesto algunas estrategias de reproducción o de creación de nuevos modelos educativos.

Aspectos teóricos

El andamiaje conceptual y teórico en el que nos basamos es aportado por Reinhart Koselleck⁷ que pone la mirada en el centro de la denominada “historia de los conceptos”. Es la historia de los conceptos la que investiga la diferencia o concurrencia entre conceptos antiguos y categorías presentes del conocimiento. Por dispares que sean sus métodos y aunque se prescindiera de su riqueza empírica, la historia de los conceptos es una especie de explicación para una teoría científica de la historia que conduce a la metodología histórica (Koselleck, R., 1993).

Se trata del punto de articulación entre las fuentes, ligadas al lenguaje y la realidad político-social, no del vínculo pasado-presente, ni de una ordenación y datación concreta. *Sólo es imprescindible una exacta datación para poder ordenar y narrar los acontecimientos. Pero, una datación correcta es sólo una presuposición y no una determinación del contenido de aquello que podría denominarse “tiempo histórico”. La cronología —en tanto que ciencia auxiliar— responde a preguntas por la datación en la medida en que remite los numerosos calendarios y medidas del tiempo que se han dado en el curso de la historia a un tiempo común: el de nuestro sistema planetario calculado físico-astronómicamente. Este tiempo único y natural es válido para todos los hombres de nuestro globo, teniendo en cuenta las estaciones del hemisferio opuesto y la diferencia variable del período del día. Del mismo modo, se puede partir de que el tiempo biológico de la vida humana es de una variabilidad limitada y de una homogeneidad universal* (Koselleck, R., 1993).

⁷ Reinhart Koselleck. Görlitz Alemania 1923-2006)

Este historiador, filósofo y sociólogo asocia crecientemente el nacimiento de la modernidad con la emergencia de una nueva forma de concebir la temporalidad histórica. Estas razones enunciadas deben motivarnos a seguir investigando en forma permanente y en la búsqueda de conocimientos cada vez más amplios y estables a partir de que gran parte de la bibliografía histórica de estas escuelas y las producciones artísticas sobre el período está construyéndose en el presente pero fundamentalmente a partir de que dicha literatura tiene todavía un fuerte carácter “expresivo”.

En este trabajo y desde ese enfoque particularmente nos hemos abocado a distinguir los conceptos de “experiencias” y “expectativas”. Pero, nos aclara el autor que, *con frecuencia, una misma palabra puede cubrir el concepto y la categoría históricos, resultando entonces aún más importante la clarificación de la diferencia de su uso* (Koselleck, R., 1993).

Al respecto, esta interpretación de las categorías experiencia y expectativa - como lo afirma el historiador- nos permite caracterizar a la experiencia como esa gimnasia por medio de la cual se elaboran acontecimientos pretéritos o recientes, que podemos tenerlos presentes en nuestras acciones y que además están impregnadas de realidad, que relaciona sus propias conductas con las contingencias realizadas o fallidas (Koselleck, R., 1993).

Como repetibles que son, las experiencias pueden reunirse. En esta semántica de los tiempos históricos, es necesario establecer la diferencia entre experiencia y expectativa a fin de que se pueda comprender la historia como dispuesta para ser enseñada. No obstante, la Historia⁸ sólo puede reconocer lo nuevo si está enterada de la procedencia de los acontecimientos que cambian continuamente y que permanecen ocultos las estructuras duraderas (Koselleck, R., 1993).

Cuando no se advierten literalmente los acontecimientos y sí se observan los eslabones de los sucesos y la articulación secreta entre lo lejano y lo futuro, se aprende a componer la historia a partir de la señal y el recuerdo. En este sentido pensar hoy en aquellas escuelas de arte en aquellos barrios postergados, permite ponderar ese pasado: contener la posibilidad de anticipar los hechos, pronósticos que

⁸ Koselleck expresa que la *Historie*, se concibió como un conocimiento de la experiencia ajena.

vienen determinados por la disposición previa de esperar que cambie la situación desde la que surge.

En la investigación se ha trabajado a partir de tres ejes:

- 1) Somero análisis de las características de la Jurisdicción Ciudad de Buenos Aires y de los barrios donde viven las escuelas con especial énfasis en el barrio General Savio (Ex Lugano I y II), al que pertenece la escuela Lola Mora, seleccionada para el enfoque de este trabajo, estructura social, sectores de actividades, breve historia y descripción somera de los capitales culturales, económicos y sociales.
- 2) Análisis de las trayectorias institucionales y de sus estrategias de supervivencia a partir de lo efectivamente dicho por los sujetos entrevistados.
- 3) Análisis de los requisitos, proceso de selección y perfil requerido para el ingreso a la institución; normativa para la permanencia en la institución. Cuerpo docente y directivo: requisitos para el reclutamiento y permanencia en la institución (títulos de grado y posgrado, producción artística y trabajo académico). Propuestas de actividades extra escolares (participación en muestras de arte, deportes, viajes y validación de títulos y premios), egresados que se hayan destacado.

Un estado de la cuestión

En el momento de creación de estas escuelas, como se ha mencionado, el campo de las expectativas sociales y culturales habitaba un contexto conmovido y pleno de sucesos vistos desde el presente y con el cual también pueden establecerse semejanzas.

Los propósitos que llevaron a la creación de estas escuelas de arte en la Capital Federal, respondían a la voluntad de democratizar la enseñanza del arte al comprender la educación como expresión artística, como vínculo, como saber, como derecho, llevándola a los límites del sur de la ciudad de Buenos Aires y a distintas ciudades del interior por un lado y, por otro a superar los problemas de orientación y articulación al buscar la yuxtaposición del bachillerato común a la modalidad artística. A fin de

permitir así la opción de proseguir de estudios superiores universitarios articulando con otras carreras que no necesariamente estuvieran vinculadas al arte⁹.

Históricamente, la formación artística formalizada en tres niveles: medio, terciario y superior conservaba hasta entonces lo que se había dado en llamar “unidad académica”. Un recorrido cerrado, un ingreso con doce años de edad al Nivel Medio no daba alternativas a los movimientos y las opciones que los estudiantes pudieran realizar, obstaculizando las posibilidades de decidirse por otras orientaciones, especialidades o modalidades, cerrando el camino a otras elecciones generadas por intereses y talentos diversos de los estudiantes quienes para reparar esas situaciones, a veces frustrantes, debían atravesar verdaderos laberintos dentro del Sistema.

Dentro de la estructura del Sistema Educativo en la formación artística, se suponía, siguiendo las teorías innatistas o teorías del don, que la “vocación” por el arte era una marca y un destino desde temprana edad: “se nacía para ser artista” y la educación dejaba a aquellos sujetos que “no fueran llamados” por fuera de las posibilidades de recibir una educación artística¹⁰. Formación que renunciaba a una enseñanza que favoreciera en los estudiantes la construcción y resignificación de sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético: ya fuera desde la producción, desde la práctica o desde la apreciación en los distintos contextos del hecho artístico y además sin posibilidad de orientarse a otras disciplinas.

Promediando de la década del '50, si bien en el área de educación artística dentro del Sistema Educativo, se había producido una modificación en los planes de estudio, los mismos conservaban aquellos modelos con un programa logocéntrico que, sin embargo partía de la teoría del don¹¹. Los planes así entendidos mantenían la unidad académica pero pedagógicamente no reparaban en aspectos de la subjetividad, cimiento y sostén de la expresión artística, ni se integraba la reflexión sobre la

⁹ Estos problemas de orientación y la articulación de las modalidades, bachillerato común y educación artística no se abordan en este trabajo. Un campo pedagógico que por su densidad y extensión exceden tanto los límites del mismo como el objetivo y el problema de investigación.

¹⁰ Vocación o “llamada” que no siempre podía diagnosticarse pedagógicamente.

¹¹ En 1957 se crea la Comisión Revisora de Planes del M. de E. y J a fin de revisar dichos planes y redactar un anteproyecto de plan definitivo de las carreras de artes visuales en tres niveles: medio de cuatro años, Escuela Manuel Belgrano; terciario de tres años Escuela Prilidiano Pueyrredón y superior Escuela Ernesto de la Cárcova. Decreto del P.P.N.A N° 1551/58.

transmisión de los saberes en la que se pusiera en consideración el problema de las formas de filiación con las nuevas generaciones. Esto implicaba de alguna manera, desconocer que las nuevas generaciones recrean y rehabilitan la herencia cultural.

En esta misma línea se dispusieron entonces fundamentos didácticos establecidos en torno al valor formativo de la enseñanza artística, a la importancia de la autoridad del docente como único constructor, a la mimesis como objetivo y la progresión de las dificultades como fundamentos metodológicos y a la importancia de la acción productiva en el proceso de enseñanza. En este sentido, las escuelas de arte hasta ese entonces entendían que para la creación artística era indispensable poseer determinadas dotes: adecuada percepción visual para las artes plásticas, oído propicio para la música, cuerpo armonioso para poder acceder a la danza ignorando las posibilidades expresivas que toda persona posee y que la enseñanza en las distintas disciplinas finalmente puede desarrollar. Del mismo modo, la educación artística, es decir, las prácticas educativas, se enlazan con aspectos relativos a aquello que en los diversos contextos culturales se denomina arte, o sea desde cuestiones de estética, de “gusto”, de apreciación hasta cuestiones de materialización de esas prácticas. Desde que Baumgarten alumbrara la idea de estética como *cognitio sensitiva*, se han multiplicado los intentos de definir la educación artística en los que prima el criterio, aún vigente que la concibe como la educación del juicio estético, del “buen gusto”.

La práctica educativa fue entendida también como la formación de la sensibilidad para la belleza, aun cuando esa ponderación deja de ser el único o más significativo parámetro de artísticidad (Agirre, I., 2000). En esta dirección a una educación de “sentimientos” estéticos baumgartianos debía seguir una pedagogía del refinamiento y del estilo. No se pretenderá en lo sucesivo hacer un juicio de valor de esas prácticas educativas sino asumir la responsabilidad de tomar parte del debate actual, debate que se inscribe en el ámbito del conocimiento que nos singulariza y nos ubica junto a otras discusiones en el campo educativo en el que se reflexiona y siempre se vuelve sobre la noción de democracia y educación y se teoriza sobre este vasto cuerpo de cuestiones (Hillert, F. M., 1999).

Esta democratización expresada en la condición de lo público desde la escuela, no en el sentido de una defensa voluntarista del modelo fundacional del siglo XIX, sino a partir de la adscripción a nuevos fenómenos y modelos pedagógicos iniciadores

de “otra mirada” sobre la escuela y sobre los sujetos de la educación en los que la enseñanza artística ha tenido influencia innegable, ha debido sortear los efectos funestos de la dictadura¹². Los trágicos momentos que se abren a partir del golpe conocido como Proceso de Reorganización Nacional que llevó al poder a la junta militar el 24 de marzo de 1976, a sólo dos años de su creación, produciría en estas escuelas un repliegue de aquellas utopías. Pero, como si de un refugio y una forma de autoprotección se tratara, al interior de las instituciones se guardó y custodió un campo de expectativas y empeños democratizadores de la enseñanza del arte. Una educación que, en danzas, música y artes visuales, por mucho tiempo ponderó un modelo gremial o había tenido respeto por una formación más académica y elitista, ve en la creación de estas escuelas, más claramente, la voluntad de una educación popular, creando nuevos textos pero también desarrollándose en otros contextos que fueron atravesados por tensiones históricas, políticas y académicas, puestos de manifiesto al procurar interpretarlos.

Aspectos metodológicos

En función del marco teórico, de los objetivos y los interrogantes enunciados, la investigación ha abordado básicamente la combinación de metodologías propias de la investigación educativa y otras complementarias con la finalidad de desarrollar el análisis propiamente dicho. El enfoque predominante de la investigación ha sido cualitativo, sobre la base de información observacional, de expresión oral y a través de otros variados documentos que partió de la interacción con los sujetos a estudiar junto a otros recursos auxiliares o modos de registrar y mirar: la fotografía. Se amplía con un dossier fotográfico que ha hecho contribuciones a la tesis desde otros códigos no verbales a través de nuevos modos de mirar y registrar problemas educativos ya que al centrarse en lo visual se ha creado y se ha registrado la circulación de significados

¹² La aparición de nuevos enfoques psicológicos, pedagogías críticas y metodologías innovadoras habían traído nuevos aires a una situación del Sistema Educativo canónico que, hacia los años sesenta comenzara a manifestar problemas y que luego durante el gobierno militar -iniciado en el país en 1976- anulara en su potencial.

entendiendo el estatuto de la imagen como una aportación a la multimodalidad de acceso al conocimiento. Además, al trabajar con las contribuciones que brinda la imagen y la fotografía en particular, teniendo en cuenta que las escuelas poseen páginas web que permiten encontrar información iconográfica y conservan registros fotográficos, se despliega con los datos visuales recolectados allí, otra manera de comprender los testimonios tradicionales¹³.

Como se dijo, la metodología utilizada específicamente ha sido de tipo cualitativa interpretativa, aunque debe señalarse que el sentido de la palabra “metodología” no ha sido tomada de la manera tradicional-etimológica (como pasos exactos de un camino para llegar a un objetivo) sino como todas aquellas acciones humanas, acciones de las personas para observar, registrar, percibir, definir o construir su vida cotidiana (Geertz, C., 1997). En ese sentido se consideró que estos enfoques cualitativos, tenidos en cuenta como prácticas y herramientas, permitieron articular la experiencia del trabajo de campo.

Se ha podido mantener el lugar conveniente del analista investigador sin desprenderse del presente ni del compromiso con la educación y la investigación. A partir de este enfoque se ha pretendido, tanto en el campo como en el proceso de análisis, construir categorías y relaciones conceptuales que posibilitaron articular una descripción inteligible de algunos de los procesos de democratización de la enseñanza del arte.

Y para comprender con sentido más agudo, de la muestra seleccionada, en la escuela Lola Mora se ha profundizado en el análisis de las políticas y los actores teniendo en cuenta que son docentes y alumnos quienes respectivamente ponen en marcha las políticas o son beneficiarios de las mismas.

¹³ Ver Dossier fotográfico. A las fotografías hay que añadir el material visual y audiovisual que se encuentra en las páginas web que las instituciones han diagramado y que contribuyen a formar una idea más clara de la institución a través de los documentos allí registrados. Si bien para esta investigación esto no ha sido empleado en toda la potencialidad que ofrece, también las páginas permiten un modo de acceso interactivo y han resultado de gran utilidad: datos históricos de cada institución, trayectorias, datos luego confirmados en las entrevistas, consultas de horarios de desempeño de docentes y directivos con el consiguiente ahorro de tiempo. En todos los casos, la página citada, ha sido especificada a pie de página o en la bibliografía.

Muestra de las escuelas

Establecimiento	Título ¹⁴	Requisitos de egreso
Escuela de Danzas N° 1 N. Ramicone	Maestro Nacional de Danzas	Nivel medio completo
Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurtia	Maestro Nacional de Dibujo	Nivel medio completo
BOA N° 1 Antonio Berni	Bachiller con Orientación Artística	Nivel medio completo (4 años)
Escuela de Cerámica Fernando Arranz	Maestro Nacional de Cerámica	Nivel medio completo
Escuela de Bellas Artes Lola Mora	Maestro Nacional de Dibujo	Nivel medio completo

Hemos intentado caracterizar la particularidad de los perfiles institucionales y las diferencias implicadas en la enseñanza de las distintas disciplinas artísticas.

Como consecuencia de estos abordajes y aunque parezca paradójal, las razones epistemológicas y metodológicas que nos han llevado a orientar este objeto de estudio son en cierto sentido personales: la necesidad de comprender la vida de las escuelas de arte. Comprender expresado en el sentido de discernir y desentrañar razones antes que juzgar o expresar las opiniones que sobre ellas se tenga.

Las técnicas que se utilizaron han sido: entrevistas, en profundidad a integrantes e informantes de la vida de la escuela (supervisora, directivos, docentes, graduados tanto del período fundacional así como a docentes y/o directivos en función en el presente)¹⁵. A fin de relacionar los datos arrojados por las entrevistas y las observaciones institucionales –además de las fotografías- se realizaron análisis de otras fuentes secundarias y demás material documental. En ellas se ha intentado una revelación que ayude a descubrir historias que narraron el devenir de las escuelas. También se ha procurado ver que, por tratarse de escuelas de arte, al investigar los objetos artísticos: pinturas, esculturas, bustos, cerámicas, en otros términos, arte y documento se funden en estos objetos.

¹⁴ Títulos otorgados hasta el año 2008 momento en que la formación docente se integra al Nivel Terciario dependiente de la Dirección de Enseñanza Artística del Ministerio de Educación de la CABA. En el momento de la redacción de esta tesis estos títulos han dejado de ser títulos docentes producto de la modificación de los planes de estudio. Se trata de títulos de Realizadores de Arte, Técnicos o Intérprete en las diversas disciplinas.

¹⁵ Ver cuadro de entrevistas páginas 20 y 21.

A fin de ampliar esta idea diremos que los objetos estudiados también produjeron relatos sobre el mundo de la escuela y sobre sí mismos, su memoria, sus vivencias: arte con vocación documental o documento con vocación artística. Frente al valor artístico, idea, conceptualización, archivo, algo más allá de la estética.

Todas las estrategias metodológicas y técnicas de investigación educativa cuentan con muchos años de experiencia y todas poseen un alto grado de legitimidad. Ahora, si entendemos la investigación educativa como el manejo de datos, ideas, conceptos, símbolos, con el propósito de obtener generalizaciones y viabilizar, corregir o verificar el conocimiento, entonces, habilitaría, en este caso, una interpretación de la historia de la educación artística que auxilie en la construcción de una teoría, la utilización de un objeto de arte.

A fin de relacionar los datos arrojados por las entrevistas y los objetos artísticos se realizaron análisis de otras fuentes secundarias y observaciones institucionales y permitieron el estudio de material documental (catálogos de muestras de obras de artistas, de docentes y estudiantes, exhibiciones de fotografías). A partir de este enfoque se ha pretendido, tanto en el campo como en el proceso de análisis, construir categorías y relaciones conceptuales que posibilitaron articular una descripción inteligible de algunos de los procesos de democratización de la enseñanza del arte.

Al centralizar el análisis en los actores de la escuela de Bellas Artes Lola Mora, el estudio no pretende generalizar conclusiones, cerrar la investigación ni cubrir otras posibles. Particularmente esta escuela conserva de los años de su fundación -y que para algunas indagaciones han sido importantes- otras fuentes documentales: actas, folletos, programas de exposiciones, publicaciones, videos, objetos artísticos y documentos sobre la escuela en general¹⁶.

¹⁶ El libro que conmemora los 25 años de su fundación está integrado por obras pictóricas de los docentes así como textos que han resultado la materia prima de muchos de los testimonios valiosos a este trabajo

La información fue recogida a través de:

- Entrevistas a miembros de la institución escolar de diferentes momentos de la vida de la escuela.
- Entrevista a una supervisora.
- Observación institucional de las escuelas seleccionadas.
- Reconstrucción de parte de trayectorias de docentes fundadores y/ o estudiantes que se han desempeñado como docentes de la escuela.
- Análisis de las ofertas de la institución: proyectos educativos, ideario institucional, docentes fundadores, valores educativos que la sostienen recogidos en entrevistas y destacados en la página web de las instituciones.
- Otras fuentes secundarias.

Las entrevistas: los testigos de un recorrido

Las entrevistas no siempre apuntan a ampliar nuestro conocimiento sobre las vicisitudes y acontecimientos ocurridos en las escuelas en una perspectiva que alcanza casi a los cuarenta años de su fundación, ni relaciona necesariamente el universo de lo privado y lo público, pero en este trabajo las convocatorias realizadas a ofrecer su testimonio a quienes trabajaron o fueron docentes fundadores en las escuelas pero ya por diversas razones no pertenecen a la planta funcional, nos permite pensar en aquella interdependencia. En las mismas, lo relatado que se ponía en juego, era el descubrimiento de una realidad que, el entrevistado que habla y recuerda, ayuda a descubrir. También hay que tener en cuenta que lo vivido en cada institución es registrado con la intención de dar cuenta de los acontecimientos “tal cual son” pero quien narra, también ordena y condensa los hechos vividos o relatados de una manera particular y propia. No en todos los casos los consultados eligen profundizar en las causas de los hechos, algunos deciden implicarse responsablemente o comprometerse, a veces como protagonistas, otras como testigos de las historias.

Es interesante identificar que el registro, la lectura, comprensión de las entrevistas marcan la tensión, no de un tiempo histórico lineal como se verá en su interpretación en los capítulos que corresponden al desarrollo de cada escuela sino que la tensión pasado/presente se hace evidente en las constantes menciones de los adverbios de tiempo: **hoy, ayer**, como si en un bíblico “*in illo tempore*” se atestiguara con ellos, en ocasiones de manera reiterada y eran términos constantes utilizados en las conversaciones

Estas entrevistas, las de los docentes fundadores o pertenecientes a los primeros años de creación de la escuela, fueron obtenidas en espacios diversos: una oficina ministerial, un bar cercano a un museo, escenarios que estaban, despoblados de los símbolos escolares propios de aquellos del universo de la etapa fundacional¹⁷. En ese sentido estos contextos no eran los habitados por los grupos que se habían relacionado entre sí, no era el espacio determinado de aquellas formas de apropiación de esos ámbitos y eran ajenos a la construcción de las condiciones de las cuales formaron parte. El encuentro con los sujetos y su cercanía en estas entrevistas, en cambio sí guardaba relación con las disposiciones que, en cierta medida, quien receptaba las respuestas podía imaginar situaciones e intereses correspondidos. Y esas reuniones eran sentidas por los entrevistados, quienes se consideraban contemporáneos de los hechos en tanto portadores de la evocación, como corresponsales de importantes momentos vividos: recuerdos del período de la creación de la institución¹⁸

¹⁷ En el momento de la realización de este trabajo de campo, salvo una docente que se acogía a los beneficios de la jubilación es ese fin de año 2011 todos habían obtenido dicho beneficio.

¹⁸ *La cercanía que sugiere la entrevista no tiene que ver solamente con el encuentro de sus protagonistas (que puede darse de manera indirecta, telefónica o por medio de un cuestionario enviado), sino también con una competencia que el receptor comparte con ellos.* (Arfuch, L., 1999).

Escuela	docentes	graduados ¹⁹	directivos ²⁰
N. Ramicone	tres	dos	uno
R. Yrurtia	dos	dos	uno
BOA A. Berni	dos	-----	uno
F. Arranz	cuatro	uno	uno
Lola Mora	cinco	cuatro	uno

Las entrevistas: la historia contada

Entre quienes ingresaron con posterioridad a los años de la creación de cada escuela y que permanecen o han ejercido allí el profesorado, los recuerdos expresados presentaban una heterogeneidad mayor: relatos de la vida cotidiana de la escuela producto de fusiones y combinaciones de historias contadas con la mediación dada por la presencia de objetos que materializaban una vida anterior a su llegada. Algunas fueron recogidas en la “hora libre” que el dictado de las clases dejaba a los docentes, otras en el ámbito de la dirección pero en todas se apuntaba a obtener aquellos datos de soporte: una identidad cimentada en la formación docente y artística, el tiempo dedicado a la docencia y/o a la producción artística, su antigüedad en la docencia y en la escuela, asignatura a cargo, acontecimientos relevantes durante el ejercicio de la docencia en la institución, pero como eje principal recuerdos significativos transmitidos del momento de creación, creencias cumplidas a fin de registrar la manera en que los recuerdos o los afectos buscan identificación, reconocimiento o nostalgia de los momentos relatados. En este grupo tanto los personajes evocados como los hechos relatados han sido producidos por un discurso de un carácter más informativo y apoyado en creencias, opiniones pero no por ello ha obstaculizado la naturaleza –como el retrato/autoretrato interactivo- de la “conversación”.

¹⁹ Corresponden a los graduados de la primera y segunda promoción.

²⁰ Se hace referencia al director o asesor pedagógico o la entrevista a una supervisora que se desempeñara en el momento de la creación de la escuela.

Escuela	docentes	directivos ²¹
N. Ramicone	dos	uno
R. Yrurtia	dos	uno
BOA A. Berni	tres	uno
F. Arranz	cuatro	uno
Lola Mora	cinco	-----

La observación institucional

En el campo de lo institucional, las observaciones a las escuelas de la muestra permitieron evidenciar la dinámica propia y diversa en cada una de ellas. La observación nos ha permitido ser testigo a través de una mirada y una escucha comprometida con la educación, las pedagogías críticas y los criterios hermenéuticos. Se han observado los comportamientos de los individuos y los grupos en los espacios escolares seleccionados registrando en forma de notas e interpretando lo observado dejando constancia de la imposibilidad de “advertir” y “revelar” todo. Es a partir de esta observación que las escuelas muestran la posibilidad de otra relación, distinta en cada una de ellas, centrada en los talleres de producción artística, en las relaciones pedagógicas, en los sentidos dados por cada equipo docente, medida por los espacios diferentes en cada disciplina, determinada por tiempos y encuadres que marcan su diferencia.

Escuela	Fechas de las observaciones institucionales
Nelly Ramicone	7/9/2010 5/10/1010 19/10/2010
Rogelio Yrurtia	16/5/2011 17/5/2011 20/5/2011
BOA Antonio Berni	28/9/2011 6/10/2011
Fernando Arranz	13/9/2010 23/9/2011 18/10/2010
Lola Mora	8/9/2011 11/10/2011/ 24/10/2011

²¹ Se hace referencia al director o asesor pedagógico o la entrevista a la supervisora que se desempeñara en el momento de la creación de la escuela.

El ingreso a las instituciones seleccionadas para la muestra no ha resultado un obstáculo por parte de las autoridades cuya contrapartida ha sido asegurar la confidencialidad y anonimato de datos, nombres, personas y circunstancias, así como el pedido de no entorpecer la actividad institucional ni participar en ella²². Se destaca en esta reciprocidad, el celo y cuidado que tanto docentes como directivos deben poner en la tarea de responsabilizarse –un deber ser- sobre los bienes y valores materiales y simbólicos de los cuales han sido depositarios.

Se ha podido observar que las escuelas están atravesadas por factores de orden material, cultural y político-educativo. Esta dinámica y sus mutuas relaciones inciden en las modalidades de funcionamiento de las prácticas en educación artística y determinan la respuesta satisfactoria o nostálgica por otros tiempos y otras prácticas. Pero a la vez, las formas en que tanto directivos, docentes y alumnos observados instituyen estas prácticas –de manera individual o colectiva- dan cuenta de la manera en que elaboran en conjunto el trabajo de enseñar y modifican a su vez las relaciones de esos factores. Si bien la escuela ha sido y es un lugar y un tiempo, a partir de estas observaciones, cada escuela muestra que tiene tiempos diversos, diferentes escenarios donde “suceden” cosas y sus paredes, que no son tan compactas y cerradas como lo fueron tradicionalmente, descubren biografías. Y en ellas no queda otra alternativa que ver la diversidad porque son los lenguajes artísticos los diversos y son los estudiantes quienes los expresan; la demanda es abrirse a ellos.

Pero la problemática escolar compromete siempre una dimensión amplia. El escenario del tiempo que recorremos florece con la comprensión más profunda de hechos y procesos históricos, de nuevas miradas, de otras interpretaciones y admite hacer una lectura histórica, no solo de normas y acontecimientos sino del tejido complejo de aquellas ideas, lo que nos permite ver cómo las instituciones alcanzaron y concretaron su funcionamiento y cómo lo hacen hoy.

²² Con excepción de la Escuela Rogelio Yrurtia, desde otras perspectivas, en distinta situación y con otras funciones la observación institucional fue complementada con la tarea que, la autora de este trabajo realizara como profesora tutora de las prácticas pedagógicas, de manera ininterrumpida entre los años 2005 y 2011 desde la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes de la Carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en calidad de adjunta. Fuera de la habitual vida de las escuelas, durante el 2010 también se ha podido observar el movimiento producido por las tomas de los establecimientos con el dictado de clases de manera compleja.

Capítulo 2: Textos y contextos

Belgrano y la primera escuela de Dibujo.

Historia, no es solo realizar estudios, análisis y formulaciones sobre los hechos del pasado. Hacer memoria de este fragmento de la educación artística, apunta a encontrar la secreta vinculación entre lo que ha sucedido en el país y en las escuelas, su vida presente y la espera atenta a un futuro, cuya relación se establece cuando se reúnen esos modos de ser en el tiempo de las escuelas que restablecen lo que recuerdan y lo que viven. Pensar entonces en teorías, modelos y prácticas institucionales en educación artística del pasado, no resulta inactivo ya que con distintas intensidades, las habitan. En ese sentido Kosellek (1993) explica que *el tiempo histórico no sólo es una determinación vacía de contenido, sino también una magnitud que va cambiando con la historia, cuya modificación se podría deducir de la coordinación cambiante entre experiencia y expectativa*. Y lo evidencia al construir una historia de los conceptos, lo que ha sido una figura clave para recobrar esta pluralidad de funciones asociada a los usos públicos del lenguaje y de una nueva comprensión de la historia.

Al mirar desde estos criterios, advertimos que en nuestro país, desde los comienzos de la enseñanza artística los vínculos que entre arte y educación se han tejido, proceden de situaciones políticas y culturales que las han atravesado²³. Estas circunstancias se han dado en el marco de los cambios y las crisis mundiales en lo político, cultural y educativo produciendo debates que han reubicado y reubican las modificaciones que se producen en la cultura y la sociedad.

Como en toda América, durante el período colonial en lo que hoy es el territorio de la Argentina, fue clave la presencia europea; una red de relaciones culturales, vieron en ese fluir, sobre todo en las imágenes visuales, un muy significativo valor. En este sentido, hay que destacar que los cambios más generales durante los años de la revolución de Mayo y en el campo del arte y de la educación

²³ Este apartado se ciñe a los desarrollos en arte y educación artística en la ciudad de Buenos Aires de manera muy somera. Ya otros estudiosos del tema señalados en la bibliografía, han largamente investigado y se colocan también en una larga tradición de los estudios sobre historia de la educación que tiene un fuerte peso, sobre todo en torno al siglo XIX.

artística, se conectan con nuevas condiciones del saber, formas de sentir y de pensar y las alteraciones más generales de la cultura y los productos culturales dados en Europa. Desde este enfoque, se comprende el proyecto de la creación de una escuela de dibujo y arquitectura en la ciudad de Buenos Aires, que se encuentra en dos de las memorias anuales que Belgrano leyó al iniciarse las sesiones del Instituto del Consulado y en las cuales se ven diseñados los programas de trabajo sobre los problemas del país. En las actas del Instituto, Belgrano se refiere a los beneficios indispensables que una escuela de dibujo trae para el ejercicio de las diversas profesiones y para el adelanto industrial.

Esto formaliza la primera tentativa de enseñanza artística propuesta en forma sistemática encarada por Manuel Belgrano hacia 1796 quien bregara por su conformación en las principales ciudades del Virreinato y, sobre todo, en Buenos Aires. Esta escuela finalmente materializada en 1799 pensada por Belgrano para la ciudad, cimienta las prioridades de lo que será, en 1821, en el momento de la creación de la universidad, la Cátedra de Dibujo que tendrá gravitación en la formación de los artistas, en la apertura cultural y en la fuerza de un pensamiento educativo y artístico argentino. La iniciativa de Belgrano fomentaba la admisión de los aspirantes a quienes sólo se les exigía una inclinación hacia el dibujo y disponía la provisión de útiles y herramientas a alumnos que no poseyeran recursos materiales. Con cincuenta alumnos entre españoles e indios netos -no se admitía el ingreso a personas de piel negra o mulatos- la escuela inició el ciclo académico hacia fines del mes de septiembre del año de su creación, el número de alumnos alcanzaba a sesenta y cuatro²⁴. Los contenidos de enseñanza se ajustaban a asignaturas como la geometría, perspectiva, arquitectura, pero el eje era la enseñanza del dibujo que sería obligatorio para artesanos, como lo refiere Belgrano en su memoria del 15 de junio de 1796, pero también la enseñanza del Dibujo como necesaria y útil para otros sectores de la sociedad (Ribera, A. L., (1974).

"Al teólogo, a quién le es indispensable algún estudio de geografía, le facilitará el manejo del mapa y del compás; al ministro y abogado el de

²⁴ El escultor Juan Antonio Gaspar Hernández, 1780 -1821 propuso al Consulado la creación de la escuela reservándose el cargo de director y maestro en forma honoraria.

los planos iconográficos; [a] los agrimensores, de las casas, terrenos y sembrados que presentan los litigantes en los pleitos.

El médico entenderá con más facilidad las partes del cuerpo humano, que se ve y estudia en las láminas y libros de anatomía. En una palabra, debe ser conocimiento tan general, que aún las mujeres lo debían tener para el mejor desempeño de sus labores”.

(Memoria del Consulado sobre Agricultura, Industria y Comercio 1796).

Como menciona Belgrano, aunque las niñas y mujeres en la época eran educadas por sus madres en tareas dentro del hogar y para el hogar, en la lectura, así como en la escritura y las labores entendidas como femeninas, la escuela de Belgrano había pensado también en la mujer y la función del Dibujo. ¿Pretendería que con el arte dejara el convento o la amenidad de la tertulia y la organización del trabajo con la numerosa servidumbre? ¿O la vería como un tipo de instrucción considerada un “adorno”? La ignorancia femenina era perfectamente tolerada y sostenida, las mujeres no debían hacer gala de su inteligencia sino brindar un toque amable y ofrecer una conversación agradable y vivaz. El arte entra, como desembarco de contrabando en la educación de las mujeres. Y como numerosos trabajos de la especialidad lo confirman, muchos años deberán pasar para que una mujer ingrese a la escuela con autonomía y a la universidad con toda su potestad.

De la escuela de Belgrano a la cátedra en la universidad: un sinuoso camino

El *Edicto de erección de la Universidad de Buenos Ayres* firmado el 9 de agosto de 1821, en la que renace la escuela de Dibujo, presupone un nuevo exponente en la historia de la enseñanza artística en el país. La nueva universidad, inaugurada el 12 de agosto del citado año, presentaba el atractivo de ofrecer cursos más laicos e ilustrados, aunque no será ajena a la afirmación de Payró, quien sostiene que desde los

comienzos de su arte -exceptuando el lenguaje- las obras realizadas por los argentinos en poco han diferido de aquellas que se creaban en Europa.²⁵

Los principios de la Ilustración llegaban con más fuerza a la cátedra en Buenos Aires que a la tradicional universidad de Córdoba cuyo origen colonial y gestión jesuítica aseguraba los estudios en filosofía y teología.

Con fuero y jurisdicción académica y con estatutos que demarcarán la autoridad y competencia, la flamante universidad entra en posesión de todos los derechos, rentas y edificios y demás que han estado aplicados a los estudios públicos y han servido para sus usos funciones y dotación.

Se organizaría en seis departamentos: Primeras Letras, Estudios Preparatorios, Jurisprudencia, Medicina, Ciencias Sagradas y Ciencias Exactas. La implantación de la escuela de dibujo -en adelante será la cátedra- dependiente del Departamento de Ciencias Exactas, se produce sin edificio acorde a las funciones de una cátedra o a una carrera de artes, sin profesores especializados, ni materiales y sin el desarrollo de políticas culturales²⁶. Aun con la llegada, tímida en principio, más frecuente con el correr del tiempo, de los pintores provenientes del extranjero que favorece el panorama artístico local, la cátedra nace sin la conformación de un arte que la acompañe.

Con más de ochenta asistentes en el primer curso, la asistencia hablaba del interés puesto de manifiesto por la materia lo cual dio presencia significativa a su enseñanza, que fuera colaboradora con la creación de un clima cultural como fundamento de la generación del '37 preparando el primer distanciamiento con respecto a la tradición española que se manifestó en la literatura mediante la adopción del romanticismo como modelo²⁷.

²⁵ Desde los comienzos de su arte, las obras realizadas por los argentinos han podido diferir por el acento, el tema o la calidad de aquellas que se creaban en el Viejo Mundo, mas no se distinguen de éstas por lo que llamaremos "el lenguaje", o sea por las formas de expresión empleadas. Desde las técnicas (lápiz, pluma, miniaturas, temple, acuarela, óleo, aguafuerte, litografía, etc.) hasta el estilo, la factura, la composición y demás factores expresivos de un dibujo, un grabado o un cuadro, lo que se produjo en el siglo XIX en nuestro país tiene inconfundible raíz europea. Payró, J., (1957) *Pintura Moderna*, Buenos Aires Editorial Nova.

²⁶ Funcionaría en lo que hoy es la Manzana de las Luces. Se trata del *Edicto de erección* firmado el 9 de agosto de 1821 por Martín Rodríguez Brigadier General, Gobernador y Capitán General de la Provincia de Buenos Aires y Bernardino Rivadavia, Ministro de Gobierno. Si bien el edicto hace mención a las disposiciones para el nombramiento del rector, los prefectos y los tribunales que seleccionarían a los que estarán a cargo de presidir los departamentos científicos, a la vez señala la falta de licenciados para ejercer dichas funciones que serán reemplazados por los bachilleres que hubieren recibido el título en alguna facultad mayor y matriculados a través de la intervención de un tribunal designado a tal fin.

En cuestiones pedagógicas, reconoce una transformación en lo que va del modelo gremial a la innovación y modernización de la enseñanza. Entre ese modelo gremial y la definitiva consolidación de la academia se producen modelos y modos de convivencia con el *modelo humanista*. En este recorrido, los artistas y teóricos del arte del renacimiento habían descubierto en la herencia artística, señales más significativas que el resultado de largas horas de labor con el pincel, el martillo o el buril. Desde la perspectiva pedagógica, la cátedra de Dibujo significaba un positivo giro y los nuevos métodos aportados desde Europa por las Academias, fueron tomados con intensidad y fuerza (García Martínez, J.A., 1983). La formación artística que debe ocuparse de los saberes sobre las artes de manera organizada y jerarquizada, admite entonces un cierto grado de libertad que hace a la base de la creación. La regla y el modelo canónico de proporciones, sustentan la idea de belleza y con ello dejan ver que las consideradas hasta entonces artes mecánicas, encubrían saberes que dilataban meramente la habilidad artesanal (Agirre, I., 2000).

Esta nueva visión promovió, por un lado, la idea de que el saber artístico se organizara como un saber autónomo, con el carácter de ciencia que no dependiera de criterios de utilidad pero por otro, llega a impulsar la tarea del artista como un ejercicio noble que le aporta por consiguiente, prestigio social. Esta nueva concepción social del artista implicaba necesariamente una nueva forma de entender la educación que afectaba tanto a los métodos y a los contenidos de la enseñanza como al cuerpo social destinatario de la misma. El objetivo de la formación de artistas no consiste en el mero dominio de las técnicas y el incuestionable virtuosismo sino que se formula con otro alcance: tener en cuenta de manera decisiva, los estudios de anatomía pero además, la filosofía, la mitología y la teoría del arte. En correspondencia con el nacimiento de la cátedra en el seno de la universidad, la enseñanza del Dibujo pasó a ser una enseñanza para más amplios sectores y un espacio de formación de *jóvenes que luego serían la vanguardia del movimiento ideológico y el giro romántico reinante en Europa y también en el país cuya transformación empezaba a gestarse* (García Martínez, J.A., 1983).

²⁷ Fueron los primeros estudiantes: Mariano Moreno (h) -realizador entre otras, de la primera litografía de la ciudad, Mariano Balcarce, Diego Wilde, padre de Eduardo, Eugenio Balbastro, Francisco Viamonte, Marcos Sastre, Félix y Esteban Echeverría entre otros.

Esta decidida corriente hacia la institucionalización de la enseñanza artística fue reafirmada por el pensamiento y la influencia de la cultura europea que comenzó a hacerse notoria en el país hacia 1820 y con más firmeza desde la creación de la cátedra en la Universidad. Jerarquía, orden, preceptos y disciplina son definiciones medulares del pensamiento racionalista que alcanzan a la educación artística (Agirre, I., 2000). Estos rangos fueron también aplicados al diseño de las instituciones encargadas de la formación de artistas en especial cuando éstas orientaron su labor a una clasificación disciplinar del saber²⁸.

Varios aspectos son los que trata de satisfacer la cátedra universitaria en sus años de funcionamiento. Entre ellos, además de las cuestiones de método, importaban la exigencia de la expertez en la cultura grecolatina en su resurgida contemporaneidad y, en esa dirección, la formación de un individuo cuyo capital fuera tanto del orden de la producción como en ciertas competencias en torno al *saber ver*. Acentuaba por un lado la fundamental importancia dada a la enseñanza del dibujo, que mantenía el sentido utilitarista que la escuela de Belgrano le había dado al Dibujo, y por otro la significación dada en la formación del *connaisseur*, cuya base ideológica es innegable en ambos casos apuntando a la formación de un público, lejano a la “barbarie” que preocupara por esos tiempos. Un público culto, que supiera apreciar y distinguir las obras de arte²⁹.

Michael Appel (1986) establece que el significado de ideología hace referencia a algún tipo de “sistema” de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social. La educación artística en el momento de creación de la cátedra de Dibujo en la universidad tiene fundamentos en la evolución de los movimientos académicos de los países de Europa. En esa dirección el dibujo en la cátedra, fundamentalmente la línea, sostiene el predominio de la racionalidad de la

²⁸ Las academias en el Renacimiento eran como un círculo espontáneo de humanistas. Durante el Manierismo, aunque hubiera ciertas reglas de funcionamiento pedagógico, sus nombres extraños como “agitados” o “animosos” daban cuenta de una ausencia de proyectos poco reglados (Pevsner, N., 1940).

²⁹ Burucúa, J. E. (2010) retoma a Timoty Clark, quien *enumeró en el prólogo de su libro sobre Courbet, y el arte parisino del siglo XIX: “Imagen del pueblo”, señala, los temas que el nuevo enfoque exigía dilucidar -el “diálogo” entre artistas y críticos, de críticos entre sí, de críticos y espectadores, (Clark diferenciaba juiciosamente el público, una creación de los connaisseurs, del espectador, un ser concreto real al que se lo puede estudiar “empíricamente”)-, y explicó entonces las características de esa metodología histórica como un movimiento pendular entre la descripción de los condicionamientos de la historia sobre el artista y el conocimiento de la situación específica, en la cual el artista crea, interfiere sobre lo recibido con su obra y es capaz también de modificar el curso de la historia.*

expresión serena y calma sobre lo impetuoso del color: temáticas y técnicas pictóricas profusas que se oponen a la serenidad y belleza del dibujo que da límite a la superficies, que permiten razonar intelectualmente sobre la belleza frente a un “naturalismo” y al “realismo” y “expresionismo *alla prima*” del arte del barroco; hay, a través del dibujo, una reacción contra los efectos pictóricos, la teatralidad y el movimiento desbordado del Barroco. Se destacan con limpieza las formas para valorar el contorno y la belleza formal de las figuras y objetos; se evitan los fuertes contrastes y las oposiciones pictóricas. La metodología aparece anclada en una enseñanza práctica fundamentada en el dibujo de observación y en la copia de modelos de yeso que se articula con la formación teórica, en la que se ligan las ciencias (geometría, anatomía, perspectiva) y las humanidades (historia y filosofía). La enseñanza, al preservar la posibilidad de la creación artística por medio de reglas comunicables, en la cátedra como parte de la herencia europea se desecha la idea de genio movido por la inspiración divina o por la intuición y el talento individuales. Al mismo tiempo rompe con la visión de arte como artesanía, lo que implica un cambio radical en el estatuto de los artistas: dejan de ser artesanos de los gremios y pasan a ser considerados teóricos e intelectuales.

Aunque no se trató de un movimiento orgánico y unánime y dependiendo de las épocas, directivas y maestros, fueron –artesanía vs artes- unos u otros los aspectos que se enfatizaron en los programas de formación que le imprimieran los profesores José Guth y Pablo Caccianiga³⁰. De esta manera, mientras en las ideas educativas de los talleres de sello medieval y renacentista llegados al país, los métodos para instruir a los aprendices en las habilidades y técnicas artísticas diferían escasamente de los modos empleados para cualquier otra instrucción de diversos oficios, la academia y la cátedra dan al arte un sitio de predominio, en el cual el **conocimiento** tiene un lugar de privilegio y es valedero tanto en la producción como en la apreciación. Esta valoración del entendimiento por sobre la actividad y el ejercicio meramente manual, son preceptos que alcanzan a la enseñanza y a la formación del gusto estético de la sociedad de entonces, ya que además de la enseñanza, desde la cátedra se promueve la organización de exposiciones, concursos, premios, pinacotecas y colecciones, lo que significa el control de la actividad artística y la fijación de normas de gusto.

³⁰ José Guth y Pablo Caccianiga como profesores y directores imprimieron sus ideas en la cátedra de la Universidad hasta aproximadamente el año 1835.

En la cátedra de la universidad operaban de manera implícita o explícita algunos preceptos o normas que, en coincidencia con las academias europeas, regían la actividad artística y pedagógica. Agirre retomando a Tatarkiewicz (1970), recopila en ciertos principios de la tarea pedagógica en las instituciones formadoras de artistas, reglas en las que manifiesta la presencia de criterios estéticos y estilos:

- Las virtudes de una obra de arte son de índole cognoscitiva por lo que es preciso el estudio y la imitación de aquello cuya belleza y verdad sea un hecho comprobado.
- Todo lo que el arte representa debe hacerse según los principios de conveniencia (adecuación entre las partes) y decoro (conveniencia entre forma y contenido).
- El arte está sujeto a principios universales y reglas absolutas.
- El arte debe ser evaluado de acuerdo a criterios racionales y universales.
- La grandeza, la nobleza y la sublimación deciden sobre el valor del arte.

Como en la Academia Francesa de Pintura y Escultura, los profesores eran quienes seleccionaban los modelos y proporcionaban a los estudiantes los saberes teóricos sosteniendo un estilo oficial y marcando las virtudes de la obra de arte que estaban sujetas a reglas absolutas³¹. Eran los docentes quienes decidían sobre el valor del trabajo de sus alumnos teniendo en cuenta la grandeza, la sublimación y la nobleza a partir de una tabla de pautas rectoras de la actividad pedagógica. La enseñanza explícita en la cátedra universitaria, tuvo en cuenta patrones temáticos, compositivos y técnicos, así como el uso de los materiales y las herramientas a la manera de los grandes maestros europeos, adhiriendo al estilo de Ingres que convirtieron al dibujo en la clave del academicismo en la expresión, la forma interior, el plano y el modelado como el más alto parámetro de artisticidad³². Principios de una ortodoxia estética que eran custodiados por maestros en el arte para el resguardo de la cultura más clásica y

³¹ El modelo era la Academia Real de Pintura y Escultura que fue creada en Francia en 1648 y surgió como producto de una rebelión de los artistas franceses contra las regulaciones gremiales que regían desde el siglo XIII. En 1816 se reagrupan la Academia de de Pintura y Escultura, la más antigua, la Academia de Música (1669) y la Academia de Arquitectura (1671).

³² El suizo José Guth, uno de los primeros docentes de la cátedra que aportara las novedades europeas, insiste en los principios de adecuación y conveniencia entre las partes y el todo y las relaciones entre la forma y el contenido.

universal, que nacida en Francia y en disputa con Italia por el lugar relevante, llegaba adaptada a Buenos Aires.

La cátedra: el dibujo como fundamento y organizador del programa logocéntrico

En el movimiento hacia una educación artística entendida como la transmisión de saberes, los programas logocéntricos, han partido de la formación académica. Los contenidos y los métodos de enseñanza, la práctica de las técnicas y los procedimientos propios de la enseñanza del dibujo respondían a razones estéticas y principios pedagógicos que fundamentan la creación artística. Es la razón la que lo convierte en cimiento que asegura su efectividad, es el trazo el que traduce en concepto intelectual la noción sensorial del objeto; es la severa objetividad en la representación la que da, a través del dibujo, el carácter escultórico de las figuras³³.

El imperio de la línea se emplaza como elemento indiscutido y contundente, convierte al dibujo en la disciplina matriz y núcleo de la expresión. La visión reglamentada del arte que comenzó a dominar la enseñanza artística en las academias, tuvo en el dibujo el ímpetu que demostró la necesidad de su sostenimiento ya desde la Escuela de Belgrano, pero sin abandonar por eso la formación hacia actividades más productivas.

Como consecuencia de las transformaciones más tardías producidas por la revolución industrial, en la actividad gráfica se hizo necesaria la formación de buenos dibujantes y algunos destacados artistas ya ofrecían su arte por medio de los periódicos locales; un ejemplo es la gráfica que en Buenos Aires había fundado Hipólito Bacle³⁴. De su prensa salieron numerosos retratos de ilustres figuras históricas realizados por artistas quienes realizaron –entre otras- la gran estampa que

³³ El dibujo en los actuales programas de estudio en las escuelas de arte alcanza cierto privilegio. Es la asignatura soporte tanto de la pintura como de la escultura.

³⁴ César Hipólito Bacle fue el ginebrino que creó en 1828 la firma Bacle y Cia Impresores Litográficos del Estado junto a su mujer Andrea Macaire, conocida miniaturista por entonces. Desde esta empresa salieron dibujos de artistas como Carlos Enrique Pellegrini y las colecciones de estampas costumbristas o las ilustraciones de libros de viajes.

muestra la llegada del cortejo de Dorrego cuando sus restos fueron trasladados a Buenos Aires (Munilla Lacasa, M.L., 2010).

También surgieron dibujantes y, aunque nuestro país no tenía el desarrollo industrial de Europa, ya se pensaba en la formación de operarios especializados para el dibujo destinados a los embrionarios comercios e industrias: carpintería, herrería, relojería. Además se habían impuesto nuevas técnicas como la litografía que exigía la mano de buenos dibujantes como respuesta a la creciente demanda de retratos: una galería de héroes nacionales que incidieron de manera intensa en el imaginario colectivo. Es elocuente marcar –tópico que se verá en el apartado sobre el arte en el naciente sistema educativo- este lugar del dibujo para comprender como, más tarde, se implantará su enseñanza en la escuela primaria como materia obligatoria, hecho que la ley 1420 formalizaría en su articulado³⁵.

Esta visión de la educación con señales de utilidad, en la que también se ubica a la educación artística promovida por la Ilustración tenía como objetivo general la formación de ciudadanos cuya ventaja era la de hacer prosperar a sus propias naciones. Este enfoque utilitario -el de subrayar el papel funcional de la educación artística en general y concretamente el de la enseñanza del dibujo en particular- tiene, en la configuración identitaria de la burguesía, como clase social impulsora del desarrollo económico de la nación, un lugar eficaz. La enseñanza del dibujo, a partir de los principios logocéntricos, contempla por un lado el respeto por la enseñanza de contenidos ya que es a través de la línea que se materializa más fácilmente el cuidado por la representación, y por otro, el respeto por las virtudes formativas, ya que está en consonancia con la enseñanza de la escritura: buen trazo, precisión, fidelidad y rigor. Junto a estas razones, en cierto sentido, pragmáticas existen otras de carácter político-cultural que hacen de la enseñanza del dibujo la herramienta para el desarrollo y expansión de las ideas.

Buenos Aires al contar con una incipiente industria gráfica, el dominio de las técnicas de representación y la aparición de la imagen litográfica reproducida en diarios de la época, era una vía de acceso al intercambio con una sociedad que estaba

³⁵ Aunque con el nombre de “nociones de Dibujo y Música Vocal” en el capítulo I artículo 6° dos lenguajes artísticos ganaban un espacio en la Ley.

configurando su política, construyendo su identidad y divulgando sus ideas y sus gustos. Las colecciones de estampas costumbristas, la descripción de oficios y trabajos de los sectores populares y las vestimentas típicas hablan tanto de la vida urbana, como de la división del trabajo y de los estereotipos de género³⁶. La enseñanza del arte participa en el país de entonces, en cierto sentido en la formación del sentimiento patriótico y revolucionario que se va extendiendo y toma ejemplos de la gramática artística europea que escenifica los modelos de la vida republicana, tanto en el arte como en la vida social, en las modas y en los modos sencillos al rechazar los excesos del estilo aristocratizante que le precediera.

La enseñanza artística va en busca un nuevo paradigma educativo sobre la base de nuevos dominios que, además de dar sentido utilitario al arte, le permita visualizar al individuo dotado de habilidades pero además le proporcione nuevas maneras de producir y de darle un sentido patriótico aspirando a la vez a superar dicotomías estéticas -arte vs artesanías- tanto en la producción como en las formas de conocimiento y en la estimativa de las obras de arte.

La cátedra frente a la dialéctica razón-sentimiento

Haciendo honor a una vieja aspiración humana, la de querer desentrañar un orden de la complejidad podemos pensar que, entre otros factores sociales, culturales y estéticos que afectan tanto las concepciones de la enseñanza cuanto las prácticas artísticas, a tal fin hay un par categórico que las atraviesa: razón-sentimiento. Una corriente del pensamiento humanista había rescatado de los artistas clásicos la distinción platónica de las esferas humanas de la sensibilidad y la razón. Al menos en el pensamiento racionalista, el origen de esta dialéctica no es simple de precisar. *No es fácil determinar si es el incipiente racionalismo el que empuja a apreciar la regla en el arte antiguo o, si por el contrario, es el descubrimiento del canon y la armonía de*

³⁶ Uno ejemplo es el álbum de litografías *Trages y costumbres de la provincia de Buenos Aires* (1833-34) compuesto por litografías, entre ellas una de las más conocidas *Peinetones en casa*, litografía coloreada que describe el uso del tocado de tamaño desproporcionado fabricado por el célebre Manuel Masculino (Munila Lacasa, M. L. 2010).

las más bellas obras de la antigüedad clásica la que escora el pensamiento humanista hacia el racionalismo (Agirre, I., 2000). De acuerdo con el pensamiento racionalista, la esfera de los sentimientos debe subordinarse a la razón. Los filósofos de la razón han dedicado escaso dominio de su pensamiento a cuestiones artísticas y en sus obras exponen como fundamento que el método racional no es de fácil aplicación a las “razones” estéticas³⁷. No obstante tanto teóricos como artistas y los prestigiosos *connaisseurs* estaban decididos a apostar, respetar y admirar el ideal clásico: la belleza es una cualidad objetiva que consiste en un buen orden, virtuosa disposición de las partes y reglada proporción (Tatarkiewicz, W., 1970).

El pensamiento científico hizo viable una realidad aprehensible por medio del conocimiento y de la ciencia y por lo tanto susceptible de ser modificada a través de la cultura y consiguientemente por acción de la educación. Desde la perspectiva de una pedagogía artística, que se correspondió con una nueva mirada a partir del siglo XVIII, la línea divisoria entre el racionalismo y el romanticismo abre paso a un pequeño espacio de convergencia en el que la enseñanza artística, frente a esa dialéctica permite que los artistas perforen con su arte tanto las impresiones idealistas como el conocimiento puro del científico. El desarrollo de este eje que intensificaría el vínculo que la sociedad tenía con los contenidos referidos a las imágenes de entonces, permitiría realizar no solo una educación para la producción sino también ampliar la capacidad de realizar reflexiones, re-elaboraciones estéticas generando el clima para emitir opiniones fundamentadas sobre las imágenes visuales presentes en ese momento en periódicos locales difundidas por Bacle y Cía Impresores Litográficos del Estado, ya instalada en Buenos Aires.

Este impulso también fue posible gracias a la enseñanza de la naturaleza, la observación, los modelos de yeso, el modelo vivo y los calcos sobre cadáveres (mascarillas). Estas prácticas se facilitaron en la cátedra donde también se pretendió estimular la apreciación de las obras de arte a partir de que el gobierno recibió la propuesta de Guth de crear un museo con obras provenientes de colecciones privadas entre las cuales se encontrarían las cedidas por el mismo Guth³⁸. Desde el punto de

³⁷ “Ni lo bello ni lo agradable significa otra cosa que cierta relación de nuestro juicio con el objeto; y como los juicios de los hombres son tan diferentes, no se puede decir que lo bello o lo agradable posean una medida determinada” (Descartes. R. citado por Tatarkiewicz, W., 1970).

³⁸ Guth como profesor de la cátedra de la universidad propuso la creación de un museo. Ya entre 1811 y 1820 Guth fue pedagogo en la escuela del padre Castañeda. Introdujo algunas reformas pedagógicas, ya

vista pedagógico frente a esta querrela razón-sentimiento, la cátedra introdujo de manera sistemática el trabajo de observación y el modelo vivo cobró gran relevancia: el dibujo de la figura humana pasó a un primer plano expresivo consolidando también los aspectos técnicos, de las herramientas y materiales. La renovación en los aspectos instrumentales facilitó el uso de la acuarela, la técnica de la pintura al óleo, la aplicación de la miniatura y, a la vez, la transformación avanzó en la utilización de los elementos constitutivos de ese naciente lenguaje.

El espíritu del romanticismo alcanzó con fuerza a las artes plásticas que fueron el producto de la atmósfera creada por la labor y el pensamiento literarios que se tradujera en la pintura en las formas abiertas, composiciones dinámicas acentuadas por contrastes de luz y color, la factura libre que resulta de la pincelada suelta de los pintores que habían estudiado en la cátedra. Ya se iniciaban dos jóvenes que tuvieran una actuación destacada en el campo de la pintura: Carlos Morel y Fernando García del Molino.

A pesar de que la situación política del país estaba empeorando –Rivadavia había fracasado en sus intentos presidencialistas y la guerra con Brasil había dejado agotados los recursos económicos- también el territorio para la exposición se mantuvo estableciendo relaciones con los espacios para la educación. En marzo de 1829 se abrió una exposición de obras en el Colegio de Ciencias Morales. La muestra duró varios meses y estaba integrada por copias de los maestros italianos y franceses y de trabajos embrionarios de jóvenes pintores³⁹.

La crónica, considerada la primera crítica de arte argentino, da cuenta de la posibilidad que esta muestra abría para la sociedad, considerando que más allá de las imágenes de los templos, sus oportunidades de ver exposiciones de arte, eran restringidas a íconos religiosos o propagandísticos.

el diario *La Gazeta* del 26 de abril de 1817 lo menciona como “profesor de dibujo, pintura histórica y retratista al óleo” y agrega que “también dará lecciones de dibujo en su casa particular” (García Martínez, J., 1985).

³⁹ Aunque la más importante, esta muestra no fue la primera. Hacia 1817, también en un ámbito educativo, en el entonces llamado Colegio de San Carlos, una exhibición y venta de pinturas de los jóvenes que asistían a la cátedra de Dibujo en la universidad, si bien tuvo poca repercusión, fue el acontecimiento más importante que los jóvenes estudiantes pudieron experimentar. (Munilla Lacasa, M.L., 2010).

El clima romántico en la ciudad, su espejo en la cátedra

La creación de la cátedra de Dibujo en la universidad había abierto las puertas a aquello que caracterizara la posición del pensamiento ilustrado con respecto a la naturaleza humana: su condición de ser radicalmente libre. Aún dentro de la academia respetuosa de la norma y los patrones clásicos, se deslizaban en las prácticas nuevas formas de hacer y de pensar. El tema de la libertad en la expresión artística iba ligado a aspiraciones de autonomía que aún hoy caracterizan los soportes de uno de los modelos de educación artística más cercanos a nuestra contemporaneidad y que se corresponden con esa manera de entender el arte: la espontaneidad, la devoción y el desinterés. Ya Kant se había referido a esa característica del desinterés en la experiencia estética: producir o contemplar arte no es posible si median criterios de utilidad, de rendimiento, normativos o cualquier otro en los que interviniera la razón. Es el principio de la estética idealista y desprendida presentado en contraposición a la exigencia realista de que el arte posea un contenido ideológico y un espíritu imaginario y utópico. Este concepto histórico es clave no sólo para el arte sino también para la educación artística que mantiene su vigencia en el presente en las aquellas instituciones de enseñanza que proponen esta concepción de la educación artística. Si pensamos que la Ilustración favorecía la afirmación de la libertad, allí también reside la idea de la libertad individual. La autonomía y la libertad de los individuos son producto de la negación de las ligazones feudales que estuvieran vigentes bajo los absolutismos pero, la nueva clase emergente proclama el fruto de la emancipación y la facultad para la creación que la cátedra propicia.

Será la burguesía la que proclame la independencia económica y política respecto de otros individuos o regímenes, la que alcance un estatuto de soberanía: “ser dueños de sí” en términos kantianos, habla de libertad de la cual la educación artística se va a valer. La imaginación reclama el sentir personal que abre resquicios por donde entra la enseñanza en la cátedra y el modelo basado en la expresión más que en el canon, necesita de condiciones que lo hagan posible: una concepción de la autonomía

del sujeto y una postura epistemológica flexible que albergue diferentes praxis artísticas⁴⁰.

El trabajo docente tiene incidencia en los objetivos, los contenidos y las metodologías. La cátedra desde sus orígenes va abriendo el espacio a principios tales como: el sentimiento es más importante que la razón, la libertad es un valor incuestionable y la tendencia humana hacia el arte es vista como un impulso vital, que partiendo de la idea rousseauniana busca hacer posible una utopía.

Ya a partir de los acontecimientos de Mayo en el país, el devenir del arte no es ajeno al espíritu de su tiempo y la educación artística se hace eco del impulso transformador. Es cuando en esta empresa de reposición antropológica, la Ilustración y el Romanticismo le asignan a la educación artística un papel protagónico, motivo por el cual el arte vuelve los ojos hacia la exaltación de todo aquello de carácter individual. No es casual que las temáticas favoritas de artistas y estudiantes de artes sean los retratos⁴¹. Frente a la *verdad* de la belleza clásica, se propone la *veracidad* y la atención a los sentimientos como fundamentos del juicio estético con lo cual la ponderación se inclina hacia el subjetivismo contra las pretensiones del cientificismo artístico que se institucionaliza en las academias relativizando la objetividad de canon.

Esta actitud se refleja del mismo modo en la educación artística que va desprendiéndose gradualmente de la pedagogía del dibujo, según el paradigma clásico, a favor de una estética del color y, asociada a la relativización filosófica de la verdad, reaparece el concepto de belleza introduciendo en la enseñanza renovadas visiones⁴². Es a partir del alejamiento de Guth de la cátedra de Dibujo en la universidad que se

⁴⁰ Un primer ejemplo de una educación basada en la libertad aparece en Francia hacia 1715. Ferrand de Monthelon es el creador de escuelas donde el dibujo es enseñado con criterios de mayor libertad de expresión.

⁴¹ Es uno de los géneros que son producto de la demanda de los ciudadanos ilustres. Aunque sobre los retratistas Cayetano Descalzi y Jacobo Fiorini se posee escasa información, de Descalzi se sabe que fue el artista que se hizo fama a partir de los retratos de Rosas (Munilla Lacasa, M. L., 2010). Invitada a posar en el considerado el primer retrato romántico en el país, Mariquita Sanchez se restituye y espeja en otra imagen, esta vez la propia viuda de Thompson fue invitada a posar pero ya no para verse representada en el bastidor de la tela y referida por los óleos y pinceles de Rugendas sino para que su fiel imagen perdure por los procedimientos mecánicos de un fotógrafo que adecuaba las técnicas de este novedoso recurso que permitía reproducir las representaciones y los requerimientos de lo más "selecto" de la sociedad.

⁴² Sobre estos temas ver Munilla Lacasa, M. II Siglo XIX: 1810-1870 en Burucúa, J.E. (2010) *Arte Sociedad y Estado*, Buenos Aires, Sudamericana.

abre un paréntesis que anuncia un nuevo clima cultural. Durante las primeras décadas del siglo XIX, a partir de la Revolución, se habían creado en el Río de la Plata circunstancias más convenientes para los artistas europeos que buscaban nuevos horizontes, mercados diferentes y otras posibilidades para sus realizaciones artísticas y educativas. Pero a la vez, al crearse la universidad, ésta se iría convirtiendo en un peldaño desde donde alcanzar un lugar en la función pública, una credencial para obtener un ministerio y, para los protagonistas locales en el campo del arte, un privilegio –facilitado por la cátedra– que les permitía llegar al soñado París de Delacroix o Géricault y anticipar la educación artística formalizada.

El arte y la enseñanza artística en los años del naciente Sistema Educativo

El arte que expresa la vida social de Buenos Aires hacia fines del siglo XIX y principios del XX muestra no sólo los espacios de sociabilidad, también expone la obra de los pintores que constituye un *corpus* documental notable desde donde observar el desarrollo urbano y la evolución social, cultural y artística del país. En su entorno se configura la obra de los jóvenes artistas de estos periodos culturales y artísticos los que han sido abordados con la especificidad propia de la historia del arte que abona discusiones y debates y congrega a los historiadores de otras especialidades más generales como la historia política, la historia social o la historia del arte y de la educación. Este abordaje histórico ha desarrollado de manera notable el devenir de la historiografía general a partir de examinar las apropiaciones entrelazadas de los problemas del arte, de la sociedad y los productos estéticos⁴³.

La educación artística en el país, que corre paralela en su origen al de la aparición de la escuela -sobre todo de la escolaridad primaria- da cuenta de un **mandato** o **contrato** establecido con la sociedad. Se crean los Sistemas Educativos que orientan la instrucción pública hacia los cambios surgidos en Europa entre 1750 y 1830. El Estado Nacional es el encargado de verificar ese mandato o contrato

⁴³ Para el tratamiento de estos temas ver Burucúa, J. E., (2010).

fundacional y cada iniciativa portadora -en nuestro caso la disciplina artística- lo procesa de manera diferente porque hay un poder constituido y un poder constituyente. La educación artística, también heredera de la época, comparte con ella rasgos que van unidos a las transformaciones: el desarrollo del sistema capitalista, la constitución de la sociedad del trabajo, el impulso de las nuevas ideas sobre el sujeto y la evolución de los cambios culturales.

Es interés en este apartado rastrear muy brevemente la proyección de la enseñanza artística en el Sistema Educativo y ver el entrelazo con el nuevo tiempo. Una indagación que permita visualizar su génesis y devenir y ver cuál ha sido el lugar que le cupo por cuyo largo y zigzagueante recorrido seguimos interrogándonos hasta el presente. Camino en el cual, a pesar de las mejores intenciones de gobiernos, artistas y profesores, en cierto sentido, la enseñanza artística quedó librada, al propio empuje del arte⁴⁴. Vías que la educación -incluida la educación artística- compartió también en su origen con una sociedad educadora y una iglesia educadora en buena parte de su historia así como también, al interior del sistema educativo, se han entablado polémicas y debates pedagógicos y político-ideológicos que no parecen haberse agotado⁴⁵.

Hacia fines del siglo XIX comienza a gestarse la articulación del Sistema Educativo que se concretará más acabadamente en las primeras décadas del siglo XX. Previamente sólo existían vínculos entre la universidad y los estudios preparatorios que eran su apéndice. En los procesos de legislación que se inician hacia 1880 -cuyo resultado será el sistema educativo, que con algunas y transitorias variantes se mantiene hasta nuestros días- la enseñanza del arte irá ganando dificultosamente un espacio. Sin duda, la escuela primaria básica exigida, además de ser una metáfora del progreso y la construcción de la modernidad, creó un dispositivo para la generación de los ciudadanos. Y una serie de factores de esta modernidad como, entre muchos otros,

⁴⁴ La recopilación de los trabajos que dan testimonio de la labor de maestros y profesores de arte está por hacerse. Obra que nos dice mucho y en muchos sentidos sobre la educación artística y en torno a los artistas que se han dedicado a la docencia dentro del sistema educativo y han formando a su vez también jóvenes artistas. Pero son más recientemente las hermanas Olga y Leticia Cossettini y Luis Iglesias los maestros que han unido con fuerza arte y educación.

⁴⁵ El fecundo material bibliográfico sobre el papel del sistema escolar en el período que abarca los años de la creación hasta nuestros días, se encuentra en Puiggrós A. Tomos I al VIII.

la inserción del país en el surgimiento del capitalismo naciente, configura el agente que complejiza y tiene consecuencias sobre la educación artística.

El dibujo, que fuera ya protagonista desde la escuela creada por Belgrano, sigue teniendo un impulso que se acrecienta en nuestra escuela de la modernidad por un enfoque utilitarista⁴⁶. Los ecos de la revolución industrial fomentarán obligados planes y curriculas para la puesta en marcha de funcionales futuros trabajadores, operarios, diseñadores, dibujantes de porcelanas, de tapices, de papeles: un proletariado no sin conflictos como de manera cruda lo expresa luego Ernesto de la Cárcova en *Sin pan y sin trabajo* como parte del paisaje urbano de la época especialmente difícil: la miseria y la desesperación de la familia de un obrero desocupado⁴⁷.

Se trata de procesos socioculturales sobre los que se interesan los pintores donde la pregunta precisa es la pregunta por el sujeto del mismo modo en que también Simón Rodríguez se la formulara, por ello también, un precursor de las preguntas sobre el sujeto de la educación que, en este sentido, más alientan a la educación artística. Desde la educación popular, es Rodríguez quien sostiene *que las escuelas deberían abrirse al pueblo, que niñas y niños tendrían que compartir los salones de clase y que más útil al país sería crear albañiles, herreros y carpinteros que caballeros y frailes*⁴⁸

⁴⁶ Aunque también se hacía uso del color, las imágenes eran concebidas por el dibujo, la línea y luego coloreadas, aplicando el color en una dimensión subordinada a la línea, a la forma.

⁴⁷ Malosetti Costa, L. Las artes Plásticas entre el ochenta y el centenario en Burucúa, J. Volumen I en *Nueva Historia Argentina*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2010.

⁴⁸ *No se mande, en ningún caso, hacer a un niño nada que no tenga su «porqué» al pie. Acostumbrado el niño a ver siempre la razón respaldando las órdenes que recibe, la echa de menos cuando no la ve, y pregunta por ella diciendo: «¿Por qué?». Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les manda hacer, se acostumbren a obedecer a la razón: no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos. No nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad. Instruir no es educar. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga. Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores.*

Citado por Galeano, E. Las ideas de Simón Rodríguez "Para enseñar a pensar" (2010) *Memoria del fuego* 2. *Las caras y las máscaras* Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

En esa línea Adriana Puiggrós reflexiona sobre la necesidad de construir una utopía hacia el pasado, de reconstruir una historia de la educación diferente que incluya la vocación latinoamericanista, y encuentre su legitimidad en la experiencia de vivir, de pensar en su identidad y en la esperanza de una pedagogía democratizadora pero también crítica y liberadora. Por tanto, mucho podría hacer la enseñanza del arte en esta dirección en tanto expectativa liberadora⁴⁹. También reconoce Puiggrós la semejanza con los problemas que nos han afectado y afectan cuando observa la analogía entre la historia de la cultura y la educación en Latinoamérica

Es también a partir de la creación del Sistema Educativo que la enseñanza artística se irá ubicando en otros espacios, con diversos objetivos, respondiendo a variadas demandas y atendiendo a los intereses de nuevos sujetos. La enseñanza del dibujo en la escuela primaria concretamente, responde a intereses ligados a las tendencias generales a partir de considerar que, desde que adquirieron legalidad el carácter hegemónico del Estado y su papel docente, comenzó en un tiempo en el que se desarrollaron diversas luchas político-ideológicas pero además diversas líneas pedagógicas en torno a muchas cuestiones entre las cuales se encuentra la enseñanza de las artes con carácter institucional.

En este punto, para definir la relación arte-enseñanza, en una primera aproximación puede usarse la estrategia de que sea el uso el que opere para definir conceptos y espacios disciplinares y analizar qué lugar ha ocupado el término arte en un contexto institucional como el que se está abordando. Dicho con mayor precisión: el término arte y su enseñanza comprende en este contexto, dos ideas rectoras: por una parte se ciñe a denominar aquellas acciones que se han clasificado en el pasado como las Bellas Artes, o por otro lado, designa las prácticas que surgen por extensión de aquellas, en la medida en que son ejercidas, valoradas y *apropiadas* en los mismos contextos institucionales, escolares en los que habitan.

⁴⁹ Adriana Puiggrós plantea en su libro *De Simón Rodríguez a Paulo Freire Educación para la integración latinoamericana* Ediciones Colihue 2011, dar sentido a la experiencia actual, ratificando la inscripción a través del lenguaje en una historia de expectativas liberadoras. Simón Rodríguez funda hacia 1832 una escuela para niños en medio de una gran pobreza pero además Simón Rodríguez y Paulo Freire, aunque en distintos momentos históricos, tienen en común un imaginario unido: la liberación de la persona y la incertidumbre en la cual se decidía la existencia de nuestras naciones.

Así, el camino de la enseñanza del arte a partir de la conformación del Sistema Educativo parece bifurcarse. Precisamos por un lado la noción de arte con la particularidad propia de las Bellas Artes que quedaría reservada a aquellos intereses o las experiencias ejercidas por quienes, social y profesionalmente, son considerados como artistas por el público y la crítica y cuyas obras son exhibidas en espacios consagrados a tal fin, otorgándole legitimidad. Museos, galerías, muestras de pintura, comienzan a cerrar sus límites y a acreditar prácticas promovidas profesionalmente por la formación de otros artistas y docentes vinculados culturalmente a patrimonios ya existentes actualizando y acrecentando dicho patrimonio cultural y nacional. Talleres y nombres de artistas a los que la historiografía del arte ha denominado “los grandes maestros”⁵⁰. Pero por otro lado -y es la línea que interesa desarrollar en esta investigación- es pensar en el lugar de la enseñanza del arte en los diversos diseños curriculares y caminos en el ámbito escolar. Rumbos diferentes, múltiples derroteros y recientes dominios como la fotografía que reemplazó el pincel y el soporte de lienzo por el papel albuminado, las luces y los ácidos del daguerrotipo (Munilla Lacasa, M.L., 2010). Pero fotografía, escuela y arte, todavía no habían establecido los vínculos que hubieran podido ofrecer sus aportes a la educación artística en el proyectado Sistema Educativo de fines del siglo XIX, ni lo harán por más de ciento cincuenta años: solo el dibujo es materia obligatoria en la escuela primaria.

Una visión comprometida con lo utilitario dio al dibujo y a la aplicación de las técnicas (el manejo del lápiz, la precisión, proporción y exactitud), un lugar aventajado. Un impulso positivo valoró las actitudes (el encuentro con la hoja en blanco, como coincidencia entre el trabajo que se piensa mientras se está produciendo) y era el enfoque privilegiado en la enseñanza artística. No sería por lo tanto la expresión, mucho menos la autoexpresión las que atrajeran el interés de los que

⁵⁰ El concepto de grandes maestros es amplio llega a los pintores de entrada el siglo XX. No obstante y a fin de comprender estos nuevos caminos y terrenos, analizar los años de gestión de artistas, seguidores y discípulos dejaría abierta la posibilidad de una perspectiva más comprensiva de los rumbos tomados por la enseñanza de las artes fuera del sistema educativo. La trama de la enseñanza artística se traduce en la búsqueda de nuevos horizontes. Los profesores orientan su labor hacia la búsqueda de los núcleos temáticos vinculados a la tierra, el paisaje y el hombre. Pablo Caggianiga, Goulu, Morel, García del Molino y otros pensaron estas problemáticas desde la cátedra. Luego en 1876 desde la Sociedad Estímulo de Bellas Artes se pensará en la formación de artistas y en la enseñanza por “los grandes maestros”. No obstante algunos ejercieron la cátedra en el Colegio Nacional como Boneo quien además publicó un compendio de un *Método de dibujo para uso de las escuelas*.

emprendieron y comprendieron que la educación -además del control social del que habla Durkheim- también daba un rédito en la formación del ciudadano de provecho capaz de hacer progresar a la nación.

De esta manera, los contenidos de la educación artística giraban en torno a la habilidad para la representación mimética, los dibujos alusivos a efemérides, el trazo firme, las figuras geométricas básicas, la perspectiva, las escalas y el lugar medular de la línea en los trabajos de observación. Planes que incluían la copia del natural de objetos, respeto por dimensiones, proporciones, la luz, la sombra, una fidelidad al modelo, la mimesis⁵¹. Enseñanzas que estaban destinadas tanto para la incipiente industria como para los grabados sobre metal requeridos por las imprentas y los diarios. Del mismo modo, las metodologías acompañan con un enfoque secuencial que propicie la superación de obstáculos y que comenzara con el dibujo de la naturaleza, plantas y flores, animales, completada con el dibujo de la figura humana⁵². Sin embargo, la educación artística no contaba en momentos de la formación del Sistema Educativo con docentes especializados, fueron los artistas quienes se dedicaron a través de una metodología en general de carácter más espontáneo los que cubrían esas necesidades.

Fue luego el normalismo el que incluyó en los planes de formación docente la enseñanza del Dibujo Lineal y Dibujo del Natural. Tener habilidad para la entonación y el dibujo era requisito para el ingreso a la escuela Normal Nacional, además de las inclinaciones morales, los modales finos y sueltos, la educación de los sentimientos, una elocución fácil, una voz sonora y agradable, entre otras disposiciones de admisión exigidas por reglamentos que se extendiera hasta bien entrado el siglo XX⁵³. Norma que fuera condición indispensable del cumplimiento de las obligaciones de iniciación en la docencia y exigencias de los programas que Pablo Pizzurno reformara en 1906.

Es Pizzurno justamente quien convoca a Malharro, como autor de numerosas publicaciones que entre 1904 y 1906, ocuparon las páginas del Monitor de la

⁵¹ En los contenidos de la disciplina Dibujo, se asignaba un 25% de su total al dibujo de observación, otro tanto al dibujo mnemónico, el restante se disponía, para el dibujo de decoración que se completaba de manera ocasional con los dibujos conmemorativos de las efemérides y un primer trabajo de autoexpresión que cumplía funciones de diagnóstico.

⁵² Sobre funciones, métodos y contenidos de la enseñanza del dibujo ver Barragán, J. M. (1997) y Cox, M. (1989)

⁵³ Reglamento de Clasificaciones, exámenes y promociones de 1947.

Educación Común y quien trabajara desde la inspección de Dibujo por la renovación en métodos y contenidos cuyos trabajos llegarían a Perú y a Cuba y desde el lugar de artista y de pedagogo iniciara una manifiesta transformación. Al proponer a Malharro en el cargo y como creador del *Programa para las Escuelas Primarias de la Capital. Proyecto* (Consejo Nacional de Educación. 1907) se pone de manifiesto un indicador de las luchas por homogeneizar contenidos y metodologías de la enseñanza del dibujo en todo el país, aunque la experiencia solo se había circunscripto a las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Malharro, en su condición de artista y docente da cuenta de las relaciones entre sus trabajos sino también los cruces entre los campos artístico y pedagógico ligados a las creencias dominantes a comienzos del siglo XX⁵⁴. La redacción contó con la colaboración de Carlos Soussens y la tarea le valió el nombramiento de profesor de la Academia Nacional de Bellas Artes. El plan Malharro se caracterizó, entre otros aspectos por tener en cuenta no solo la formación de los alumnos sino también las de los propios maestros que iban a ejercer las funciones de la transmisión.

Como era obligado entre los artistas, Malharro, había viajado a Paris trayendo nuevas corrientes pictóricas europeas –las obras del impresionismo- novedades que habían producido verdaderas transformaciones en el campo de la Plástica y a la vez, en la educación del arte. Además de importar al país las miradas de los jóvenes parisinos sobre la expresión libre, la práctica del *plein air*, la luz y la fugacidad del instante, el artista introduce en las escuelas este proyecto en favor del dibujo libre y espontáneo en las escuelas. El cuidado por la fantasía creadora del niño, el trabajo creador fuera del aula tradicional, el vínculo de las temáticas sobre la naturaleza y los contextos ciudadanos, son tópicos y preocupaciones recurrentes en sus ensayos sobre pedagogía artística que aportan a la educación estética nuevos alientos.

⁵⁴ Además su tarea como artista plástico renovador de la pintura en el país, Martín Malharro publicó el libro *El Dibujo en la escuela primaria: pedagogía y metodología*, Buenos Aires, Cabaut, 1911 y más de una decena de artículos en el Monitor de la Educación Común entre 1904 y 1908. Para ampliar información sobre el método Malharro remitirse a los ensayos en Actas de las II Jornadas de Estudio e investigación en artes visuales y música del Instituto de Teoría e Historia del Artes “Julio Payró” del Departamento de Artes Facultad de Filosofía y Letras UBA 1996: Muñoz, M. A *Martín Malharro, arte pedagogía y positivismo* pp. 67-69 y Rabossi, C. Los planteos pedagógicos de Martín Malharro pp. 71-72. En Perú Majluf, N y Wuffarden, L. en *Elena Izcue, el arte precolombino en la vida moderna* Lima Museo de Arte 1999 y Pérez Reventós, M. en *La Enseñanza del Dibujo en la escuela primaria* La Habana Siglo XX 1917 ponen de relieve la importancia del método Malharro.

Aires y giros soñadores

Diversos nombres traen cambios y sueños de los cuales la educación artística se va a valer y el arte será eje articulador con las demás disciplinas del curriculum: escuela nueva, escuela viva, nueva educación, educación nueva, escuela activa. Estos términos no se limitan a expresar la historia pasada ni una acción presente ni más concretamente sus tensiones. *La anticipación formal de exponer la historia con estas expresiones tiene la intención de perfilar y establecer condiciones de las historias posibles, pero no las historias mismas. Se trata de categorías de conocimiento que ayudan a fundamentar la posibilidad de una historia* (Koselleck, R. 1993). Aunque no hay posibilidad de “construir el mundo” o la realidad histórica sin las aportaciones de la lingüística, la historia de los conceptos insiste en que la realidad histórica no se deja reducir a su mera elaboración lingüística. Pero hay que buscar allí donde aparecieron en la realidad pasada la constitución lingüística de experiencias en el tiempo. En este sentido es que entendemos entonces, la existencia de estas renovadoras teorías educativas.

La enseñanza que tiene en cuenta la creatividad –como lo propicia la escuela activa- en tanto elemento potencial, da cabida a todas las materias del curriculum porque de este modo se ve estimulada la comunicación y la percepción divergente, atajos para llegar a la autonomía. A partir de este movimiento pedagógico, el desarrollo del pensamiento creativo hace que el niño y el adolescente participen del juego, el análisis, la síntesis y la investigación y sobre todo, este nuevo enfoque pedagógico, los lleva a develar y recrear, desde sus propios puntos de vista, el contexto institucional, superando dificultades de orden vincular. Aunque existen muy anteriores antecedentes ocurridos en Francia hacia 1715⁵⁵, es recién promediando la década del cincuenta que aparecen más claramente enunciados los fundamentos teóricos en torno a la libre expresión: la imaginación reclama el sentir personal que abre resquicios por donde entra en el sistema educativo, una concepción de la

⁵⁵ Fue el pintor Antoine Ferrand de Monthelon, creador de las Escuelas de Dibujo de Reims en 1715 es el gestor de los diseños de la nueva escuela con nuevos métodos, sobre el dibujo libre, avanzados para la tradicional educación francesa. Funda escuelas para sectores populares en escuelas de caridad y grandes escuelas de arte para los hijos de la nobleza (Claude Mouchet, Histoire de l'Éducation <http://education.revues.org/974/lang-en> Consulta noviembre 2011).

autonomía del sujeto favorecida por una alternativa epistemológica flexible que albergue diferentes praxis artísticas basadas en el hecho de que el sentimiento es más importante que la razón. Apoyadas en el advenimiento de la libertad como valor incuestionable y en la tendencia humana hacia el arte como impulso de fuerte vitalidad, hacen del arte el factor de nuevos horizontes⁵⁶.

Son las teorías que en el campo de la educación artística comienzan a valorar la originalidad y la expresión, la espontaneidad, el potencial creador, el cultivo de la dimensión emocional, la expresión propia y el libre desarrollo de las facultades creadoras. Lo que se propicia desde estas perspectivas, es un proceso de impulso y expansión de aspectos sensoriales, emocionales y expresivos⁵⁷. El eje está puesto en la experiencia personal del niño como creador, se busca trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento individual, grupal, moral y social incidiendo en los objetivos, los contenidos y las metodologías ya que es la institucionalización la que permitiría que los aprendizajes se realicen también mediante los descubrimientos del estudiante y la necesidad de renovación que demanda la etapa evolutiva que la escuela acompaña, estimula y favorece⁵⁸.

Aunque aisladamente, las experiencias creadoras tuvieron en nuestro país ejemplos remarcables y colocaron a la educación como un hecho social, en el entramado vivencial de los niños, al instalar en el campo educativo la “educación por el arte”. La experiencia pedagógica de las hermanas Olga y Letizia Cossetini en Santa Fé entre 1935 y 1950 que produjo una vasta práctica y la de Luis Iglesias en la provincia

⁵⁶ Para algunos investigadores: Efland, Freedman, Stuhr, suele marcarse como punto de partida el fin de la 2ª guerra mundial y las revisiones en educación junto a las nuevas teorías en educación artística pero fueron iniciadores del camino, en distintos momentos y contextos histórico-culturales, Johan Pestalozzi, Fröebel, María Montessori, Arno Stern, Rudolf Steiner, Jacques Dalcroze, Herbet Read, Viktor Lowenfeld, Pierre Luquet etc.

⁵⁷ Las investigaciones toman distintos rumbos, parten autores como Herbert Read, Viktor Lowenfeld, (expresivistas) y otros con diversas orientaciones como Joy P. Guilford (inteligencia y creatividad), Roser Juanola (focos de interés), Hernando Hernandez (culturalista, constructivista), Arno Stern (el dibujo espontáneo) entre otros.

⁵⁸ En la ciudad de Buenos Aires, la práctica institucionalizada se inicia en el Instituto de Teatro Labardén, creado en 1913 con el nombre de Teatro Municipal Infantil, transformado hacia 1957 en el IVA, Instituto Vocacional de Arte como herramienta para garantizar el desarrollo personal de cada niño y niña más allá de los resultados en el arte como producto en tanto valorizador de los procesos de enseñanza.

de Buenos Aires, quien ha dejado numerosas publicaciones, exponen con claridad la afirmación del arte como herramienta educativa⁵⁹.

También en el espacio de la formación docente las nuevas teorías y corrientes en educación concretaron proyectos que dejan sus legados hasta el presente tanto en las instituciones como en la formación de sus docentes. La Profesora Blanca González y Alicia Romaña ambas docentes de las materias pedagógicas en las escuelas de Bellas Artes introducen el pensamiento de Herbert Read y de Viktor Lowenfeld como formadoras de docentes en las décadas del cincuenta y sesenta. Es a instancias de la profesora González, hacia 1957 que se produce la transformación pedagógica y metodológica en la escuela de Teatro Labardén denominándose Instituto Vocacional de Arte. El IVA será en la ciudad de Buenos Aires uno de los pioneros en estas teorías, modelos y métodos⁶⁰.

Hacia 1972, en los Lineamientos Curriculares elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura, la materia Dibujo adoptará el nombre de Actividades Plásticas perdiendo parte de la concepción heredada de un discurso utilitarista que le diera la historia al dibujo en la escuela y a la educación artística en el sistema educativo. Como cambio de paradigma, la formación artística que se desarrollará luego en las escuelas de Nivel Medio, temas cuyo desarrollo se considerará en los capítulos siguientes, se parte de la idea de que el arte se enseña y se aprende más allá de cualquier condición social, económica o cultural de origen. La educación artística debe entenderse en el campo del pensar, del hacer y del sentir superando el designio no sólo kantiano sino también cartesiano adoptando una posición reconstruccionista de la disciplina.

En la oscilación entre el logos y la imaginación la enseñanza artística, aunque con desigual proporción según lo entiendan maestros, profesores e instituciones, opta por la iniciativa logocéntrica⁶¹. La reconstrucción disciplinar rescata el lugar del

⁵⁹ Sobre estos pedagogos hay numerosos trabajos, estudios, producciones cinematográficas que documentan el potencial de una escuela y lo relevante de lo que el arte conforma y reafirma sobre lo que el estudiante es, piensa, hace y siente.

⁶⁰ El IVA fue creado por un Decreto Ordenanza de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, lleva el n° 4322 del 874/1958.

docente, recupera el concepto de experiencia, supera la dicotomía proceso-producto y tiene una vocación más cercana a una visión científicista. Partiendo de las teorías cognitivistas y de la comunicación, la educación artística fundamenta el aprendizaje en la acción por descubrimientos del alumno y por el particular protagonismo del maestro, por lo tanto se entiende el arte como un lenguaje, como un sistema comunicacional y como una respuesta a los “mass media” que buscan ampliar la capacidad de los jóvenes de desenvolverse de manera autónoma en un mundo icónico y complejo.

Es a partir de los constructivistas que tanto la noción de sujeto como la de objeto se construyen y junto a otras teorías, la idea de inteligencia comienza a perder su condición innatista que, no obstante, siguió teniendo aliento en algunas instituciones de educación artística. Es, además el pensamiento de Vigotsky, que se renueva y actualiza por estos años, a través de quien se rescata el entorno y cómo influye en la cognición por medio de los productos culturales: el arte y los objetos culturales recobran fortaleza a través de una interacción individuo-sociedad y en situaciones colectivas lo que permite ir avanzando y complementando la noción piagetiana de aprendizaje por mero descubrimiento⁶². Además, los estudios sobre las inteligencias múltiples de Howard Gardner dan valor al descubrimiento de ideas producidas en los diferentes contextos y hay una oposición a una teoría unitaria de la inteligencia destacando su naturaleza multicultural ya que le otorga a *las inteligencias* la variedad de respuestas frente a los problemas del entorno⁶³.

En el campo de la investigación en educación artística, otros autores como Nelson Goodman y Jerome Bruner han hecho aportes fecundos sobre temas de aprendizaje. Goodman dedica especial atención a los símbolos como atributos estéticos y Bruner entiende el aprendizaje como un proceso activo de construcción de

⁶¹ La aparición de nuevas tecnologías produce otras posiciones pedagógicas. Frente al avance de las nuevas tecnologías la educación artística adopta otros enfoques más pragmáticos comparables al modelo de las ciencias.

⁶² No hay unanimidad en el campo de investigación pedagógica. Ambigüedad en los contenidos, las metodologías y los límites de las disciplinas. La propia diversidad de lenguajes complejiza las búsquedas de teorías pero se advierte que el énfasis está puesto en “lo visual”.

⁶³ Howard Gardner a partir de los avances en psicología cuestiona la noción de inteligencia unitaria. Hacia 1980 en la Universidad de Harvard realiza estudios sobre el potencial humano. El autor proponía que los estudios sobre inteligencia pudieran alcanzar un enfoque más amplio y completo.

significados cuya meta es describir y descubrir cómo se construyen esos significados y como el estudiante al enfrentarse con los ya creados en el mundo, se forma los propios⁶⁴. El conocimiento aportado por ambos autores a las escuelas de arte, las que ven en los modos de representación un aporte valorable, da importancia a su condición actuante, icónica y simbólica. Es una nueva manera de ver las relaciones de los estudiantes con la producción artística entendiendo que la capacidad creadora es una facultad de la persona, no es un signo divino, que el arte es objeto de aprendizaje y que es una experiencia social. Unidas a las todavía vivas ideas rousseauianas que se han consolidado en los principios del siglo XX estos conceptos buscan hacer posible una utopía.

⁶⁴ Howard Gardner, Nelson Goodman y Jerome Bruner, desde perspectivas nuevas han hecho contribuciones a los estudios sobre la inteligencia y procesos activos que permiten ir más allá de una información dada a través de la cual hay un estímulo al desarrollo de la capacidad productora y al estudio de los mecanismos de simbolización introduciendo debates que se manifiestan en el arte y en el campo de la enseñanza artística. Estos aportes generaron debates que han producido fructíferos resultados a un campo que continúa deliberando.

Capítulo 3:

Rivadavia al sur

Las escuelas de artes. Pertenencias, modelos, proyectos y perspectivas

En el horizonte histórico marcado en el capítulo anterior, se ha bocetado la experiencia de la enseñanza artística singularizada desde la Colonia. Así nuestro enfoque incorpora en el pasado presente dicha experiencia narrada.

Con especial interés en este capítulo, caracterizaremos parte del circuito de de instituciones que conforman la educación artística en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. A la luz de lo trabajado hasta este punto en el primer capítulo, y a partir del instrumental teórico, la hipótesis e interrogantes iniciales hemos intentado mostrar de qué manera ha sido posible tematizar y construir categorías de análisis, indagar desde diversas perspectivas esta investigación y que se ceñirá a las escuela de la zona al sur de la Avenida Rivadavia. En este capítulo, además, más que reflexionar sobre tensiones pasado-presente, sobre continuidades y rupturas, configuraciones y des-configuraciones, como se puntualizara, nos ha interesado comprobar en el campo empírico si es posible construir saber a partir de las categorías de “experiencia” y “expectativa” para mirar el pasado de acuerdo con los fundamentos de Koselleck.

En esta construcción narrativa y desde esta óptica, cuyo interés más que proporcionar una realidad histórica a través hilvanar pasado-presente y sus tensiones lo que nos interesa es el uso lingüístico que se corresponde con situaciones necesarias de la vida humana. Por lo tanto, al situar las escuelas creadas en 1974 al sur de la Avenida Rivadavia, el gobierno de la educación –pleno de expectativas- planteaba un desafío en ese presente frente al que nada parecía hacer demorarse en su intento. Todas fueron ubicadas en edificios prestados o compartidos, casi nada adecuados al funcionamiento de escuelas de artes imprimiendo, en la superación de dificultades, los propósitos que constituyeron en el momento fundacional, sostén y respaldo y cuyas marcas han persistido.

Es apropiado pensar en este momento en aquellas personas -docentes, artistas- que se han dedicado al campo de la pedagogía artística poniendo en juego su capital cultural y artístico en estas escuelas, cuya enseñanza adquirió dimensión de pronóstico

ya que han podido sostener aquellas utopías: todas las escuelas han sobrevivido, viven y han crecido a pesar del traumático pasado que se inició con la última dictadura militar. Sobrevivir a dichas políticas hizo hibernar los procesos educativos en estas escuelas durante la dictadura con medidas concretas de estrategias restrictivas o un patrón de medidas represivas⁶⁵. Resistir además aún en el desamparo estatal y las políticas de abandono de la escuela pública en la década del '90. Procesos de reformas del Estado, las privatizaciones, la exclusión social y educativa fueron la marca que las reformas educativas de los años noventa dejaron en el sistema educativo: un quiebre profundo y de costoso alcance.

Medidas autoritarias concretas que en la dictadura llegaron como prioridad a las escuelas de artes: la prohibición del empleo del método de grupos. Prohibir el trabajo en grupos fue la antesala de otras restricciones en las escuelas de arte. El trabajo colectivo, solidario, participativo y democrático de la pintura mural, solo por poner un ejemplo, emplaza el rol movilizador del arte y no se limita a la obra individual, es oficio y medio de expresión grupal que los circuitos de circulación – el muro, la plaza, el barrio, las paredes de la escuela, el teatro- hacen público. El trabajo en grupos estimula las respuestas colectivas, activa en su conjunto los mecanismos de participación e incorpora la construcción de un arte vivo, capaz de conmover y de generar subjetividades nuevas en quien produce o mira; fue por lo tanto uno de los blancos fundamentales de la dictadura. *En primer lugar la dictadura militar, con lo que ella supuso en la ruptura de una visión del tiempo político y social; el genocidio – con lo que ello ha impactado en la discontinuidad en la transmisión intergeneracional- y en un corte con los proyectos educativos innovadores de los años sesenta y setenta que oscilaron entre la renovación pedagógica y la transformación de las políticas estatales.* (Carli: 2003).

Pero la dureza del régimen al poner de manifiesto las estrategias de reproducción y de creación de los nuevos modelos educativos, –como se verá en los apartados dedicados a las escuelas de la muestra seleccionada- no pudo sofocar en su totalidad movimientos respirados de obstinación y entereza propios de la resistencia

⁶⁵ Pineau, P. (2006) *El principio del fin*. Buenos Aires, Colihue. Medidas tales como: “Operación Claridad”, censuras de libros, documentos tales como “Subversión en el ámbito educativo”, “Conozcamos a nuestro enemigo” y el disciplinamiento cotidiano entre otras atrocidades.

del “pese a todo”. Violencia de un régimen que no ha permitido guardar muchos documentos escritos, solo memoria e imágenes, fotografías, un recuerdo en boca de los primeros docentes, de las primeras promociones -hoy nuevos docentes- que nos permiten descubrir como se ha conservado, se transmite o se transforma aquel campo de las expectativas, fragmentos de aquellas experiencias y un panorama de **nuevas expectativas**.

Porque la continuidad en la expansión del Sistema Educativo en ese momento, como parte del ciclo de la educación en nuestro país, borrada luego en algunos sentidos para siempre turba y consterna pero no detiene la tarea de trabajar y unir aquellos pedruzcos de la memoria en momentos en que otras tareas, en el campo social o de la justicia y que entonces parecían inimaginables, hoy están cumpliéndose⁶⁶.

La educación artística: *Mirando al sur*

La educación artística en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, que oficialmente se encuentra dividida en cuarenta y ocho barrios o unidades territoriales, arrebató entonces al barrio norte de la metrópolis, el espacio de pertenencia material y simbólica consagrado a las elites o a los sectores sociales más acomodados. Fueron la escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón y los Conservatorios de Música y Teatro, en aquel momento los prestigiosos establecimientos -ambos emplazados en pleno barrio de Recoleta- los únicos y además influyentes espacios de formación de artistas y docentes de arte. Fueron también los que tuvieron que “distribuir” sus saberes -hasta el momento exclusivos- al emplazarse en los barrios sureños, otras escuelas y nuevas prácticas de democratización de la educación artística⁶⁷.

⁶⁶ En el momento de concreción de este trabajo están llevándose a cabo numerosos juicios por la memoria y la justicia a los integrantes de la Junta Militar y a otros genocidas que concretaron el golpe de 1976 y fueran causante de los asesinatos y desaparición de personas.

⁶⁷ Hasta 1974, sólo había escuelas de arte en las principales capitales de las provincias: Córdoba, Tucumán, Mendoza. Respecto de las escuelas creadas por decreto 35/74, creadas por la DINADEA, con la sanción de la ley de descentralización N° 24.049 de 1991, pasaron a integrar por transferencia a las jurisdicciones provinciales y la entonces Intendencia de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos que habían sido administrados hasta la fecha por el Ministerio de Educación de la Nación y por el CONET, como así también, las facultades y funciones de regulación, supervisión y financiamiento de los establecimientos de gestión privada.

Lo que nos interesa indagar es cuáles fueron los propósitos que llevaron a la creación de estas escuelas de arte en la Capital Federal con la doble voluntad de extender la enseñanza del arte llevándolas a los límites de la ciudad y a distintas ciudades del interior en una clara demostración de una política democratizadora de la enseñanza de las artes⁶⁸.

Dentro de un circuito más amplio de escuelas de arte, las cinco escuelas mencionadas que se toman en cuenta en este trabajo son: la escuela de cerámica Fernando Arranz, el Bachillerato con Orientación Artística para adultos, (BOA) Antonio Berni; las Escuelas de Artes Visuales denominadas escuelas de de Bellas Artes, Rogelio Yrurtia y Lola Mora; la Escuela de Danzas y Teatro Nelly Ramicone. La escuela de cerámica Fernando Arranz si bien está ubicada unas cuadras al norte de la avenida Rivadavia, una división en cuadrantes del plano de la ciudad, la ubicaría en la zona sur de la ciudad. Sobre la Escuela de Bellas Artes Lola Mora se focalizan las experiencias y expectativas de los actores: sus docentes, algunos de ellos fundadores y los primeros graduados. La selección de establecimientos elegidos en este trabajo no ha sido realizada al azar si no teniendo en cuenta que en cada una de ellas se imparte educación artística con diversas orientaciones: en cerámica, en artes visuales, en danzas y un bachillerato para adultos con orientación donde se articulan en la curricula, plástica y música. Expectativas de democratización y flexibilidad, inauguración y apertura en Rivadavia al sur.

Los barrios más antiguos de la ciudad de la ciudad de Buenos Aires derivan de las antiguas *parroquias* establecidas durante el siglo XIX, pero verificar en un mapa que ubique las escuelas de nivel medio antes de la década del sesenta nos invita, no solo a entender las claves de un diseño urbano sino a percibir los cambios, los conflictos públicos y sociales y el rasgo topográfico particular en el proceso histórico de conformación del Sistema Educativo Argentino. Pensar en la distribución y la presencia de edificios escolares como templos y palacios invita a reflexionar sobre los planes para la escuela en el *locus* del paisaje moderno (Pineau, P., 1996). Entendida como empresa de la modernidad, históricamente como un dispositivo de generación

⁶⁸ Como política y pedagogía no pueden escindirse totalmente, la propuesta de la creación de estas escuelas también abordó los problemas pedagógicos de orientación y articulación que en el presente trabajo y sus apartados, como se señalara, no se abordan por exceder los objetivos y problemas de esta investigación.

de ciudadanos, la creación de escuelas del nivel medio en nuestro país -cuyos docentes intelectuales y profesionales la imaginaron- fue emplazándose en Rivadavia al norte⁶⁹.

Si bien ciertamente el nivel medio formaba dirigentes e intelectuales orgánicos con orgullo de sus vínculos con el poder, no han quedado en estas escuelas huellas de aquellos fines. A partir de que el profesor para el nivel medio de las disciplinas escolares se constituyó en servidor público, se convirtió en un asalariado que adquirió un saber especializado, quien se ajustó a la burocracia -según el concepto weberiano- y se ubicó como un funcionario de estado vs intelectual. Fue un lector de un discurso, no un productor o autor de un nuevo discurso y tuvo un puesto fijo en la administración pública (Birgin: 1999)⁷⁰. La escuela media que fuera la portadora de la Ilustración, actualmente con el cambio en la dimensión cultural, su función se ve alterada; los jóvenes, sus valores, ponen en discusión aquel tradicional espacio para albergar a estos nuevos pobladores. Pero hay además otra dimensión: el espacio social. La escuela media fue pensada en aquel momento para seleccionar o distinguir a algunos y expulsar a otros pero con la incorporación de nuevos sectores a la educación, estas escuelas de arte se pensaron para corresponder con otros sectores sociales que aquella escuela media no había mirado. Aquel docente que se había ajustado a mecanismos de control, que adoptó la misión sagrada, vocacional, de entrega propia del apóstol, fue dejando el centro y norte de la ciudad para desempeñarse en otros circuitos y tomar los caminos hacia los bordes de la ciudad.

⁶⁹ Valgan de ejemplos algunos Colegios: el Colegio Domingo F. Sarmiento en Libertad 1257; el Colegio "Nicolás Avellaneda" en El Salvador 5528; el Colegio "Mariano Moreno" en Av. Rivadavia 3577; el Colegio "Bartolomé Mitre" en Valentín Gómez 3163, el Colegio "Manuel Belgrano" en Ecuador 1158, la Escuela de Comercio "Patricias Argentinas" en Guardia Vieja 4266, el Liceo "José Figueroa Alcorta" en Av. Santa Fe 2778, la Escuela de Comercio "Hipólito Vieytes" en Av. Gaona 1502, entre otros a los que se le suma la lista de escuelas normales, hoy todos dependientes del Ministerio de Educación de la CABA.

⁷⁰ Otra distinción en la formación docente la constituye el magisterio y el profesorado. A diferencia de los profesores legendarios de las escuelas nacionales, los maestros de escuelas primarias, incluso los especializados en artes, formaban ciudadanos disciplinados, se vanagloriaban de su neutralidad y asepsia política, su preparación apuntaba a impartir los saberes necesarios y la aplicación de las normas a lo que sumaba la mano de obra barata: la mujer (Birgin 1999).

Las casitas de la villa que hoy ocupan el cementerio de autos de Lugano llegaban hasta allí, hasta la calle Cruz, por eso me dije: es ahí donde yo voy a ir a trabajar. (Entrevista a una docente fundadora).

Ya no determinados por parroquias sino con distintos orígenes, los barrios del sur tienen su propia historia y características poblacionales que le imprimen color, estilo y costumbres únicas, propias de los movimientos poblacionales producidos por las olas inmigratorias⁷¹. Bajo el suelo donde viven hoy las escuelas sureñas, surca una corriente de tango y literatura, arrabales que tenían la marca de una “cultura de izquierda”. Bibliotecas, teatros, editoriales, poetas, son el cimiento del grupo de *Boedo* que les permitía diferenciarse de la literatura y los intelectuales de “la aristocracia” en torno a la parisina Plaza San Martín y su prolongación en los bares de la calle Florida. A diferencia de la “distinguida” literatura de La Richmond, los poetas del grupo *Los Pensadores* reivindicaban en sus escritos un compromiso social y la expresión “ir a Boedo” significaba compartir ideológicamente el compromiso con los círculos y las ideas políticas de esos sectores⁷². (Di Meglio, G. Rentero, L. Watson, R. 2009).

La creación de las escuelas de arte en los límites sur de la ciudad -barriadas con históricos desequilibrios y desigualdades sociales que aun hoy no se han liquidado y permanecen en esos distritos- fueron intentos de saldar una deuda de abandono de sectores de escasa planificación urbana. Barrios como Boedo, Liniers, Mataderos, Parque Avellaneda, Flores, Villa Soldati, Parque Chacabuco, Nueva Pompeya, Parque Patricios, Barracas y Villa Lugano tendrían a partir de entonces, de manera más cercana, perspectivas abiertas a los jóvenes con necesidades de expresión o nuevas visiones del arte, no como un producto sino una herramienta para crear procesos de transformación en una realidad con la marca epocal que les permitiría superar realidades injustas. Posibilidades y oportunidades. Se abrirían escuelas públicas de

⁷¹ Ya, hacia la década del '20 la expansión urbana había alejado de las superpobladas zonas de los conventillos a un proletariado que se había ubicado en terrenos de bajo valor inmobiliario por su cercanía con el Riachuelo.

⁷² El grupo había editado una serie de cuadernillos: *Los Pensadores*, en sus páginas se difundían obras de la literatura universal de corte social. A partir de ese fenómeno editorial, Antonio Zamora funda la Editorial Claridad. Hoy una placa en la calle Boedo 837 recuerda el lugar de reunión del grupo de escritores. En literatura autores como Leónidas Barletta, Nicolás Olivari, Raúl González Tuñón, Elías Castelnuovo quien también fue maestro, Álvaro Yunque y Roberto Mariani entre otros. En Pintura: José Arato, Adolfo Bellocq, Guillermo Facio Hebéquer y Abraham Vigo fueron algunos de sus representantes destacados.

arte como una forma de llegar a las localidades desatendidas y grupos más amplios de la población frente a una institucionalidad artística excluyente y elitista.

Todo había comenzado con una política nacional pero en década del noventa, el gobierno intentó pasarlas al ámbito de la Dirección de Cultura de lo que fuera la Intendencia de la Ciudad de Buenos Aires y estas escuelas, como producto de una serie de transformaciones que reseñaron y definieron la relación entre el Estado y el mercado, corrieron la suerte que le impusieron los cambios educativos con la marca del neoliberalismo. En ese marco, también todo el Sistema Educativo ha ido sufriendo reformas de relieve, casos en los que la democratización suponía contener por entonces otros sentidos. Se trataba de propuestas de transferencia que se asociaron a políticas que “fueron vistas” por algunos sectores en el momento de la sanción de las leyes y en el marco de una tendencia mundial hacia el neoliberalismo, como democratizadoras, “entendidas” como nuevas formas de distribución de la participación y el poder pero también asociadas a las regulaciones neoliberales y a políticas privatizadoras⁷³.

Las distintas expresiones de la descentralización de la administración escolar, fue resistida fuertemente por los docentes que expresaron los intentos de frenar una redefinición de las responsabilidades del Estado. Operación de consecuencias, en términos de segmentación del Sistema Educativo, que afectaron fuertemente a la enseñanza artística en el país al desligar pedagógicamente las escuelas de arte creadas en las distintas provincias, maniobra que fue apuntalada por la ley de Reforma del Estado con el objetivo de consumir un “Estado mínimo”⁷⁴. Al reformarse la Constitución Nacional en 1994 la Intendencia de Buenos Aires modifica su estatus jurisdiccional y en el momento de la sanción de la ley Ministerios, las escuelas pasan a depender de la esfera de la Dirección de Enseñanza Artística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires⁷⁵. Cambios que la escuela en

⁷³ Feldfeber, M. (1999) Estado y educación en la Argentina de los 90 en Ascolani, A. (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

⁷⁴ Además entre otras de ley de Reforma del Estado N° 23696 de 1989 y la de Emergencia Económica N° 23698 de 1989 aun vigente.

⁷⁵ Ley del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 4013 del 17/11/2011.

general procesa dificultosamente y no ha dejado de interpelar a estas escuelas de arte en su presente.

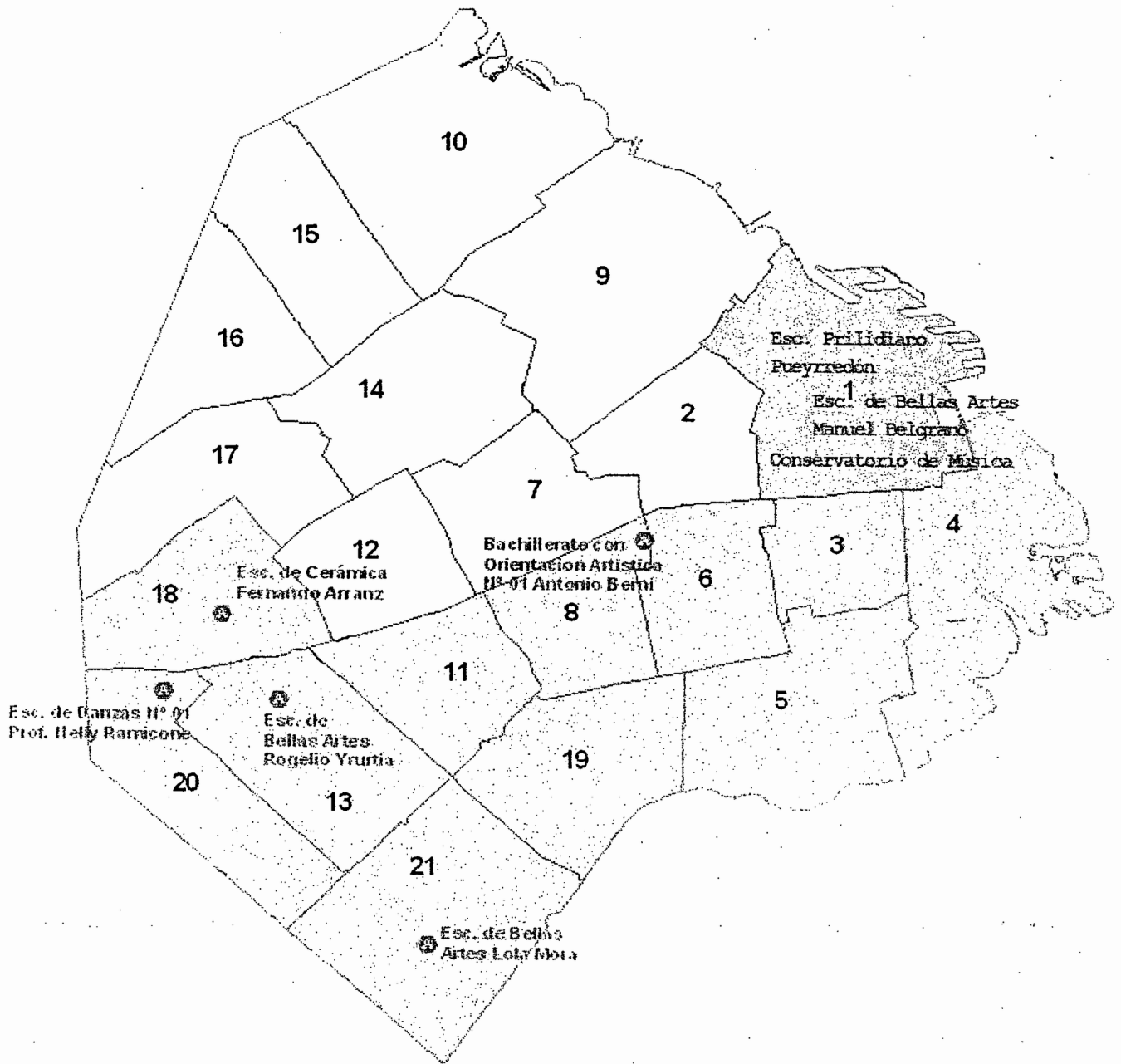
Aunque el análisis se orienta a lo que se ha sabido ya del pasado en el que están simultáneamente tiempos anteriores (experiencia), el análisis al que se aboca esta investigación, no anula la pregunta sobre el lugar de estas escuelas de arte en un presente de incertidumbre y cambiante⁷⁶. Ni se puede mostrar la imagen de un futuro. *De las experiencias se puede esperar hoy que se repitan y confirmen en el futuro. Pero una expectativa no se puede experimentar hoy del mismo modo. Por supuesto que la impaciencia por el futuro, esperanzada o angustiada, previsoras o planificadora se puede reflejar en la conciencia.* (Koselleck, R., 1993).

Por eso otras preguntas y nuevas investigaciones hacia el futuro demandarán nuestra atención, reclamarán también pensar en otras utopías, en otras políticas, nos harán reflexionar en los diversos usos de las tecnologías, con nuevos recursos para la creación artística o la expresión, momento de muestras numerosas de diferentes atractivos para la realización y apreciación de música, de imágenes pictóricas, otras formas visuales, fotográficas, televisivas, cinematográficas o multimediales.

¿Dónde emergerá el sujeto posmoderno?⁷⁷, ¿Cuál será la función de la institución de formación artística en esos espacios?, ¿Cuáles serán los desafíos de la recepción artística ya que los jóvenes no son convocados por las obras de los “grandes maestros” sino para estimar la producción de, muchas veces, ignotos artistas pero,

⁷⁶ Ver como se mantiene, reforma y de qué manera se transmite el presente será tema de nuevas investigaciones teniendo en cuenta que la idea de transmisión como fragmento es fundamental para encarar la práctica docente con la ilusión de transmitir todo lo deseado pero también con la conciencia de que hay algo que en la transmisión se va a perder. Ya en la selección o recorte de contenidos, así como en la manera que se elige para transmitir, inevitablemente hay una transformación del objeto. La transmisión implica reintroducir la ficción “apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato” (Hassoun, J., 1996).

⁷⁷ Fredric Jameson (2002) sostiene que en la posmodernidad, el sujeto no logra diagramar ni establecer un diseño coherente de las coordenadas de ubicación que le permitirían un anclaje espacial (y temporal) concreto. La diversa y cuantiosa emisión de diferentes estímulos (música, ruidos, imágenes- publicitarias, televisivas, cinematográficas, fotográficas, pictóricas, propagandísticas- objetos, productos, libros, revistas, hipertextos, murales, graffitis) provenientes de distintas fuentes (radio, TV, cine, *performances*, muros, ordenadores) generan una suerte de “aturdimiento perceptivo”; atontamiento que garantiza una des-ubicación, una incapacidad de (re) territorialización, apropiación del espacio para ser (re)significado por un sujeto que debería desarrollar allí su proceso de ser-en-el-mundo; un sujeto que debería desarrollar allí su emergencia y despliegue en tanto ser socio-cultural que (con)vive con los Otros.



particularmente, que harán las instituciones de educación artística frente a la eterna juventud del arte? ¿Cuáles serán los destinos y los logros e intereses de la formación artística en estas escuelas de arte frente a aquella de los años setenta? Preguntas que abren un nuevo campo de expectativas.

Descripción y reflexión de la vida de las escuelas: iguales pero diferentes

La historia institucional sea como afirmación oral o escrita, sea como producción material o simbólica es la expresión de algo vivido pero también algo que se está por vivir: son las perspectivas, una relación en el orden de las aspiraciones, de los anhelos o de la voluntad. Se trata de hablar del espacio de la experiencia y horizontes de expectativa. Como afirma Koselleck al *hablar de espacio de experiencia y de horizonte de expectativa como categorías históricas, diremos de antemano que estas dos expresiones no se investigan como conceptos del lenguaje de las fuentes. Incluso renunciamos conscientemente a derivar de forma histórica el origen de estas dos expresiones, actuando en cierto modo en contra de la pretensión metódica a la que debiera someterse un historiador profesional de los conceptos. Hay situaciones en la investigación en las que el abstenerse de preguntas histórico-genéticas puede agudizar la mirada sobre la historia misma.* (Koselleck, R.; 1993):

De acuerdo con varias investigaciones las escuelas en general y las de nivel medio particularmente, reflejan una gramática propia y típica que muchos autores han denominado “cultura escolar”. Si bien no se puede generalizar en alto grado, las experiencias escolares dan cuenta de tradiciones, estilos, rituales, principios que permanecen, que no siempre logran ser alterados: tiempos reglados, espacios asignados, conocimientos y docentes reunidos en torno a disciplinas y especialidades. Sin embargo observar el funcionamiento de estas escuelas de arte sugiere un patrón comparativo distinto, concepción más amplia, idea que entraña una dimensión, un desarrollo, una forma, una configuración, un lugar donde filiarse, el acceso abierto donde sentirse parte. Un paisaje donde cada color es distinto y hacen a la naturaleza, que nunca es la misma y son el claroscuro que las diferencia.

Si bien todas comparten los planes de una escuela de nivel medio tradicional en la formación general y los mismos están marcados por el característico encuentro entre quien enseña y quien aprende, la actividad artística, la de cada disciplina con su determinada especificidad, permite en su trabajo, redefinir su lugar. Esto es viable por ejemplo, por la manera de potenciar el encuentro entre jóvenes de distintas edades, por la formalización de los conocimientos transmitidos, por el lugar y la función que el arte adquiere en cada institución con sus particularidades, por los nuevos usos de los diversos lenguajes, “lo no verbal”, lo interdisciplinario y por las particularidades de las pedagogías de cada disciplina. Pero es por las nuevas maneras de producir y distribuir significados que lo singular se potencia y es fundamentalmente a través de las ineludibles propuestas pedagógicas de respetar la complejidad de la expresión y la creatividad individual que son posibles otras formas de estructurar la vida escolar⁷⁸. Experiencias escolares con carácter polifónico, voces múltiples que revelan la imposibilidad de un tratamiento homogéneo en su espesor.

Disparidades que en cierto sentido ponen de manifiesto diferencias histórico-culturales y artísticas. Por este motivo “equiparar” el tratamiento de cada una de estas escuelas hoy, igualar o nivelar la mirada, opaca la *experiencia diferencial* en una interacción social en el sentido vigotskiano que cada escuela puede tener sobre el desarrollo de las capacidades de los jóvenes. También la *mediación de los signos confirma la especificidad de la escuela*, porque es en ella donde se aprende de manera consciente. En esa dirección al analizar estas escuelas, se pondrá énfasis más en cuáles son las diferencias que desarrollan su potencial que en aquellas semejanzas que uniforman la muestra de estas escuelas de arte de la Ciudad de Buenos Aires.

En estos apartados sobre las escuelas se procura estudiar a las mismas en condiciones naturales, se pretende, con este estudio descriptivo que se agrega a la manera de organizar dichos estudios. La finalidad no se limita a la recolección de datos sino también a la identificación de algunas de sus variables. Se registran las características de la institución, sobre las cuales se comprende e interpreta con sentido

⁷⁸ Dadamia citando a Carl Roger define la creatividad como *la aparición de un producto relacional nuevo que resulta, por un lado de la unicidad del individuo y por otro de los aportes de otros individuos y de las circunstancias de su vida*. También otros autores como Joy Paul Guilford, Ellis Paul Torrance, Viktor Lowenfeld entre otros autores así mismo citados por Dadamia admiten que cuando un individuo produce un objeto artístico se produce a sí mismo y ese proceso se ve favorecido y estimulado por las condiciones que pueden ofrecer los diversos contextos educativos, culturales y sociales.

crítico y se registran testimonios de las personas y observaciones del ambiente a partir de que al realizar un estudio histórico, en los relatos de los actores y más allá de las vivencias y los recuerdos se filtran los deseos, las esperanzas, las inquietudes y las frustraciones de quienes intentan reconstruir aquellos restos. Algunos de ellos pueden subsistir como fuentes otros pueden ser denominaciones, tales como “*la primera directora*”, “*las amonestaciones sin control*”, “*formábamos fila al entrar y saludábamos a los profesores poniéndonos de pie*”, “*la escuela durante esos años, para mí era el refugio*”, “*aquí hubo mártires*” y resultan acontecimientos pero al hablar de “*experiencia*” y “*expectativa*”, estos términos no proporcionan una realidad histórica sino que son categorías formales. *La pareja de conceptos “experiencia y expectativa” está entrecruzada internamente, no ofrece una alternativa más bien no se puede tener un miembro sin el otro. No hay expectativa sin experiencia y no experiencia sin expectativa.* (Koselleck, R., 1993).

En relación con esta afirmación las escuelas remiten una información que habla de su tiempo cargado de experiencias y están atentas a sus horizontes, expectantes. Pero además refieren a la vida y la estructura organizativa; sus dimensiones espaciales, administrativas y pedagógicas sobre las cuales se enuncian algunas reflexiones en torno a la observación de las mismas ya que al interior de cada una de ellas se prioriza uno u otro marco que en cierto sentido las diferencia, les otorga rasgo distintivo.

Es porque los testimonios que representan lingüísticamente a personas, momentos, relaciones, situaciones por medio de secuencias descriptivas, proporcionan distintos tipos de datos que, en ocasiones, aparecen combinados con otras secuencias: la explicación o la argumentación. De un pasado que se actualiza y que interroga al presente, estas escuelas son testimonio.

Escuela de Danzas y Teatro N° 1 Nelly Ramicone

Lo visible y lo invisible de los cuerpos. Origen, historia, recorrido.

Ubicada en las cercanías de la estación de Liniers, cuyo ferrocarril alcanzara al puerto de Buenos Aires el producto de sus quintas, la escuela del barrio funciona en dos sedes. El viejo edificio en el que funcionaba desde que se creó, presentaba notables problemas edilicios, tanto por la construcción como por la falta de espacio para un alumnado cada vez más numeroso.

La escuela ha tenido la dinámica particular y propia de las escuelas de las cuales nos estamos ocupando: por la mañana funciona el bachillerato común y por la tarde se dictan las carreras de arte: danza clásica y contemporánea, danzas folklóricas y teatro⁷⁹. La obligatoriedad de asistir a una de las carreras artísticas y cursar el bachillerato les da a los alumnos la libertad de proseguir otras orientaciones y otros estudios aun cuando no pertenecieran al campo de las artes. La institución impone la concurrencia a las carreras de artes además del bachillerato común e instala como propósito el desarrollo de las capacidades artísticas reconociendo de esta forma los propósitos establecidos en el momento de su creación como su sostén y respaldo. Además propone que las actividades expresivas permitan la libertad creadora al joven estudiante sin dejar de crear un espacio de contención, aceptando las reglas y pautas claras que son una tarea cotidiana.

Los ciclos artísticos que contaron en una primera instancia con un Ciclo de Iniciación de dos años, pueden coincidir con el primer o segundo año del bachillerato pero podía comenzarse antes, mientras todavía el alumno cursaba el nivel primario. Por esto, en los cursos de las orientaciones artísticas los alumnos pueden tener diversas edades, en esta forma de organización y modalidad de trabajo, más que respetar la homogeneidad etaria, lo que se valorizan son los tiempos de aprendizajes que nunca son iguales en cada estudiante.

Las carreras de teatro, de danzas clásicas y contemporáneas, también tienen en la actualidad una duración de siete años en total (incluyendo los dos años del Ciclo de Iniciación). Al permanecer mucho tiempo dentro de la escuela, una convivencia y la

⁷⁹ Al tratarse de una escuela en la cual se imparten varias especialidades, el tratamiento de este apartado ha demandado mayor espacio a la escritura a fin de no sacrificar ningún aspecto disciplinar.

coincidencia de muchos años y horarios, las intensas relaciones institucionales permiten establecer muy fuertes vínculos personales. La formación procura exceder la creación de dichos vínculos y la mera capacidad artística. La idea que se sostiene durante los años de formación, es que los alumnos puedan, además de ser productores de arte, adquirir la disposición para expresar sus criterios y reflexionar sobre las obras democratizando la enseñanza, se espera así no se agote en la creación si no también se amplíe en torno a la condición de espectador de obras de teatro más allá de la institución formadora. En ese sentido, no solo se conserva y se transmite sino que se transforma a la vez aquel campo de expectativas.

Esta forma de pertenencia a la escuela y dedicación al arte entendida como la matriz productora de una subjetividad creadora y crítica con posibilidades de integración institucional, facilita la dinámica en la resolución de los conflictos. A través también de un grupo de docentes que no contaba en el momento de creación de la escuela con un sustento legal, como en el presente, en un trabajo conjunto con cada uno de los alumnos, docentes, padres se establecen las reglas, los límites para las trasgresiones a las normativas⁸⁰.

Una institución como portadora de sentido pone a los jóvenes como protagonistas. Como primera directora entendía que los alumnos de ayer y de hoy como adolescentes, necesitan traspasar todos los límites. Hoy, en el momento de la vida en el que las reglas y los límites resultan muy confusos los jóvenes intentan todo el tiempo traspasarlos. Como primera directora y hoy desde la supervisión tenemos que comprender que es lo que hace a la formación de un individuo, un sujeto crítico y creativo, que no se trata solamente de obedecer. Pero también hay que entender que hay que preocuparse por los docentes⁸¹ (Entrevista a una supervisora).

⁸⁰ El Consejo de Convivencia se crea a partir de la ley N° 223 Ley de Sistema Escolar de Convivencia, el 5 de agosto de 1999.

⁸¹ En 1999 la Dirección de Educación Artística de la CABA organizó junto a la CePA un ciclo sobre Arte, Educación Artística y Formación Docente. Biblioteca Nacional 17/5/ 1999

Pero es básicamente la actividad artística –como una estrategia nueva o arraigada de los docentes- y el desarrollo de la capacidad creadora, como matriz de construcción de sentido para la conformación de la subjetividad joven y la identidad adolescente, quien más asiste en la resolución de conflictos⁸².

El teatro en esta escuela el cable a tierra para los chicos, pero es además el lugar donde a veces y sin buscarlo y proponérselo aparecen conflictos que la escuela aborda y aunque no siempre soluciona, al menos detecta. (Entrevista a un docente de teatro).

Artistas y profesores que encaran las complejidades pero que a la vez evocan la inscripción de los fundadores y la conducta de autoprotección en los momentos de oscurantismo.

... todos mirábamos para adentro, como refugio, un tiempo y un espacio de contención frente al silencio de afuera, en el que nos integraba sabernos vivos y tenía un sentido: los chicos... era vivido por todos.... (Entrevista a una ex directora).

Se ponían en juego capitales sociales para la conservación de aquellos ideales. Pero había además en ellos un proyecto que los convocaba, una aspiración admitida por muchos en un tiempo en el que ya que a pesar de una mayoría silenciosa, se habían asentado *focos de reacción, oposición y disenso* (Pineau, P., 2006).

⁸² Las actividades establecimiento cuentan hoy con un elenco de teatro que ensaya en la escuela como actividad extracurricular. Se procura también la formación de espectadores, obras que la escuela hace públicas en una cartelera. Los profesores trabajan sobre las obras, propuestas de los jóvenes quienes traen en ocasiones sus propios conflictos, así el alumno debe poder contar qué les pasó en y con el espectáculo.

Formación artística: la danza, el cuerpo en la escuela

La institución tramita, hace visible y posibilita manifestar una perspectiva conceptual que da cuenta de una producción social y cultural de los sujetos mediante la *corporización*. Son ciertas convenciones culturales dominantes a través de la cultura institucional en el cuerpo de los jóvenes bajo la forma de un orden escolar y una disciplina: la danza. Pero también bajo la forma de una multiplicidad de respuestas donde todas son posibles en la experiencia del hacer. Los adolescentes y los jóvenes constituyen hoy, pero también en el momento de su creación, los actores sociales menos previsibles de la vida en las instituciones.

Así mismo, en los nuevos espacios urbanos en los que se prolongan las escuelas se traman identidades en las que las historias, las prácticas, los usos y tradiciones se establecen nuevos modos de representación que instalan algunas contradicciones culturales con el universo de la escuela. Así, fuertes atributos de la sensibilidad juvenil como una cultura del hedonismo y de culto al cuerpo entra hoy en contrasentido con la economía de ahorro, de previsión y amparo propios de una forma de transmisión, tarea obligada de la escuela moderna⁸³.

El movimiento de una hegemonía de la corporeidad cuyo origen puede marcarse hacia los años del surgimiento del hippismo entiende al cuerpo como el símbolo de la liberación sexual y social. La experimentación con los sentidos y las libertades en el uso del propio cuerpo emergen como una forma de erotización y estetización en alto grado entre los jóvenes. Hay un ocaso de las obligaciones y un estímulo, que va creciendo, a la satisfacción de los deseos inmediatos y la felicidad como meta de la vida⁸⁴.

⁸³ Si bien no participamos de la idea de entender aquí la tarea de la escuela en su rol de transmisora como una polea mecánica de bienes y valores, sí vemos que desde ciertas perspectivas la escuela moderna no ha logrado aún comprender otro significativo de la transmisión como en los términos de Jacques Hassoun en *Los Contrabandistas de la memoria* lo entiende o apunta Graciela Frigerio (2004) en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* como lo imprescindible de la nueva encarnadura generacional que alberga la alteridad fundante de lo humano.

⁸⁴ Asistimos a transformaciones en el pensamiento y la creación humanos; nociones sobre la estética frente a la disolución de aquellas que la educación y la tradición cultural y artística han sostenido en el tiempo que signa nuestro presente. Las diversas prácticas de la sociedad contemporánea, la moda, el diseño, la publicidad, los "piercings" son prácticas que hoy vemos en las aulas.

Pero la libertad del arte de introducirse como agente vivo en la constitución de un espacio social, cultural, político, nos hace ver cada vez con más frecuencia cómo a través de la producción social del cuerpo, que la escuela secundaria, se hace evidente la lógica práctica tal como esta se inscribe en los cuerpos de los alumnos. Creemos que el análisis de la temática del cuerpo en el presente trabajo donde se analiza la función de esta institución escolar en particular, incluye a estas nuevas visiones sobre el cuerpo en un telón de fondo que habla de los cambios más generales que se vinculan a una de las cuestiones que más nos preocupan: la cultura de la escuela.

La danza clásica -que responde a un modelo académico- una de las especialidades de la carrera que imparte la escuela, busca consolidar un cuerpo delgado y perfecto, reclama el preciosismo, propicia la conexión con lo etéreo, con lo perfecto y está ligada al concepto de lo apolíneo. La danza clásica se constituye a través de pasos ya existentes y siempre codificados⁸⁵.

En esta dirección, estos temas sobre el lugar de la danza en la cultura escolar pueden ser un sitio apropiado desde donde pensar y poner en práctica cualquier otra perspectiva para la educación y, particularmente desde la educación en danzas y ver en esta disciplina su doble carácter: una propuesta como planteamiento para el trabajo de una nueva forma de lo escolar, por un lado y desde una visión más panorámica de las transformaciones y desplazamientos de los límites de la escuela como territorio de análisis por otro. Es en virtud de las transformaciones que la escuela tiene que hacerse cargo en estos espacios cambiantes, inciertos, en un momento en que el cuerpo, "los cuerpos", traducen entre los adolescentes otros sistemas de comunicación y nuevas formas de relación⁸⁶.

En esta dirección, autores de tradiciones teóricas y diferentes campos disciplinares nos permiten *dialogar* con la teoría como diría Elsie Rockwell, evitando que los conceptos operen como definiciones teórico-explicativas de los fenómenos y tratando por el contrario de problematizar desde la práctica, el punto de partida

⁸⁵ En la danza clásica, que está marcada por gramáticas más codificadas, el nivel de expresión de una creatividad propia suele escurrirse. Hay una imposición de coordenadas dominantes, de una transmisión del pasado que no se revisa y lo diferente, lo personal se olvida en el respeto por el estatuto de lo clásico.

⁸⁶ Vale la pena mencionar además de la enseñanza, la multitud de prácticas y tecnologías que han surgido en los últimos años (expresión corporal, bioenergética, psicodanza, motricidad y psicomotricidad, yoga, eutonía). Un verdadero alud de propuestas con más o menos sustento teórico y relativo al papel del cuerpo en la vida humana, que en conjunto han ido produciendo el mito del "cuerpo liberado" y se publicitan como enfoques revolucionarios en los diversos campos terapéuticos o de desarrollo personal.

teóricamente definido. Para abordar estas temáticas pensamos, como condición, situarnos dentro de un marco general de una teoría social crítica, la producción de prácticas escolares que aporten a la emancipación de los sujetos y la transformación de la sociedad.

Y es porque entendemos que los jóvenes, que poco hablan con los adultos, nos dicen mucho y en muchos y diversos sentidos. Su manera de vestir, de moverse, de adornarse pero fundamentalmente la manera de vivir su propio cuerpo son “otros idiomas” que ellos emplean atrapados en la paradoja de ser *uno mismo* enfrentados a la moda en un contexto cultural que sostiene ideales de belleza corporal, sus ofertas y mandatos. (Rutzstein; G., 2002) Las prácticas de los jóvenes están colmadas de significados, expresiones que son parte de ciertas circunstancias simbólicas que pueden coincidir o no con los efectos sociales que producen. Estos significados atribuidos a las prácticas condensan saberes internalizados. La danza permite una dimensión perceptiva de un cuerpo que no puede alcanzarse sin una mínima “postura” crítica del cuerpo que se espera lograr. En ese sentido, en la práctica de la danza contemporánea y la expresión corporal se permite una corporalidad más comunicativa dando mayor espacio a la experimentación y a la imaginación. El cuerpo es el lenguaje que explora en los pensamientos pero además en las emociones.

Lenguajes de la emoción que los jóvenes viven cotidianamente y buena parte de su día transcurre en la escuela, son esquemas y matrices que dotan al sujeto/cuerpo y diversas manifestaciones dotan al sujeto/cuerpo de refutaciones y en él están grabadas⁸⁷. En ese sentido la corporización de normas y reglas pero también de habilidades y destrezas corporales, implican relaciones culturales y sociales comprendidas a través de imágenes. La corporización presupone elaboraciones prácticas en el tiempo, con otros sujetos, con el espacio, con los objetos, algunos de los cuales nos devuelven nuestra propia imagen del cuerpo. Como disciplina artística, la danza despliega instrumentos para conocer el cuerpo y las identidades juveniles, un cuerpo para manipular y hacerlo producir. El cuerpo en una escuela donde se imparte danza como eje curricular, como un campo de fuerza de resonancia con lo cercano,

⁸⁷ Según Bourdieu “la regla actúa *vis formae*, por la fuerza de la forma. Es cierto que si las condiciones sociales de su eficacia no están reunidas, no puede nada por sí sola” (Bourdieu P., 2000) y algunas matrices son “producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas consigan reproducir bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición de su funcionamiento” (Bourdieu, P., 1991).

instaura prácticas en un tiempo, en un espacio y con objetos que que recobran la deseada o rechazada imagen.

¿Está aquella escuela de la modernidad, con sus tradicionales edificios percibiendo los cambios que aportan jóvenes y disciplinas? Puede la danza poner en crisis aquellos postulados de una escuela todavía poseedora de rasgos de un modelo ideal de educación?⁸⁸

Formación artística: el teatro, el cuerpo en la escuela.

Los sistemas de creencias, normas, y reglas sociales cuyos significados son complejos; no sólo están presentes en los discursos de distinto tipo sino que se *encarnan* en capacidades y destrezas que disponen a sentir, pensar, actuar y maneras de experimentar la realidad de una forma determinada. Interpretar el proceso de corporización así entendido, supone repensar al cuerpo como el resultado de un proceso de modificación en lo personal y lo social que es además históricamente producido. Un cuerpo es naturaleza trabajada socialmente. La comprensión del trabajo de la sociedad y las instituciones, con especial acento de la institución escolar sobre los cuerpos, es necesaria para interpretar conflictos que en el seno de la escuela se producen. Desde un enfoque institucional/escolar pueden esbozarse los procesos que la sociedad y la escuela han esculpido. La enseñanza del teatro, en general está marcada por prácticas corporales y del movimiento y acciones que son mediadas por códigos. En la escuela, y con especial intensidad en las escuelas de danzas y teatro, el trabajo pedagógico en los cuerpos se vincula a la “inculcación” de convenciones culturales esenciales sustentadas en la idealización tanto del cuerpo como del movimiento. Hay una estrecha relación del movimiento con la vitalidad, con la fuerza, con el cambio físico y la energía, con la circulación y la semiosis kinestésica energética⁸⁹. Cuerpo, movimiento, marcha y acción son realidades anatómicas y comunicacionales, pero también históricas; energía cualificada por la cultura y además por la historia personal acrecentada en la adolescencia, etapa de conflictos entre voces

⁸⁸ Ver dossier fotográfico, imagen Nº I, II y III. Pág. 139-140-141

⁸⁹ La palabra movimiento proveniente del término griego kiné significa poner en acción, remover, agitar, cambiar de sitio, excitar, estimular, conmover y revelar.

interiores o mandatos y por la voluntad propia de ejercer sus elecciones. Desde las tecnologías del yo y del poder se ha desarrollado la *voz intèrior* y desde la plataforma escolar dirigida al control de los cuerpos, discursos y una imposición de determinada forma de moverse, caminar, danzar, expresarse a través de la acción que asigna un ideal de “belleza” y de expresión que transporta la historia cultural. El cuerpo en el teatro, es expresión y porta así significados impresos en la categórica materialidad de los mismos, fraguada junto a circunstancias específicas en cada joven.

Asumiendo una perspectiva foucaultiana, la relación cuerpo y escuela lleva en sí la marca del poder, entendemos así al cuerpo como el lugar donde se hace más visible el ejercicio del poder, como procedimiento técnico político de construcción del cuerpo, dicho en palabras de Foucault: “nada es más material, más físico que el ejercicio del poder” (Foucault, M., 1979).

Históricamente, las escuelas de educación media en general, desde la mirada que estamos abordando son constructoras de las formas de lo corporal, todas las posiciones corporales: cómo sentarse, pararse, formarse son atravesamientos del poder que circulan dentro del espacio escolar. La particularidad de las escuelas artísticas, específicamente las de enseñanza de teatro, es que el cuerpo de los estudiantes se vuelve visible objeto de trabajo y creación desde dicha disciplina.

Como categoría analítica, las disciplinas son las que hacen del poder una destreza, un saber-hacer; las “docilidades” son las que dotan al cuerpo de una posibilidad de provecho, un ejercicio del poder que penetra en los cuerpos y los hace hábiles, capaces, útiles, disciplinados. Así es como “la única ceremonia que importa es la del ejercicio”, la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo, disocia el poder del cuerpo; hace de ese poder una “aptitud”, una “capacidad”. Junto con la categoría analítica de la disciplina, Foucault trabaja la categoría de cuerpo dócil. Un cuerpo dócil, es un cuerpo que puede ser transformado, perfeccionado, utilizado y al mismo tiempo es un cuerpo que puede ser estudiado y conocido, se trata de “la noción de docilidad que une el cuerpo analizable al cuerpo manipulable” (Foucault, M., 1979). En el teatro en cambio, se expresa con el cuerpo y se impulsa a la experimentación, al juego de roles y a la comunicación ya que el teatro se abre a la conjugación de variadas dimensiones y lenguajes: corporal, sensorial, perceptivo, pero abriendo el espacio a la afectividad y a la imaginación. La iniciativa, la indagación de los miedos

y fantasmas del pasado y de las expectativas (tanto a nivel individual como social) la construcción de mundos de ficción, el conocimiento del propio cuerpo, la creatividad la improvisación, el juego, el trabajo con los grupos son pilares fundamentales que organizan la producción teatral y que se presentan como herramientas privilegiadas para pensar la identidad colectivamente. El quehacer teatral tanto en el rol de la producción (actuación, dirección, dramaturgia, escenografía, maquillaje, etc) como en la recepción (apreciación en el rol de espectador) aparece como una disciplina fecunda para el abordaje de la construcción identitaria.

Identidad. El espejo, un objeto predilecto en las escuelas de danzas y teatro

Los espejos son instrumentos que –desde el sentido común– otorgan y legitiman en la realidad psíquica una imagen establecida y codificada culturalmente. El recurso del espejo en una clase en la que el cuerpo es el protagonista, establece una correlación entre la imagen de sí y el reflejo social. Es la manera como se construye ese cuerpo y qué aportes ofrece esta imagen desde el imaginario en la enseñanza de la danza. Desde esta perspectiva lo que el espejo descubre es el orden simbólico, sometido a la leyes de determinadas pedagogías. La imagen en el espejo en una clase de danzas responde a un ideal de belleza. Cuando los estudiantes se miran en el espejo se identifican y constituyen así su **identidad** con esa presencia en el “modelo”. El espejo refleja su imagen y la somete a la ley y a un orden simbólico y de principios⁹⁰. El cristal confirmaría lo que se espera, lo que marca la apariencia corporal pero también reafirma su identidad de pertenencia como miembro relevante de la comunidad de bailarines. La imagen del espejo refrenda un cuerpo que se entrena y se disciplina para operar eficientemente y responder a las necesidades que la coreografía exige.

Pero, ¿cómo existe nuestra forma en un espejo, ¿cuál es la manera de ser de la forma en exilio respecto de su propio lugar?, ¿Cómo existe nuestra forma en el

⁹⁰ Si bien la danza denominada “clásica” ha producido modificaciones a través de nuevas ideas, hay una subordinación a principios que hablan de la permanencia de los pasos, los gestos, el lugar estático de los grupos en el ballet, los vínculos con la música y el espacio. En el teatro el cuerpo es el mensaje que se comunica por sí mismo y muchas veces concuerda con pautas culturales.

espejo?, ¿cuál es el ser-en-el-mundo definido por un espejo? (Coccia, E., 2011). Por consiguiente, las respuestas supondrían que la imagen en el espejo es algo más, no solo el objeto (el cristal), ni el sujeto (quien se refleja), es lo reflejado viviendo fuera del sujeto que percibe su imagen y en esa percepción transformada, la imaginación tiene un lugar privilegiado. En consecuencia, las ideas de conciencia corporal y de cuerpo vivido desde una perspectiva sensible, en ciertas pedagogías, han sido relegadas a un segundo plano y, en algunos casos, ignoradas. Si bien es cierto que existe un creciente interés por desarrollar aspectos expresivos y creativos, la danza no podría alcanzarse sin una mínima percepción (¿frente a un espejo?) del cuerpo al que se aspira a lograr. En la práctica resulta una obsesión por la precisión en la técnica, fuerza a docentes a centrar su atención en el cuerpo de los estudiantes como un ente extraño al sujeto del cual tiene que surgir un producto virtuoso para ser consumido, un control absoluto del cuerpo, de los pasos, los gestos, del respeto por los distintos orígenes⁹¹. En otra dirección la danza contemporánea y la expresión corporal permiten una corporalidad más comunicativa dando más espacio a la experimentación y a la imaginación. El cuerpo como un lenguaje que guía pensamientos y emociones. Pero hay que considerar que las identidades refieren la utilización de cuestiones que provee la historia, la lengua y la cultura y que están construidas de múltiples maneras a través de discursos, de prácticas vividas en el tiempo, en ocasiones multiatravesadas en constantes proceso de cambios, mutaciones y vicisitudes a las que la escuela se enfrenta.

¿Sabíamos por entonces que traería el futuro? Pensábamos lo mejor para esos chicos pero ¿imaginábamos un mundo tan cambiante? Creo que nuestras expectativas en cierto modo se han cumplido pero nuestras experiencias fueron muy dolorosas, en cierto sentido, esperemos sacar enseñanzas. (Entrevista a una docente fundadora).

En estos procesos se da una dialéctica en la que quien mira una imagen, en este caso la propia imagen en el espejo, *el espectador construye la imagen y la imagen construye al espectador*, hay en este hecho una participación cognitiva y emocional que es activa. No hay una mirada virgen, hay un reconocimiento y rememoración, en la primera se cumple una labor representativa y la segunda una función simbólica

⁹¹ Es la danza "clásica" la que conserva los paradigmas metodológicos, nombres de pasos, posiciones y el respeto por el origen de las escuelas creadoras (rusa, francesa, danesa).

(Gombrich E. H., 1972), funciones que la escuela lleva inscriptas en su tarea de transmisión.

Esta tarea, que hace al corazón de la problemática educativa, cuando se la vincula con la educación, compromete a la tarea de develar ambigüedades, pero también a entenderla como un producto de una construcción histórica que posee una cierta estabilidad y una relativa duración. Hay que tener en cuenta que las identidades de estos jóvenes que asisten a las escuelas de nivel medio de arte, la danza y el teatro por liberadora que esta educación resulte, se construyen también en lugares anónimos, otros espacios públicos que aparecen como portadores de otro signo cultural ya que la transmisión es una operación interrogante. Es la calle y son otros espacios públicos de circulación de otros saberes, "otros espejos" que padres y docentes desconocen. Son los arraigados discursos educativos que plantean contenidos esenciales que no se perciben afectados por la historicidad y en el caso del cuerpo se atiende a una dimensión biológica (en la enseñanza de la danza, la delgadez de la bailarina clásica) o mítica (un ideal estético bello, seductor y misterioso) que no escapa aún a la danza contemporánea, porque a veces está fuera del alcance de los jóvenes, lo que conduce a una frustración o procesos de *desidentificación*. Afecta también a los contenidos de la transmisión: qué, cómo, cuánto y para qué se transmite del pasado, un ideal del cuerpo y de la cultura implica una oportunidad para la reflexión, una ocasión para pensar-los y pensar-nos no sin conflictos o tensiones y el arte, en este sentido, es fuerza potente.

El hecho de que la escuela tenga una orientación artística en danzas y teatro hace que todo aquello relacionado con el desarrollo de la capacidad expresiva, implique la construcción de una subjetividad crítica y generadora de propuestas pero además de la disposición de espacios –materiales y simbólicos- de inclusión. Podemos hablar sí, de una concepción activa del espacio. El espacio no representa ya un mero ordenador neutro de la acción física sino que ahora es capaz de organizarla y transformarla, acción que a su vez modifica la escena. Ese espacio corporal en acción lo encontramos en una institución escolar y es parte del tiempo y de la energía que produce la expresión. El movimiento es pensamiento, emoción, acción, expresión, dinamismo que se percibe en las características de la circulación escolar. El espacio está abierto, socializado. De esta forma se logra que los alumnos se apropien del mismo, lo consideren particular: todo el establecimiento se pone al servicio de la

tarea. El cuerpo responde a una concepción dinámica donde el sujeto está en constante resistencia-lucha (contrapesos): un cuerpo prometeico en una lucha por el espacio.

Levantarse, caminar, estimular, desarmar espacios y rearmarlos, correr bancos, instituir, son ya no un acto de indisciplina si no acciones rescatadas para armar escenas, crear y resistir la emoción como titanes.
(Entrevista a una docente).

Además de la formación artística, estos espacios escolares de la escuela Ramicone otorgan un terreno a la coyuntura social, voces en la pared que conforma una institución que no está cerrada frente a problemáticas sociales y políticas en las que participan los alumnos a través de transparentes y carteles⁹². En este sentido pueden diferenciarse las estrategias naturalizadas de las nuevas surgidas en las instituciones desde los actuales procesos en los que la escuela construye lazos de articulación social.

Se conforma un sujeto consciente de las problemáticas sociales, que no se encuentra ajeno y que insta a la toma de posición que no resulta arbitraria. Puede verse a escala menor los distintos lugares en relación con la política que se configuran a escala social, se encuentran aquellos sujetos con mayor interés por la discusión política que prefieren mantenerse al tanto. Consolidar la expresión artística como una práctica abierta con vinculación con las problemáticas políticas, hoy resulta un hecho distintivo de formación para esta institución. Teniendo en cuenta esto, resulta por demás entendible la importancia del Centro de Estudiantes, y el vínculo que este mantiene con el equipo directivo como constructor de interlocución quienes ponen en juego su propio capital cultural -como lo describe Bourdieu- como asociado al cumplimiento de obligaciones, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar el Sistema Educativo.

Seguimos pensando en sujetos libres como se los pensara en 1974 (Entrevista a una Supervisora).

⁹² También, a través de un perfil en facebook, uniéndose a una práctica social, apropiándose de esta herramienta para la información y la creación de vínculos que fortalezcan la institución o como un medio de expresión, que denota gran libertad, se filtra la política en la institución, una página que pertenece a la red lo manifiesta: Chau Macri. Consulta 22/6/2011.

Hay señales: todos los caminos, con las dificultades y los vaivenes, siguen apuntando con confianza a la formación artística como un ejercicio de la libertad.

Escuela Rogelio Yrurtia

Tradición, renovación. Su origen, su identidad, su historia y presente

Inaugurada el 2 de mayo de 1974 y como las restantes, dependiendo en un primer momento del Ministerio de Educación de la Nación, toma el nombre del escultor y dibujante argentino Rogelio Yrurtia. Situada en Villa Luro, barrio que también debió su progreso al ferrocarril, plazas, calles y esculturas evocan los Derechos del Hombre, la literatura a través de sus nombres, la música y el teatro⁹³.

En el momento de su fundación, “La Yrurtia” -como la nombran todos- la escuela había compartido edificio con una escuela primaria cercana que prestara sus instalaciones para dictar las clases en el turno vespertino hasta octubre de 1980, cuando el Ministerio de Cultura y Educación adquiere el actual edificio. También en su trayectoria por las distintas dependencias y coincidente con los movimientos producidos por la ley de transferencia mencionada, es concedida a la Secretaría de Educación del GCBA y hoy a su ministerio.

El alumnado transita como en todas las restantes escuelas del área de artística una serie de transformaciones, al crearse el Profesorado del Instituto Superior Metropolitano de Artes. En 2009, los egresados reciben el título de *Realizador y Diseñador en Artes visuales*⁹⁴. Este título habilita para trabajar como asistentes o auxiliares de taller de arte y diseño. La titulación docente que también, como en las

⁹³ Plaza de los Derechos del hombre en Juan B. Justo y Magariños Cervantes, plaza Alberto Vaccarezza autor de famosos sainetes, en Molière y Virgilio, Plaza Vicente Bellini, autor de la ópera Norma y La sonámbula entre otras y la escultura con el libro con los nombres de las calles denominadas “románticas”. Nombres además como el de Dante, Víctor Hugo, Molière, Lord Byron, Cervantes.

⁹⁴ Aunque se han producido transformaciones en el otorgamiento de los títulos perdiendo la formación de magisterio en el Nivel Medio en tanto salida laboral, en el momento de la realización del trabajo de campo de este trabajo –mayo de 2011, no ha disminuido el número de alumnos, aproximadamente 1050 estudiantes asisten a la escuela de distintos lugares, la mayoría de la zona oeste del conurbano bonaerense y el resto de barrios de la ciudad de Buenos Aires: Flores, Floresta, Mataderos, Liniers, Caballito.

restantes escuelas de arte, había pertenecido al Nivel Medio, al crearse el Nivel Superior en enseñanza artística en la CABA, se reubica en éste nivel educativo.

Algunas de estas transformaciones y reclamos propios, han sido coincidentes con las demandas de otras escuelas del Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires que fueron acompañadas por los docentes⁹⁵. En este sentido los profesores tutelan las conquistas ya que parte del equipo docente y de conducción, ha recorrido el sistema en estas escuelas y se sienten cómodos en su rol y, además, con cierto orgullo de “pertenecer” poniendo en juego su capital cultural y artístico.

La institución, por su parte, fomenta la construcción de vínculos de este tipo: promueven la inclusión de los grupos de los más chicos, por los más grandes mediante el “padrinazgo”, creando así una relación de protección entre las distintas generaciones de alumnos, además de contribuir a generar un acompañamiento para sobrellevar la dinámica participativa que exige la escuela. Nuevas estrategias que surgen de los actuales procesos de debilitamiento de los lazos de articulación social a fin de superar la exclusión.

Las expresiones que convocan a la concurrencia a las reuniones periódicas también invitan a festivales o eventos a los estudiantes del nivel terciario a partir de la creación del profesorado, ya que la escuela comparte sus instalaciones. El edificio donde los mismos estudiantes concurren a continuar con la formación docente es compartido y disponen así mismo de los mismos recursos didácticos y edilicios. Esta etapa de formación es vivida como una fase superior de la formación ya que en su mayoría los alumnos han pertenecido al establecimiento.

⁹⁵ La toma de otras escuelas del resto del sistema educativo de la ciudad por parte de la comunidad educativa, padres y alumnos/as y docentes que se produjo en el año 2010 en el marco de demandas generales por mejores condiciones edilicias de varios establecimientos públicos de la Ciudad -desde 1980 y hasta el 2010- incluyó a la Escuela Rogelio Yrurtia ya que no se habían producido mejoras en los edificios escolares. Ver dossier fotográfico imágenes N° IV, V. Pág. 142-143

Formación artística: el hábitat hacia la construcción de modelos de inserción

Las prácticas del currículum, altamente uniformes y predeterminadas y la sistematización de los contenidos, en ocasiones alcanzan también a algunos aspectos de la formación en las artes visuales; son las llamadas bellas artes aún vigentes en la praxis considerada en uno de sus modelos más enraizados: el academicismo. Estas concepciones académicas, canónicas y clásicas de la enseñanza artística no alteran en mucho la idea innatista del arte, hecho que, como se anticipara, en algunos casos se ve subrayado por la operación de entender la práctica artística como una destreza, sin afectar además, el concepto romántico de artista.

La cultura dominante en ese sentido se expresa dentro de la institución escolar seleccionando los instrumentos de transmisión: los lenguajes artísticos, otras manifestaciones culturales, legitimando y homogeneizando diferencias conectadas al poder y a la imposición de sus códigos y experiencias que justifican así su ideología. (Giroux, 1990). En ese sentido, los espacios pueden ser testimonio de estas afirmaciones. En relación con las aulas, se reúnen las condiciones favorables para la enseñanza de las artes visuales y las disciplinas y prácticas “letradas” en su entorno inmediato. Se mantienen desde su creación dos variantes: por un lado, los salones tradicionales, lugares jerarquizados, espacios metafóricos que tienen la claridad adecuada de los lugares de encuentro y control. Territorios delimitados para quien habla y quienes escuchan: pizarrón y mesa del profesor frente a los bancos individuales de los alumnos en los que el espacio se configura con patrones que subrayan la autoridad institucional. El alumno es quien permanece quieto y es observado, el docente es quien se mueve y observa. Pero por otro lado, en otra variante que permanece desde su creación, se localiza el espacio-taller utilizado para las materias artísticas u su práctica. En estas aulas, el espacio pierde las jerarquías y los tableros, bastidores y soportes o las mesas de trabajo grupal se disponen de manera ocasional. Las mesas y bancos con salpicaduras de colores, con grietas, esgrafiados y repujados parecen ser obras propias de Pollock o de un expresionismo abstracto y dan cuenta de un ambiente creativo y despreocupado por el control y la prolijidad⁹⁶.

⁹⁶ En ocasiones los tableros donde se trabaja son valorados por los estudiantes como las huellas del movimiento informalista en pintura.

Los grupos que integran los talleres siempre han sido de pocos alumnos, ya que aquello que hace a los aspectos que se refieren a la producción, es lo que distingue a las disciplinas que trabajan en este eje: un trabajo docente más orientador de la producción individual. Se adopta la metodología del aula-taller y los recursos y las técnicas necesarias son posibles ya que la menor cantidad de alumnos, habilita una participación más activa, mayor atención de los docentes a aprendizajes propios de cada estudiante y más espacio lo que asegura en la práctica del arte una superación de la noción excluyente.

En las denominadas materias teóricas -entre ellas Historia del Arte- los docentes adscriben al modelo más racionalista-cientificista de la educación artística debido a que considera al arte como un saber y prioriza aspectos logocéntricos.

En las clases de artes visuales y también de las otras modalidades de trabajo y que sitúan al docente de manera particular, las preguntas que nos formulamos son semejantes: quien enseña ¿qué habilita, qué libera, qué futuro construye, qué impide y qué rupturas individuales y sociales produce su acción? Quien transmite, ¿de qué prácticas de transmisión en el vasto campo del arte se hace cargo? (Birgin, A., 1999)

Pensar en la transmisión -acción que muchas veces se ve rodeada de sombras- en el campo de las artes visuales, la naturaleza de cada disciplina da cuenta de las complejidades de esa transmisión: no todo puede transmitirse porque ponen en juego subjetividades, formas de ver y representar las formas del mundo propio y el que habitamos. Aunque comparte el concepto con otras disciplinas, implica imaginar, como lo dijera Rufino Tamayo al hablar de la transmisión en la actividad artística, que hay en ello un imperativo: reanudarse en cada generación.

El encuentro de sí mismo al que debe aspirar todo artista en sus inicios nace de la rebeldía, de la insatisfacción con lo dado y sobre todo, con el destino que nos imponen la sociedad y los mayores. Se construye y se crea a riesgo de destruir lo que se hereda. Hasta la herencia más rica debe rehacerse y renacer en nuestras manos. (Discurso de Rufino Tamayo en el Colegio Nacional de México, a los 91 años poco antes de su muerte).

La idea de transmisión como fragmento es fundamental para encarar la práctica docente en el taller de artes visuales. El docente en el taller de esta disciplina artística trabaja con la ilusión de transmitir todo lo deseado pero con la conciencia de que constantemente hay algo que en la transmisión se va a perder. (Frigerio, G., 2004). Ya en la selección o recorte de contenidos, así como en la manera que se elige para transmitir y en el respeto por la imagen propia del estudiante, inevitablemente se traduce en una transformación del objeto de enseñanza. El docente sabe (o intuye) que si las prácticas son reflexivas, la información será transformada porque las estrategias de conservación, reproducción y transformaciones de los propósitos que los docentes enuncian en sus programas, ponen en juego estrategias tradicionales y nuevas estrategias surgidas a partir de los procesos de cambios en lo curricular y en función de la expresión individual. La transmisión implica reintroducir la ficción, “apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato” (Hassoun, J., 1996). Porque es el nuevo sujeto, productor de arte, como productor de su propia identidad, quien a partir de esta base, la “escritura” de la transmisión le permitirá desde las artes visuales, poner firmas nuevas con matices que sean propios de cada lugar y de cada sujeto. (Frigerio, G., 2004).

Tradicionalmente los docentes no se han interrogado sobre la naturaleza política de su enseñanza. Es más, desde una perspectiva capitalista, el discurso que ingresa a la escuela apunta a *despolitizar el lenguaje de la enseñanza escolar* (Girox, H., 1992). Como se ha dicho, la escuela –aunque en crisis- no estaría ajena al modelo reproductivo de dominación social. Algunas prácticas pedagógicas tienden a la repetición y son también una forma de violencia simbólica. Capital cultural y *habitus* como mecanismos de reproducción cultural. Capital integrado por competencias heredadas de la clase social que son legitimadas por las escuelas, crean conflictos ante las miradas de cada sujeto que produce y que crea.

También habría que marcar una diferencia en el discurso de los docentes: existe un pensamiento reflexivo que conduce a prácticas sociales que reestructuran disposiciones o enfrentan imposibilidades a través de la búsqueda de la imagen propia: una subjetividad creadora produce una expectativa de transformación tanto individual como social⁹⁷. Ésta resulta de prácticas de incorporación o acomodamiento

⁹⁷ La actitud docente no es homogénea: docentes que confían en una herencia fuerte de “los maestros” que no siempre es revisada y que preservan para que quede intacta.

entendiendo que a través de la enseñanza del arte hay una posibilidad transformadora. Oportunidad para ver que el arte y la cultura son procesos que se estructuran tanto como se transforman y la tarea renovadora se hace visible en la producción de la escuela.

“La Yrurtia”, como suele reconocérsela también entre estas escuelas de arte, puede ser considerada como un espacio institucionalizado de producción y de mediación donde cada grupo de jóvenes puede encontrar los recursos para desarrollar y transformar su autoconciencia y su autodeterminación. Un lugar donde restaurar, a través de experiencias creativas, una relación valorizada de sí mismos. Estas prácticas les permiten objetivarse y problematizar para conocerse. La producción de la imagen visual: la pintura, la escultura, el grabado como práctica artística, constituye el lugar en el que estos sujetos reorganizan su experiencia y descubren una mirada diferente respecto de sí mismos. Lo que es visible para ellos es lo que la mirada de los otros les devuelve sobre su saber y su poder. El cambio está en la perspectiva de lo que pueden ver de ellos mismos y es lo que comunican para hacerlo visible para los otros. En la imagen, en la expresión, las artes visuales consideradas como un lenguaje para representar “la otredad”, recurren a lo que ya se ha hecho vigente previamente para quien enuncia ese lenguaje. Las expresiones artísticas que pueblan y han poblado los espacios de la escuela son signos que muestran huellas del interior, que al autonarrarlas, revelan los atravesamientos sociales y culturales que son marcas de su identidad.

En esa dirección la escuela ofrece aquellas herramientas de análisis y contextualización para reconocer la historicidad de las categorías estéticas y sus relaciones a fin de propiciar las relaciones intersubjetivas, reconociendo la importancia del aporte colectivo de directivos, docentes, padres y ayudantes docentes.

Bachillerato con orientación artística BOA Antonio Berni

El arte en una escuela que promueve la inclusión social

La eficacia discursiva de la política educativa del gobierno que se había hecho cargo de la conducción del país a partir de 1973 no era ajena a las necesidades de

incorporar a todos los sectores sociales a la enseñanza del arte. La propuesta de la educación de adultos deriva de la incapacidad de completar el proyecto fundacional civilizatorio para quienes repiten, desertan o no se adaptan a la cultura escolar moderna. Al incluir a los adultos, el proyecto logra poner en marcha un grupo de escuelas con algunos vínculos con los sindicatos donde el trabajo pedagógico y el arte están en el centro de la escena. Otras formas de organización, espacios de mayor autonomía y participación están en el origen de estas instituciones así como otras maneras de apropiarse del conocimiento y desplegar la producción de artes⁹⁸.

Así, la propuesta pedagógica de incorporar la orientación artística en el nivel secundario para adultos, conserva en el BOA N° 1 Antonio Berni, nombre elegido por votación entre los integrantes de la comunidad educativa, la pretensión que naciera con la intención de escolarizar grupos vulnerables desde diversas perspectivas⁹⁹

Al hacer posible su permanencia institucional, se ejecutaba la voluntad de comprender a aquellos que habían sido desplazados de sus antiguas posiciones en gobiernos que cristalizaron la exclusión social.

La escuela que funciona hoy en el turno vespertino, da cuenta de su necesidad pero también de un potencial dado por ciertos dispositivos cuando se pueden contemplar adecuadamente los entornos y las realidades donde opera¹⁰⁰. En el BOA se aborda la enseñanza de tres disciplinas: folclore, artes plásticas y música. El título que se otorga, finalizados los cuatro años de cursada, es el de Bachiller con Orientación en Arte para Adultos. El bachillerato se crea en 1974 con la misma idea de acercar el arte a los diferentes barrios y a sectores obreros, pero hoy se ve poblada de adolescentes que han vivido fracasos en la escuela provocados por distintos problemas: reiteradas repeticiones, expulsiones por inadaptación o problemas de conducta, problemas de salud, maternidad o paternidad precoz y cuyo horizonte de inserción se vislumbra frágil y difícil.

⁹⁸ Las escuelas de arte para adultos dependientes de la DINADEA se crean en concordancia con las de la DINEA que desarrollara un programa modelo de educación/trabajo que se extendió a todo el país. *En la educación de adultos de la gestión 1973-1975, la voluntad social transformadora tuvo tal capacidad hegemónica que hubo espacio para concentrarse en la especificidad educativa problematizando su capacidad particular para aportar al proyecto transformador.* (Rodríguez, L., 2003).

⁹⁹ El pintor tenía su taller a pocas cuadras del barrio donde habita la escuela y es un homenaje además a quien desde su arte pusiera de relieve la exclusión social.

¹⁰⁰ En el momento de la realización del trabajo de campo, setiembre y octubre de 2011 el número de alumnos es de 220 alumnos.

A raíz del frente del edificio, que es el de una casona como las de los alrededores de Almagro, su presencia entre las casas bajas del barrio, aparece como perteneciente a sectores medios¹⁰¹. Es la más cercana a la divisoria avenida Rivadavia, la escuela funciona en un sólo turno y se trabaja en el aula con poca cantidad de estudiantes. La población que concurre está por lo general integrada por adolescentes de 16 años hasta 25 años y algunos pocos estudiantes que pasan 30 años. Muchos de estos adolescentes y adultos jóvenes, al venir de anteriores experiencias escolares malogradas, no eligen la escuela por una cuestión vocacional, sino llevados por la necesidad de completar el recorrido de escolarización en relación con las ofertas que el sistema educativo les ofrece. Son los "caídos del sistema", como suelen definirlos sus docentes y han pasado varios años sin escolarización. Algunos de ellos viven en situación de calle, de violencia, de adicciones o de recuperación, también hay chicos ya recuperados de adicciones o judicializados. La situación de vulnerabilidad social y de precariedad en la población de adolescentes y jóvenes de esta escuela requiere registrar sus voces como contribución a la visibilidad de sus existencias y la exigencia de un lugar reconocido en la trama social. En ese sentido, las artes como matrices constructoras de sentido, como participantes en la constitución de la subjetividad tienen un papel activo. Desde la conducción de la escuela se intenta trabajar la vulnerabilidad como categoría en sus dimensiones sociales, sanitarias, subjetivas y la educación artística aparece entonces asociada al campo de la intervención educativa y social por la promoción y la protección de derechos de individuos y grupos: el derecho a la producción o la apreciación del arte y la cultura como un derecho humano.

Estos sujetos pertenecientes a los grupos conocidos como "vulnerables" con su intolerable carga discriminatoria, encuentran en la escuela y en el arte una iniciativa de equidad social vinculada a la consideración o la "retención" escolar. El trabajo de pintar, tocar un instrumento musical, reconocer nuestra música, procura evitar la desatención y lo inaudible de las voces que son atribuidas al proceso de descalificación y al retiro de confianza que relega a estos jóvenes al olvido social. Una actividad artística aún en un adulto o un adulto joven permite eludir situaciones en las que ese "ser frágil" y algunos sectores de la sociedad, ven cómo se retira toda la

¹⁰¹ Hoy está ubicada en la calle Quito al 4200. En su origen estuvo situada en la casa de la Moneda para sus obreros y empleados con la inclusión de disciplinas propias de la época en la educación de adultos como Psicología Social. <http://boalantonioberni.blogspot.com.ar/>

confianza en sus posibilidades de inserción y de enlace social. Producir un objeto artístico posibilita la recuperación de su confianza en la capacidad de integración en la vida escolar y social que registra sus voces como contribución a la visibilidad de sus existencias¹⁰².

La asesoría pedagógica y un equipo de orientación escolar (E.O.E) intentan analizar y superar el lugar que tiene esta institución en el mejoramiento de las condiciones educativas -inclusión, retención, aprendizajes- del grupo de estudiantes que asisten al BOA y en ese punto el arte asume una función potente. Docentes comprometidos con la tarea de enseñar en estos sectores sociales, fragmentos de la sociedad cuyo mundo se ve desorganizado personal y socialmente. Profesores que reponen esta relación de los estudiantes con la institución a través de perspectivas surgidas por la actividad creadora. La función central en algunos de ellos se vincula de manera más intensa a la solución de las problemáticas grupales para el logro de una buena convivencia. Es a fin de dar sentido de pertenencia institucional y otorgar reconocimiento como una condición esencial para la inclusión, más que a cuestiones curriculares, que aparecen en algunos casos, circunstancias no carentes de conflictos.

Se trata de jóvenes y jóvenes adultos, de población destinataria con sucesivas historias de abandonos, negaciones y fracasos no siempre comprendidas a fin de ser superadas¹⁰³. La necesidad de adaptarse a nuevas configuraciones del sujeto y abordar la enseñanza a partir de una realidad concreta aparece como una gran dificultad, principalmente constituida por una mirada desactualizada y velada por la nostalgia y la idealización que insiste en permanecer como una representación actualizada (Moscovici, S., 1986).

No obstante tratarse de estudiantes adolescentes o adultos jóvenes, la escuela carece de centro de estudiantes, esto puede atribuirse, en este caso, a la situación cambiante de los jóvenes que solo pueden conseguir trabajos discontinuos lo que les da una inestabilidad en lo educativo, lo laboral, social y emocional.

¹⁰² Desde las perspectivas psicológicas y psicopedagógicas repositivas, al considerar que quien produce un objeto artístico produce su propia subjetividad –se produce a sí mismo- el arte otorga el valor de reconocimiento de la identidad individual.

¹⁰³ Hay concepciones docentes que -remitiéndonos al concepto de “resistencia docente” (Dutschavsky, S. y Corea, C. 2002)- parecen aún anclados en la histórica y tradicionalista imagen que conservan del estudiante y su familia que hoy no existen. *Por eso cuando nos encontramos con una subjetividad que contradice esas expectativas la pensamos como disvalor o como una expresión de la violencia.*

En el barrio suelen denominarlos “vándalos”. Es sabido que la fuerza de las representaciones sociales se encuentra en lo implícito y en el desconocimiento del sujeto de su existencia. Cuando menos consciente sea el sujeto, más poderosas son las representaciones sociales. (Entrevista al director).

Otro de los núcleos problemáticos que no encontró respuesta satisfactoria a la pregunta que nos formuláramos sobre el papel del arte como superador de situaciones de exclusión social es el alto índice de repitencia y de deserción escolar, que en esta escuela es altísimo¹⁰⁴. Si bien se trata de ver al arte como una acción revalorizadora de procesos de individuación, animarnos a dar una respuesta más precisa partiría de la idea de que las políticas –al menos en estas instituciones- no han podido cumplir con la esperanza y la garantía de una sociedad más justa. Harán falta programas y políticas superadoras de la desigualdad social que excede el marco de este trabajo.

No obstante, la información dada sobre estos indicadores de abandono, permite ver en el equipo directivo y docente un compromiso muy fuerte con una política educativa inclusora. La creación de estos bachilleratos para adultos, como dijéramos, hoy poblados por adolescentes y jóvenes, excluidos de una integración social mínima, pretendió dar vía de acceso a la educación, creando un dispositivo que se imaginó exitoso toda vez que se logró reunir la orientación específica –en este caso en artes- con la voluntad de sostén promovida por el estado. El conjunto de estrategias de los docentes para flexibilizar el acceso, la permanencia y la promoción son cada vez más aspectos estructurantes de esta propuesta educativa del BOA. En este sentido, a partir de las observaciones y de las entrevistas es posible percibir que están creándose las condiciones para crear en nuevas formas de subjetivación a través del arte. Los diferentes actores desde su función: directivos, docentes y equipos de orientación despliegan estrategias que apuntan a la superación de los mayores conflictos.

Pero también desde el trabajo democrático entre los actores, los proyectos que se discuten y se aplican y, aunque no bastan, también desde la voluntad de los

¹⁰⁴ En 2010 egresó el 0,91%, dos alumnos una inscripción de doscientos alumnos.

estudiantes, los docentes y los directivos, están dadas las posibilidades de invención para lograr generar en la escuela un espacio de visibilización e intercambio discursivo entre los alumnos y la institución¹⁰⁵. El arte y nuevamente las expectativas puestas en las estrategias centradas en la construcción de la confianza entre los adultos responsables y los jóvenes, basada seguramente en el reconocimiento del estudiante como persona, han incorporado y apuntan a entender a este estudiante del BOA como sujeto de derecho.

Ante las perspectivas que determinan y postulan certezas respecto de las trayectorias sociales y escolares, en la escuela se evidencian diversas experiencias que los actores crean a partir del interjuego entre los sucesos, sean los condicionamientos sociales e institucionales y las disposiciones, sean los sentidos, expectativas, deseos o las estrategias que algunos docentes despliegan. En este camino, el ejercicio de la autonomía personal y generacional supone también la posibilidad de darle un sentido al pasaje por la institución escolar y a la construcción y puesta en práctica de operaciones que faciliten la re-creación de proyectos, procesos de desarrollo de la capacidad creadora y crítica.

Los espacios: la lógica categórica del *sí* y del *no*

En la casona centenaria, señorial, modernista que es imponente y atractiva visualmente, se instalan los espacios áulicos y el trabajo se despliega en pequeños salones pero también en pasillos, sectores para la circulación, rincones que funcionan como aulas y talleres cuyo mantenimiento es escaso¹⁰⁶.

La escuela tradicional ayuda a evocar la posesión de un espacio: una dimensión, una extensión, una materialidad, una configuración, sitio donde integrarse, toma simbólica donde sentirse parte, donde habitar. El BOA habilita o tramita proyectos constantemente para la apropiación de esos diversos espacios, con actitud reparadora de los docentes en cuanto a su utilización: una virtualidad espacial, una

¹⁰⁵ Aportes de materiales, valorización de los esfuerzos, comprensión de las dificultades, otros modos de pensar el espacio y el tiempo escolar, surgen como estrategias que se comparten y comparan.

¹⁰⁶ Un edificio poco propicio y además alquilado por el GCBA dificulta todo desarrollo y despliegue de una actividad como la música y las artes visuales. Salvo el mantenimiento, cuidado y limpieza que dan directivos, docentes, no docentes y auxiliares, es evidente el abandono del edificio escolar.

especie de “cruzada” para trabajar con la calma de una clase, se hace necesaria y denota el esfuerzo de directivos y docentes hacia formas alternativas de ubicarse en la escuela. Espacios reinventados en función de las necesidades del plan y de la población. ¿Podría considerarse como un fenómeno de reconfiguración de los espacios sin que la enseñanza pierda su especificidad dentro/fuera de un aula?

Esa dialéctica de *lo de adentro y lo de afuera* (Bachelard, G., 2000), los espacios delimitados por cercos creados por nuestra escuela moderna, marcan y dominan los pensamientos de lo negativo y lo positivo. Pensar en el cerrado espacio áulico como una producción histórica en cuanto a las formas de transmisión pedagógicas, en el BOA resulta también un desafío. Por un lado, la relación entre el espacio como concepto generalizador y abstracto, y por otro el lugar concreto que ocupan sus aulas actualmente, espacio aquí indeterminado y existencial, es conflictiva. Si en sus orígenes la escuela moderna se conforma como un aparato masivo de transmisión de valores del Estado a través de una educación centralizada y homogenizadora, la lucha y la resistencia por el espacio se transforma simbólicamente en un ejemplo de la crisis actual de la imagen-representación de la institución educativa¹⁰⁷. Cabe preguntarse, cuáles son las condiciones de habitabilidad del espacio educativo, más allá de la ocupación del lugar real edilicio teniendo en cuenta que las aulas, reales o “virtuales” van entretejiendo los espacios para la construcción de la equidad social a fin de que el discurso de igualdad no se diluya en las palabras.

En una escuela donde muchos de los chicos deben trabajar para subsistir o para aportar económicamente en sus hogares, es necesario analizar la situación desde el declive actual de las instituciones, no sólo de la institución educativa, sino también en cuanto a la construcción simbólica de la organización de la familia y del Estado. Es necesario, en este sentido, poder pensar en la escuela como un lugar real que crea y en un espacio que ofrece las posibilidades actuales de intercambio necesarias para poder construir una nueva forma educativa que no expulse, sino que integre, restituya y acreciente sus expectativas.

¹⁰⁷ Ver dossier fotográfico imágenes N° VI y VII. Pág. 144-145

El lugar del arte en la escuela

En el BOA, dentro del plan general de estudios, el área artística, tiene una función orientadora. La formación en artes visuales, música y folclore no otorga saberes ni entrenamiento técnico especial o específico en ninguno de los lenguajes. La idea de los bachilleratos orientados no es encaminar posibles aptitudes (lo que sí sucede en las escuelas de arte especificadas o en los magisterios y profesorados); en el BOA se da prioridad a que los alumnos adquieran una mirada amplia y productiva sobre arte. Aunque en la currícula se aspira a que se articule la teoría con la práctica, esto es, conjugar el concepto del arte como expresión, como “un hacer”, con aspectos conceptuales o como la transmisión de saberes teóricos, en las clases, cotidianamente, articular estas miradas resulta un reto cotidiano: frente a la enseñanza de los lenguajes a veces, otras prioridades y necesidades urgen. La enseñanza artística entre los adultos en los distintos lenguajes también tiene en cuenta que se está frente a un ser capaz de desarrollar su capacidad creadora, no se desestima –por el hecho de ser adulto o adulto joven- el factor potencial y puede dar cabida a otras acciones del sujeto porque de este modo se ve estimulada la comunicación y la expresión individual.

En los tres lenguajes artísticos hay una participación de los estudiantes evidenciando un desarrollo de diversas modalidades. Eisner destaca como capital en la educación artística, la posibilidad de aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto en el arte como en el mundo en general, lo que exige prestar atención al cultivo de la percepción visual y al desarrollo de la sensibilidad estética –lo cual es- un objetivo primordial al que tiende educar la visión artística en cualquier etapa de la vida. (Eisner, E., 1995).

En música, el desarrollo del pensamiento creativo hace que estos jóvenes y adultos participen del sentimiento que produce escuchar, crear, o interpretar con materia sonora y posibilita que el estudiante se interese por el análisis y la investigación y así crear, recrear y develar desde sus propios puntos de vista el contexto institucional pero además hace que se superen dificultades de orden social y vincular. Para la música, la escuela no exige contar con habilidades notorias propias del “genio” a fin de impulsar cambios transformadores. Aprender a escuchar o tocar un instrumento, darse cuenta de esa posibilidad, comprometerse, trabajar, es parte del proceso que apunta a la integración y a establecer vínculos de confianza, lo que da

cuenta a su vez de la pertenencia a un colectivo que hace a la institución educativa. La música da lugar a ejercer el derecho a permanecer y pertenecer pero además da la posibilidad de imaginar un futuro, posibilidad que reviste una notable relevancia teniendo en cuenta las trayectorias de estos jóvenes frente a reiterados obstáculos e imposibilidades.

En artes visuales, vemos que gran parte de los estímulos provistos por nuestra cultura provienen de la difusión de la imagen y han alcanzado una particular dimensión que a la escuela le interesa recuperar. No está negada la posibilidad de crear, en plástica es posible hacer construir imágenes mediante el uso de diversos materiales, dada la precariedad en los recursos tanto de los estudiantes como de la escuela, se trabaja con el material de descarte. Como lo hiciera Berni, los trabajos con desechos, son documentos de una sociedad que los excluye al trabajar con los “pedazos” de la misma¹⁰⁸. Material plástico, cartones, papeles, maderas, latas en desuso, soportes y materiales contenidos en las producciones de los alumnos denuncian la realidad escolar frente a la cual los docentes proponen una narrativa también creadora y crítica. Estrategias de los docentes a fin de enfrentar los actuales procesos de debilitamiento de los lazos sociales.

El potencial que proporciona la educación artística y una práctica en los lenguajes plástico y musical como la que otorga la escuela a estos jóvenes, permite que el alumno en estas condiciones, entre en contacto con procesos de desarrollo y valoración de su propio ser al tiempo que hace posible recibir una enseñanza que incorpore elementos de su propia cultura, del entorno, estimulando su creatividad, su iniciativa, dando lugar a una imaginación productora y al desarrollo de sus capacidades cognitivas. Dado que existen amplias posibilidades de creer en la potencialidad expresiva y trabajar en ella en estos sectores, ocupan la plástica y la música un espacio cada vez más extendido en la vida de la institución que conduce a la superación de las dificultades propias de la desafiación y es, de este modo, visualizado el tejido que ayuda a consolidar nuevas formas de ver la realidad.

¹⁰⁸ Antonio Berni, desde un realismo crítico da cuenta del lugar de denuncia que posee el arte. Una urgencia que lo lleva a experimentar con los dos personajes: Juanito Laguna y Ramona Montiel con los desechos de la sociedad industrial. Pinturas y collages que son residuos materiales y simbólicos de las circunstancias vividas y marcas de historias individuales como huellas que habitan en los márgenes y hablan a su vez de su actualidad.

Aunque sabemos que la pobreza no es un determinante, el origen social dificulta los procesos educativos. Diluir esos orígenes es una de las expectativas del BOA Antonio Berni y nos aventuramos a afirmar que es posible entonces, contribuir a revisar el lugar de la escuela y sus relaciones con la inclusión social a través del arte y la educación como una de sus formas y como una manera de tener expectativas de otro futuro.

Escuela de Cerámica N° 2 Fernando Arranz: modelar como sentido

En la escuela del trabajo de los griegos alquimistas y el protagonismo del fuego

El patio de ingreso a la escuela conduce a la idea del “museo” de obras en terracota, bizcochos o mayólicas que son parte del espacio receptor y nos anima a pensar en el origen de la cerámica y las artes del fuego¹⁰⁹. Así como la historia de la cerámica va unida a la historia de los pueblos, las relaciones entre sus originarios, sus guerras, habla de sus fechas, de sus evoluciones, evoca las actividades, el museo de la escuela, la cita.

El origen y la existencia de las piezas de cerámica refiere a un nacimiento mítico a partir de la creencia judeocristiana que sostiene, de forma pedagógica, que Dios creó a Adán y Eva del barro de la tierra, modelándoles con sus manos, convirtiendo, de esta forma, a Dios en el primer ceramista¹¹⁰. Como una de las primeras manifestaciones artísticas encontradas, la cerámica nace cargada de erotismo, de sexualidad, de religión, de temor. Constituyó desde sus comienzos un

¹⁰⁹ Cerámica comprende la realización no solo de vasijas, vasos, piezas funcionales y decorativas sino también la producción en diseños arquitectónicos sobre los muros y ladrillos. Con esto se desarticula el preconcepción de entender a la cerámica como “un arte menor” o una industria, cuyos objetos serían piezas en las cuales el fin es el decorativismo y la funcionalidad. Funcionalidad, añadimos por otra parte, que el arte tuvo también en muchos sentidos: a la religión, a la arquitectura, carácter en la que la función es la que rige, o a la literatura en su discutido y discutible carácter ilustrativo. Son las ideas que la conciben a veces con el nombre de “artes aplicadas”. Concepciones de la burguesía decimonónica que encierra un claro sentido de *clase* que desvaloriza el hacer. La mano, el trabajo, el arte surgen como motor de la historia: el *homo faber*, el hombre que trabaja con las manos, hace el mundo para hacerse a sí mismo.

¹¹⁰ En estos octosílabos anónimos populares se recoge esta idea: Oficio noble y bizarro/ entre todos el primero/ pues en el arte del barro/ Dios fue el primer alfarero/ y el hombre el primer cacharro. (Fernandez Chiti 1975).

arte popular aunque las clases sacerdotales convirtieron a la tarea del ceramista en el quehacer del esclavo. En Grecia durante los períodos más antiguos, hasta las pequeñas ciudades griegas producían objetos de alfarería para la demanda local. Atenas creó las primeras representaciones del llamado *estilo bello*: recipientes con figuras rojas sobre fondo negro a veces extraídas de diversas tierras y expuestas en fragmentos que reconstruyen formas de vida y pensamiento.

La escuela lleva el nombre del artista español, el ceramista que impulsó la educación y el desarrollo de esta milenaria práctica artística en el país. Recorrer “L’Arranz” -como se la conoce- ofrece la posibilidad de pensar en estas culturas, ver el arte del fuego en todas las paredes, los estantes, las vitrinas, los talleres; pero ver también su dinámica interna y de esta forma acceder a identificar el lugar en el que viven las artes de la cerámica¹¹¹.

Es el fuego el que hace que la cerámica sea vista como obra terminada, una vez que el calor -hoy de hornos eléctricos- permita cocerla. A diferencia de la escultura, cuyo proceso de creación puede verse, vivirse, sentirse; la obra se descubre y sorprende al abrir el horno.

Como todas las creadas durante 1974, también otorga los títulos de Bachiller y -a partir de los cambios curriculares del año 2008- también el título de Técnico en Arte Cerámico. La escuela ocupó, como muchas otras en sus orígenes, un espacio prestado pero en la actualidad funciona en Villa Luro, ese singular barrio de plazas y jardines que la ubica circundada por calles con nombres de artistas y escritores¹¹². Hoy habita una conocida ex-fábrica de aparatos electrodomésticos, cedida por la ciudad del año 1982. El diseño y el montaje de la entonces fábrica, poco han sido acondicionados para el funcionamiento de una escuela de arte cerámico: se han instalado nuevas aulas y talleres y la estética arquitectónica prevalece¹¹³. La componen subsuelos y desniveles y un basamento de planta baja que funciona como recepción de paredes

¹¹¹ El artista llega a Buenos Aires en 1927 y requerido por el Ministerio de Educación y Justicia crea en su casa de la calle Bulnes 45, la Escuela Nacional Industrial de Cerámica, hoy sede de la Escuela de Cerámica N° 1.

¹¹² Nombres como Calderón de la Barca, Donizetti, Homero y Lope de Vega, una de las calles con las que la escuela hace esquina y por la cual ve en su extensión desde el jardín.

¹¹³ El estudio del arquitecto Mario Roberto Alvarez fue el creador y realizador del proyecto. El edificio tiene premios importantes por ser el primero en la ciudad hecho con tecnología antisísmica (con escasos cimientos, está armado sobre la base de una estructura metálica con muros exteriores de vidrio).

vidriadas sin límites; transparencias y virtualidades desde donde guardias y preceptores marcan el terreno metafórico del adentro y el afuera. Adentrándose por pasillos y escaleras, las zonas vidriadas crean jardines y permiten que el parque entre en la escuela. Salones y cruces laberínticos han surgido, por la necesidad de una adecuación al funcionamiento de aulas y oficinas administrativas y de dirección, depósitos de materiales y herramientas¹¹⁴.

No obstante, buscando conservar las plantas libres de la vieja fábrica aprovechables al máximo, se habían evitado algunas paredes cerradas permitiendo la máxima entrada de luz natural a los sectores, iluminación y espacios que la escuela reconoce valiosos. Pero son aquí las paredes sólidas las que recuerdan al cuerpo docente en actividad y a quienes fueran profesores iniciadores: un mural realizado en cerámica donde figuran los nombres de los docentes cuyo carácter fundante deja la huella, material y simbólica del “deber ser”, capital pedagógico y estético, reconocimiento de procesos de identificación que quiere mostrar la escuela y que aparecen como reguladores de modalidades de trabajo, que vinculan a los precursores con los sucesores como transmisiones tácitas. A través de una de las paredes vidriadas, en uno de los subsuelos que permite ver un jardín y la planta baja de la entrada se localiza la biblioteca/sala de computación con un buen número de computadoras y una pantalla digital que instalan las nuevas tecnologías. Paredes y transparentes, cuentan lo que la escuela permite ver, no solamente en una institución son sus actores quienes dan la voz, sino también los espacios que utilizan y la manera en que lo hacen¹¹⁵.

Desde algunos muros también se muestra otra actividad que los vincula a la vida cívica: el centro de estudiantes en el que solo trabajan alumnos de cuarto y quinto años. Y un *contrato* entre estudiantes, directivos, docentes y padres en menor medida

¹¹⁴ La escuela posee en sus talleres un importante patrimonio de máquinas: tornos de distintos tipos, varias laminadoras, una máquina para fabricar pasta arcillosa, cámaras de esmaltado y algunos hornos para la cocción de las piezas talleres amplísimos, también comedor y cocina generosos.

¹¹⁵ En los pasillos de la escuela carteleros en las que se hace referencia a cuestiones de salud (tabaquismo, drogas, enfermedades de transmisión sexual, etc.) y además varias inscripciones que aluden a la tragedia de Cromañón casi como espacios para la memoria.

construye una convivencia en la que la prédica debe cotidianamente actualizarse y renovarse.

En este universo y en este sentido en que la participación y la posibilidad de expresión de los estudiantes es más libre, hay dos actividades que los conectan más fuertemente con el arte además de las materias del currículum: la *Semana de las Artes* y el Proyecto *Dejá tu huella*¹¹⁶. En ambos, los estudiantes dejan las materias y horarios habituales y el arte es acto, es hecho. Se crean experiencias que animan a la creación de nuevos modelos educativos y generen el quiebre de la estructura más clásica de la tradicional escuela media.

Nos valíamos del arte para trabajar con los chicos, para alcanzar muchas cuestiones que tal vez en las escuelas comunes tengan que valerse de otras medidas, porque contábamos con el potencial creador que ...bien usado... es muy valioso. (Entrevista a una docente).

Pero puede hablarse de grietas o fracturas en las palabras, temas sobre los cuales todavía la escuela no ha encontrado su discurso, uno de ellos es en relación con el tema drogas, en el que cierta contrariedad que la escuela no puede todavía operar sobre estas perturbaciones que se dan en esta etapa de la vida de los jóvenes¹¹⁷. De todas formas la escuela deja ver que hay un hacer sobre la marcha, que la escuela vive un momento con perspectivas de cambio en la institución, no sólo desde los cargos de conducción mirando el presente sino desde el pasado hacia el futuro.

Lo miro desde el lugar de la conducción y en vistas a la expectativa del nuevo edificio sino además por un tema mucho más amplio y concreto. Todo un gran cambio, la expectativa es la de estar todos preparados para recibirlos de la mejor manera posible. La escuela dio cuenta de una herencia y un capital humano y simbólico muy rico. (Encuentro con un directivo)

¹¹⁶ Se puede consultar la página www.dejatuella2010.com.ar consulta al 10/10/2011.

¹¹⁷ Temáticas, no solo de esta escuela sino también sobre el cual las escuelas en general no han encontrado todavía su discurso.

Permanencia y memoria o como lo enuncia Koselleck: *esperanza y recuerdo – expresado más genéricamente, expectativa y experiencia- pues la expectativa abarca más que la esperanza y la experiencia profundiza más que el recuerdo, constituyen a la vez la historia y su conocimiento y, por cierto, lo hacen mostrando y elaborando la relación interna entre el pasado y el futuro antes, hoy y mañana* (Koselleck, R. 1993).

Hoy estamos pensando en lo que se podrá hacer, lo que vamos a hacer, nuestro espacio, un nuevo edificio nos llena de expectativas. (Entrevista a una docente)

La formación artística

Las clases de cerámica, el modelado, el sentido de la escuela.

Una historiografía educativa y política ha favorecido la idea del “sentido único” de la escuela: así la formación del ciudadano y la propuesta de educación en recursos humanos para el desarrollo industrial en diversos momentos de la historia de la educación argentina parecen haber neutralizado o excluido otros o nuevos sentidos, pertinentes o alternativos que habilitaran dispositivos de transmisión cultural y artística en nuestro caso. Si bien no podemos encontrar ese único sentido, ha habido un momento en que el Estado logró asignar una forma simbólica en la que se alcanzaron metas y articularon sectores sociales que se sintieron a resguardo o cimentaron expectativas sobre su futuro a partir de una promesa que hasta los años sesenta logró cubrir buena parte de esas expectativas.

A partir de entonces, la escuela se vio enfrentada a otros problemas, se vio cuestionada en su eficacia reguladora y, debilitado además su entramado institucional a partir de cambios tanto tecnológicos como sociales y culturales. En este sentido se hace evidente una crisis que afecta a la sociedad en su conjunto pero particularmente a los jóvenes en la etapa de la adolescencia.

En el texto “Mi vida es mi vida”, Marcelo Urresti habla de los conflictos de los adolescentes: la incitación al consumo, la violencia, el lugar que las nuevas tecnologías ocupan en la vida de los jóvenes¹¹⁸. Por otra parte Basil Bernstein (1994) reconoce dos líneas que se articulan complejizando la comprensión de lo que es una escuela hoy. Por un lado una dimensión del orden expresivo: disciplina, carácter, modales, y otra que remite al surgimiento de otros sentidos para la escuela del presente: adquisición de saberes, específicos y competencias.

Así entendida esta idea podemos decir, entonces, que en las escuelas de arte conviven otros sentidos, particulares, específicos, individuales, diferentes. Una razón para pensar el lugar de la enseñanza del arte en este conflicto planteado por Urresti en las sociedades contemporáneas y en las escuelas de arte lleva ensayar una identificación del arte y la educación en otra dirección: el desarrollo de la capacidad creadora y construcción de un nuevo de sentido que podría brindar la escuela. Aunque estas tesis fueran patrimonio de la educación por el arte en las corrientes expresivistas, en cierto sentido distinta de la educación artística, la finalidad del arte en la educación, que debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma, encuentra formas de homologar ambos criterios educativos. En esta línea es posible pensar que quien desarrolla su imaginación y conserva un pensamiento sensorial asociado al tacto del modelado de la pieza cerámica puede pensar en territorios no separados y fronteras inviolables, ya que modelar, contrariando el trabajo en una estructura rígida, permite entender que es posible adquirir, modificar y transformar un comportamiento por medio de una experiencia directa con un material amigable y dúctil a través de la sensibilidad. *Solo interrogándonos sobre la naturaleza y sobre las formas de existencia de lo sensible pueden definirse las condiciones de posibilidad de la vida en todas sus formas ya sea humana o animal* (Coccia, E., 2011)¹¹⁹. Modelar es el proceso de crear modelos o modos para hacer o entender algo a través de la sensorialidad y la sensibilidad. Cada persona tiene sus modos o modelos de hacer las cosas y de entender el mundo. En el área de la conducta, modelar se refiere a identificar,

¹¹⁸ *Los grupos de pares son el ámbito renovado donde se definen las formas actuales de transición de la adolescencia (...) mas incitados que nunca al consumo, a la aventura y al éxtasis por un mercado y unos medios de comunicación audiovisual que no descansan (...) habitado por los fantasmas de la violencia, la indiferencia y por el reclamo ilimitado de unos adolescentes que, en distintas clases sociales y con distintas entonaciones, portan y son portados por el conflicto generacional, que definen las sociedades contemporáneas”* (Urresti, M., 2002).

¹¹⁹ Ver Dossier fotográfico imágenes N° imágenes N° VIII y XI. Pág. 146-147

comprender y re-crear nuevos comportamientos y específicos caminos a través de los que obtener resultados propios o al menos crear aproximaciones a ellos. Es un modo o forma inteligente de organizar, entender o explicar algo que sucede, o que creemos que puede suceder en el mundo. Son los modos o las directrices que adoptamos para relacionarnos con algo del todo, y en ese todo, también con nosotros. Se modela desde la observación inasible de la conducta que se elige como modelo, se analiza y se crean nuevos modelos, se crea un mapa o síntesis de lo que se hará y finalmente se reproduce. Se desarrolla a partir de un material informe y se crea una forma nueva y cambiante con las manos que envuelven el material.

Entonces, más allá del decorativismo o funcionalidad de la cerámica, lo que parece apuntalar el arte en esta escuela además de la búsqueda en esa forma de trabajar con un material amigable, es la preocupación por ver en la actividad artística la posibilidad de vincular al estudiante con los significados. Es una manera de ligarse con la existencia de un mundo simbólico en el que el sujeto humano encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social a través de un arte que, nacido en la revolución del neolítico, es a la vez, tan activo en el presente. En un presente la función contenedora de la escuela -no en el sentido de un "envase" que defiende contra los acechos de la calle- se resuelve en esta institución que propicia el desarrollo de estas capacidades a partir de una pedagogía artística que provoque la atracción por el aprender, conocer y proyectar, que vigorice el interés por el saber y despliegue y estimule una atracción por un hacer creador y transformador. Alguna vez utopías de una educación por el arte. Imperativos que la educación pública, las pedagogías críticas y la democratización de la enseñanza, tienen a mano para imaginar un horizonte de expectativas.

Capítulo 4

Escuela Lola Mora

Ayer y hoy: la escuela como motor de cambio

Para poder comprender la permanencia y las transformaciones de las escuelas de arte de la Ciudad de Buenos Aires, creadas en 1974, sobre las que se ha trabajado en esta investigación e intentar definir más claramente el campo de las expectativas y los empeños democratizadores de la enseñanza del arte nos centraremos en la Escuela Lola Mora, “El Lola”, su nombre familiar y recurriendo a una metáfora fotográfica, “vamos a disponer de un tiempo de exposición que nos permita representar el movimiento de los sujetos”.

Ubicada en el Barrio Lugano I y II, hoy General Savio, el análisis se centrará en el escenario de la escuela de Bellas Artes Lola Mora y en sus protagonistas. Circunstancias y auténticos “retratos” que enfocamos -como a través de un visor, para percibir con mayor nitidez- en las acciones políticas, permanentes o impedidas y en las estrategias de sus protagonistas: docentes y graduados.

Como si de luego de ver una serie de fotografías logradas por la lente de una cámara fija se tratara, haremos foco en los actores de esta institución para ver que visiones e imágenes ellos buscan difundir a fin de construir y establecer su propio imaginario y su distintiva identidad. Como si hubiera quedado una cámara encendida unos años y pudiéramos ver desfilar las imágenes de la escuela, no percibidas en su momento y que se activaran con la visión desde el presente. Visiones e imágenes, construcciones interesadas en democratizar la enseñanza del arte, que hubieran recogido el mandato fundacional y las expectativas con el derecho a expresar sus opiniones, deseos y proyectos. Porque una escuela de arte tiene sentido si su función liberadora contribuye en algo a la construcción permanente e inquebrantable de la ciudadanía ampliada, es decir, favorece la posibilidad de profundizar esta democratización y llegar a quienes -desde los dieciséis años- ya tienen derecho a voto: los adolescentes.

A fin de advertir la dificultosa transformación en las maneras de concebir la democratización y la noción de lo público es importante considerar que también,

como las demás escuelas, "El Lola", tuvo que sortear, a dos años de su creación, los efectos devastadores de la dictadura: los trágicos momentos que se abren a partir del período que llevó al poder a la junta militar el 24 de marzo de 1976 con el golpe de estado conocido como Proceso de Reorganización Nacional.

Como se dijera, la educación artística fue también uno de los campos donde la dictadura se centró para lograr sus objetivos: una sociedad disciplinada, ordenada y dictaminada por el terror. Estrategias propias del gobierno militar, empleadas para modular y modificar la difusión de valores a través de una política de control con fuerte acento en la arena de la expresión individual o grupal, allí donde las artes tienen lugar, que incluyó no solo a alumnos sino a docentes, padres y a la comunidad del barrio que ayudó a consolidarla. Han sido las estrategias propias de *la voluntad de resistir con una apuesta al futuro*, como lo manifiesta Pineau, a partir de su propio momento inaugural, momento de definiciones políticas y culturales, las que no han perdido a la fecha su interés. Núcleo de apertura de un debate que, corriendo como un río subterráneo aparece una y otra vez en nuestra historia de la educación, de la política, de la cultura.

En las elecciones del 11 de marzo de 1973, la fórmula del Frente Justicialista de Liberación Nacional, asume el gobierno con la conciencia de que la movilización popular había forzado la salida de los militares del gobierno; se festejaba el fin de la dictadura y, una gran mayoría, celebraba el retorno del peronismo al poder después de dieciocho años de proscripción. Como consecuencia de estos giros, hacia comienzos del año 1974, se agita en la entonces DINADEA un espíritu, una energía que permite imaginar al arte como promotor de cambios para encarar esfuerzos por una mayor justicia social y una democratización encarada como un aliento a este campo educativo. En esos años se vislumbraba un país que podía comenzar a salir de la crisis en la que lo había sumido los años aquella otra dictadura¹²⁰.

¹²⁰ Hacemos referencia al golpe que se inicia con el general Onganía el 28 de junio de 1966, una presidencia de facto que privilegió el tiempo económico al tiempo social y político. Tiempo de represiones en la Universidad de Buenos Aires y de censura artística centrada en el cine y el teatro; fueron prohibidas numerosas películas y obras de teatro. Entre ellas las representaciones de *El mandarín maravilloso* de Bela Bartok, *La Consagración de la Primavera* de Igor Stravinsky y *Bomarzo* de Alberto Ginastera y Manuel Mujica Láinez que finalmente fuera estrenada y con numerosas presentaciones en Washington. Dictadura debilitada por el Cordobazo en la Provincia de Córdoba y otras luchas populares que, finalmente concluye con la entrega del poder por parte del general Pedro A. Lanusse (1971-1973)

Una conciliación nacional requerida por un pueblo que quería repetir y hacer comprender que en el peronismo surgido en el '43 y gobernado hasta el '55 se había verificado un proceso de asenso de un pueblo desposeído y que nuevamente el peronismo y luego con Perón podría ser de nuevo el arquitecto del progreso. Así era sentido por una buena parte de docentes y de padres que ayudaron a edificar -material y simbólicamente- esta escuela superando grandes dificultades pedagógicas y edilicias.¹²¹

Fue este segundo peronismo en el cual miles de personas, jóvenes en su mayoría, creyeron comenzar a cumplir un sueño y pretendieron tener al alcance de su mano el país en camino hacia una revolución. En estos años que corren entre 1973 y 1976 residen algunas soluciones reformistas o propuestas revolucionarias que exploraron sus propios dilemas en un mundo que también estaba en cambios y que en el país, anidan la toma decisiones que hoy se reabren y revisan. Reformas o revoluciones que aún hoy son objeto de estudio ponderado por la historia, por la literatura, a través de numerosos trabajos, ensayos y artículos, exposiciones de arte, obras de teatro, cine y documentales sacando a la luz hechos y debates que no siempre han trascendido a la opinión pública. Obras que procuran establecer una distancia y asumen la resonancia que se ha actualizado y que pretenden escapar a prejuicios u homenajes buscando una activación de la memoria¹²². Historia que admite una dimensión polémica, que complejiza la visión sobre el peronismo y las miradas sobre la juventud militante, motor de una experiencia generacional que oscila entre reformas y cambios radicales como fenómeno político emergente.

luego de la sucesión en el mismo de Roberto M. Levingston, (1970-1971) en elecciones ganadas por el FREJULI con el 49, 59 % de los votos el 25 de mayo de 1973.

¹²¹Transcribimos un diálogo referido por uno de los primeros directivos en la entrevista:

Director.- Tenemos 17 inscriptos. El lunes 24 podemos empezar con el primer año.

Profesor.- ¿Sin bancos?

Director.- Vamos a buscar los de la plaza.

¹²²Hacia los años '90, aparecen en la escena cultural en general, específicamente en la producción teatral y cinematográfica del país, obras con sus propias demandas e interpretaciones sobre lo acontecido en el país en los '70, asumiendo el conflicto entre arte y políticas de la memoria y en muchos casos los trabajos de hijos de desaparecidos en la dirección de documentales y ficciones desde miradas nuevas, creadoras y críticas. Como ejemplo que teoriza sobre el arte y especialmente como el teatro renueva su visión ver Ursi, M. E. *Ausencia, Chiquito, los DDHH y el tema de la política en las artes* en <http://revistaafuera.com> Año IV N° 7 2009. Consulta 2/7/2012.

Pasión, rebeldía y heroísmo de una juventud que en su infancia había vivido e intentaba cumplir el mandato de transformación social nacida de aquel gobierno que llevó adelante un proceso de justicia social¹²³. Pero también un período que se ve atravesado por un verdadero fuego cruzado, en un país que había cambiado pero a la vez, lo precipitado y lo impredecible modelaban la vida. Acontecimientos que en el campo cultural, artístico y educativo se tornan visibles pero que tras el golpe militar del '76 tendrán una escasa duración y cerrarán de manera trágica puesto en algunos grupos, las armas circulaban también de manera trágica¹²⁴. Un gobierno que convirtió a un conjunto de medidas en respuesta a demandas de distintos grupos sociales –con especial énfasis en este área del sistema educativo- pero cargado de luchas tensas de diversos sectores que agudizaron una crisis en la capacidad del estado produciendo a la vez un debilitamiento de su potencial.

Las políticas y la escuela

Las políticas del Estado en el ámbito educativo entre 1973 y fines de 1975 dieron muestras de diversas tensiones. La izquierda peronista propiciaba una pedagogía nacionalista popular y sumaba elementos de la pedagogía desarrollada entre los años 1945 y 1955 enmarcados en las teorías de la liberación. (Puiggrós, A., 2003).

Este significante incorporado al lenguaje oficial de modelo popular puesto de manifiesto, no lograba constituir una unidad teórica o política en el campo pedagógico, por el contrario a veces resultaba contrapuesto. Por un lado, la gestión del ministro Jorge Taiana junto a su equipo asesor integrado por Ernesto Villanueva, Jorge Taiana (h) y Adriana Puiggrós desarrolló una serie de programas que inspiraron una escuela expansiva y que además tuviera como objeto el mejoramiento de las condiciones educativas de los jóvenes con una historia familiar de escolarización

¹²³ Carli, S. (2001) en *Niñez, pedagogía y política* analiza las concepciones acerca de la infancia que en la Argentina se modularon en los discursos educativos de la primera mitad del siglo XX.

¹²⁴ ... *Y había que tener algún fierro en los despachos. Armas cortas, nada, pero que no nos agarren del todo desprevenidos, ¿no? -Pará, un momento. Yo la verdad es que no entiendo esta idea de venir a trabajar al ministerio de Educación con un fierro, como si estuviéramos en la sierra.* (Anguita, E. Caparrós, M., 2009).

primaria o abandono sin ofertas específicas para los sectores de la población donde habita la escuela.

En esta escuela, en muchos casos en ese grupo familiar extendido, padres, abuelos, tíos, primos, el chico era el primero en estar en una escuela secundaria. (Entrevista a una docente que ingresara en 1974)

Pero por otro lado, estas iniciativas fueron opacadas por fuerzas y luchas internas, algunos sectores que se opusieron, a veces con violencia, a las reformas e innovaciones al punto de lograr la intervención en las universidades nacionales fomentando divisiones radicales entre bloques o agitando fantasmas¹²⁵.

En el terreno político -en apenas casi tres años- fueron produciéndose transformaciones en el que los docentes de arte asumieron en la escuela un papel protagónico, pasajes que tuvieron lugar en diferentes planos de la realidad educativa desde lo macro, superestructural hasta lo local, lo escolar.

Aunque no todos los profesores de la escuela exteriorizaban una militancia política, se produce por entonces una suerte de “militancia pedagógica” favorecida por la posibilidad que presta el ejercicio de las artes visuales: la imagen, la línea, el color, la forma, los símbolos culturales, no eran enseñadas de manera selecta, en función ornamental o decorativa, si no dirigida a estimular y respetar la cultura de los sectores populares, ámbitos cuyo discurso no había podido introducirse, históricamente oculto detrás del discurso homogeneizador. Fragmentos culturales que estuvieron aislados de una sociedad que van produciendo una ruptura con la prédica educativa en artes en la que el “producto” fuera superior al “proceso”, en otros términos un proceso liberador de la expresión individual y cultural, propia de los hijos de obreros, generación de inmigrantes de los países limítrofes quienes no encontraron “su lugar” en la escuela tradicional que por cierto no respetaba la complejidad, riqueza cultural y artística de los grupos populares de la Argentina. La escuela fue aprendiendo un modo particular

¹²⁵ En el discurso del 10 de noviembre de 1974 a los docentes el ministro Oscar Ivanisevich afirma: *Y también una Revolución Argentina que sin odio ni sangre ha señalado al mundo el camino de Jesucristo. Ese cambio de luz hemos de continuarlo tal como lo ha definido la señora Presidente y no aceptaremos que algunos quieran transformar la bandera azul y blanca por un trapo rojo.*

y nuevo de ejercer la tarea, la propuesta artística buscaba mostrarse, construir legitimidad y dar sentido a la tarea que se realizaba cotidianamente¹²⁶.

Van instalándose en la escuela, también progresivamente, nuevas relaciones de respeto por la mirada personal a partir de la valorización de la opinión y la expresión plástica personal de los adolescentes y los jóvenes en una articulación con las políticas liberadoras. Una liberación en términos de una práctica profunda y constitutiva entre la creación de la imagen propia, personal y la comprensión de una transformación, institucional y social producida por políticas que acompañaron¹²⁷. Políticas y lecturas que entre los docentes de la escuela comenzaron a circular sobre educación-arte-sociedad y que fueron tejiendo debates, críticas, conclusiones o contradicciones sobre el papel del arte y la educación artística en un proceso de cambio como el que el país y la escuela vivía por esos años.

Pero no solo críticas y conclusiones sino también interrogantes que no terminaron de cerrarse en el plano de la discusión teórica. ¿Qué planteos político-institucionales permiten u obstaculizan una transmisión de saberes en el campo del arte y la creación artística en adolescentes y jóvenes? ¿Qué metodología pedagógica es útil al nuevo proyecto? ¿Cuál es el lugar del docente de arte en este cambio? ¿Cómo integrar las culturas marginadas a un arte y educación universales? Preguntas cuyas respuestas se vieron silenciadas o respondidas en voz baja, solo audibles para los grupos internos y referidas a supuestos epistemológicos, políticos y pedagógicos, a partir del fatal 24 de marzo, algunas de las cuales quedaron sin respuestas. Una pedagogía artística que había alcanzado un grado de avance importante y que hubiese podido llegar a lograr un mayor rédito en el campo pedagógico y de una estética renovadora más amplia de no haber mediado el olvido o el silenciamiento que la dictadura impuso.

Con todas las limitaciones de tiempo –solo alcanzaron a ingresar dos cohortes en ese período- y de espacio –dentro de un edificio inadecuado- la escuela instaló una propuesta que sostuvo en silencio y que se encaminaba a debilitar el discurso

¹²⁶ Muestras de dibujos y Pinturas de los alumnos en el Banco Ciudad de Buenos Aires 1975 y un video *Educación con arte* emitido por TV Quality en 1983 van registrando los cambios que la escuela introdujo en un barrio que hasta entonces tenía escaso acceso a la educación secundaria especializada.

¹²⁷ Se hace referencia a la imagen visual personal de cada estudiante frente a la copia de modelos de tipo academicista en el contexto de una política y pedagogías liberadoras de marcada injerencia en Latinoamérica.

pedagógico, clásico, académico, meramente erudito y celoso de planes enraizados. Proyecto encaminado a recoger una variedad de experiencias personales o de otros artistas como la que formulara de Emilio Renart (1987) sobre la creatividad que integraba un modelo global de políticas para la comunidad y que procuraba incluirse en un proyecto de renovación del Sistema Educativo en el país.¹²⁸

Una historia paralela: el país, el barrio, la escuela.

La situación de confianza en el país en esos años en que la vuelta del presidente Perón se había producido a través de nuevas elecciones, no llega a ocultar la intensidad de los conflictos internos y quedan, como en una microfísica de lo social, registrados en barrios donde las disputas no podían apartarse de las presiones y movilizaciones más intensas del período¹²⁹. Las ideas democráticas y socializadoras de la época, coincidentes con los partidarios de diversos socialismos existentes en el Tercer Mundo de entonces, fueron el fomento y, a través de la escuela, no dejaron de formular el caudal de esfuerzo por una mayor equidad social a través de la educación y particularmente a través de la educación artística. Potencial propio de la imaginación y la creación por el arte que se traslada a la posibilidad de la escuela de vislumbrar su propio futuro.

En ese momento se daban ciertas condiciones de escolarización, en primer lugar el valor que adquiría “el cotidiano”. Una estrategia que parecía clave era la entrega que el personal docente y directivo otorgaba a la institución y a los temas de fracaso o dificultades escolares. Directivos y profesores que han ido creando sus propias tácticas a partir del trabajo que esta población escolar presentaba.

¹²⁸ Aunque la propuesta artística y pedagógica de Renart no se incluyó en la curricula ni en los contenidos de ninguna disciplina, ha dejado un legado en un grupo de alumnos y una producción teórica limitada a mimeos a los integrantes de su taller, algunos de los cuales fueron docentes de la esta escuela. Son textos sobre el desarrollo de la capacidad creadora: *Creatividad* (1960) e *Integralismo Bio-Cosmos* (1962).

¹²⁹ El 23 de septiembre de 1973 la fórmula Juan Perón-María Estela Martínez de Perón se impone por el 61,85 % de los votos. Ocho meses después, incidentes en el barrio Lugano I y II producto de los conflictos por la grave falta de viviendas, especialmente en los asentamientos, tuvieron lugar a mediados de mayo de 1974. Sobre los traslados de los habitantes de las villas de Retiro y otras véase De Biase, M. (2009).

Yo estaba en segundo año, yo también llegaba temprano, viajaba solo desde Flores a los doce años, recuerdo que el director llegaba a las siete y media y se iba a las seis de la tarde. Estaba en todo, iba a buscar a los chicos cuando faltaban, iba a la casa de los padres cuando no andaban bien, no sé ¿hoy se hace eso? (Entrevista a un graduado de la segunda promoción)

O reglas implícitas en las prácticas pedagógicas de los docentes, a los ritmos, a los procesos, a los tiempos tanto de la transmisión cuanto de la creación artística de los estudiantes, más lenta, pausada donde se jugaría quizás el problema de la inclusión que siempre fuera una regulación promovida más por pautas cercanas a dimensiones administrativas que pedagógicas.

La escuela de Bellas Artes Lola Mora tuvo en aquellos años, coincidentes con una juventud como motor de cambio, como en una imagen de su poder transformador -David frente a Goliath- en medio del volumen de fuerzas contrapuestas, la fuerza de las creencias. Aparece construida y oculta frente a esos inmensos edificios en el Barrio Lugano I y II (hoy General Savio) que reproduce la ciudad, dentro de la ciudad, grandes moles de torres habitacionales de cemento la rodean y obstaculizan la circulación que solo es posible por algunas vías de acceso¹³⁰. Un mecanismo urbano que funciona como retén de la comunicación del barrio con su entorno imponiendo recorridos y trayectos obligados de transporte público.

El tamaño, como factor formal entendido en tanto signo, da cuenta de una metáfora: una pequeña escuela ha pensado en estrategias en las que el arte permitía imaginar significativas políticas curriculares para la inclusión en un vínculo cercano a las prácticas y a un recorrido imaginado. Como diría de Certeau, *de aquí (Paris)* -

¹³⁰ El barrio también contó desde su comienzo con un Centro Cívico, compuesto por un supermercado, una oficina de correos, la presencia de juez de paz, una sala de atención médica, una plaza, una iglesia, un centro comunitario, un club social y deportivo, un cine y una guardería. En el núcleo del conjunto y también en una superficie elevada al nivel del 1º piso, se dispuso la zona para los comercios de los edificios, conectada por puentes sobre la Avenida Soldado de la Frontera. Ver dossier fotográfico imagen Nº X. Pág. 148.

nosotros diríamos Villa Lugano- *se va para allá (un sueño)* -nosotros diríamos un deseo, un empeño- pero también un sueño¹³¹.

“Lo ordinario”, lo cotidiano de la escuela dialoga y pone en tensión regulaciones más amplias y más generales. Al articular los programas pensados como construcciones simbólicas, (¿edificios?, ¿arquitecturas?, ¿puentes?) que propician la enseñanza, la escuela permitía desplegar políticas y prácticas pensadas o imaginadas por los docentes y para el área.

También al formularse preguntas sobre sus condiciones de escolarización y a la vez descubrir, dentro de una matriz constitutiva de *la escuela* que tensiones se han producido en su interior, dejaría ver las complejidades de las diversas prácticas que pueden reconocerse en esa matriz común. En esa dirección, pensar en el arte como una política curricular de inclusión, significa pensar en las condiciones de escolarización recorridas por “El Lola” como un desafío para nuevas políticas públicas. Pensar en el arte apunta además a interrogar y a poner en discusión cómo esas condiciones de escolarización atañen a lo material y lo simbólico, como apuntan a la inclusión y en qué sentido estos puentes que la escuela tiende con su barrio merecen ser analizados desde perspectivas a veces descuidadas o no reconocidas. Interrogar e interpelar de qué manera en estas habitualidades se juegan compromisos políticos de más alto nivel, sería un elemento clave.

La escuela por dentro

Parfraseando a Peter Woods, “introducirse”, “iniciarse” tiene algo de un espíritu de aventura. Entrar en el edificio hoy, nos conduce a los tiempos y espacios de la Bauhaus: un entorno arquitectónico en el que como aquella escuela de diseño, también aquí se unen arte, técnica y estética ligadas a la funcionalidad.

La escuela, como todas las creadas en ese año 1974, funcionó en sus inicios, en un edificio prestado tanto como inadecuado. Comenzó en un centro de salud hasta que en 1988 se inaugura el nuevo edificio especialmente diseñado para el funcionamiento de aulas y talleres de pintura, grabado, escultura, laboratorios, una sala de exposiciones, comedor y demás dependencias con vista a jardines espaciosos en el que un anfiteatro

¹³¹ de Certeau, M. (1999)

imaginaba también constituirse en un centro de actos y espectáculos culturales. La construcción de volúmenes puros articulados racionalmente, semejantes a la Bauhaus o a la Escuela de Diseño de Ulm en Alemania, exhibe paredes de vidrios permitiendo que el exterior ingrese a los salones. La escuela carecía de formas panópticas hasta 1991, año en que se construyó un dispositivo por medio del cual, la preceptoría desde los pasillos, avistaba los movimientos de las aulas. Algunos docentes y alumnos la llamaron “la pecera”

Pero en el momento de creación de la escuela, una construcción que fuera también una guardería infantil, no pensada para una escuela, parecería haber constituido un marco para mantenerse fijo e inmutable a lo largo de los años escolares en que la dictadura fue, como afirma Pineau, el principio del fin de la escuela pública. Ver cómo los alumnos se han ido adueñado y han habitado el espacio de la escuela, dejando su marca en los muros, sugiere y apunta a una de las búsquedas de este trabajo: las transformaciones que pueden producir el arte y la enseñanza artística como un polo en pugna, de energía y ruptura. En otros términos, hablamos de los procesos de educación y socialización: la capacidad de transformación social y educativa marcados por el arte en los que docentes y estudiantes dejan su palabra.

Lejos del ambiente impersonal y neutro, los murales, las paredes dan cuenta de espacios apropiados. Como sostienen Dussel y Caruso (2003), ocupar un espacio supone sentir que todo nos espera como una estructura dada, de manera inanimada. Habitar, en cambio –agregan– significa apropiarse de manera emocional y resuelta de los espacios y volverlos escenarios de una experiencia, lugares que las instituciones tutelan y deben preservar pero también ofrecen.

Si la arquitectura escolar constituye un programa, configura un discurso que podía anticiparse desde la puerta de entrada a través de sus murales: un clima político, de lucha por una libertad se apreciaba en las producciones artísticas. O un ambiente respetuoso de la individualidad visible en las muestras en el Salón Permanente de Exposiciones que lleva el nombre de uno de los docentes fallecidos. Pero además encarando de otra manera los actos escolares: *estas denominadas fiestas patrias en las que se aprende a rendir culto a emblemas y próceres. A los símbolos de la nacionalidad a través de formas de conducta establecidas.* (Amuchástegui M., 2003).

Así los alumnos en “El Lola”, de los primeros años habían tomado paredes como un soporte a sus mensajes y formas expresivas en la pared, hoy también lo hacen. Los protagonistas de estas grafías llevan adelante una crítica ¿a la institución, a la sociedad, a la política?

Aunque el estilo de la mayoría de las imágenes y escritos que intrincan los muros con sus mensajes, en sentido estricto, no serían sólo pintadas sobre asuntos políticos, también visibilizan una cultura juvenil, no institucionalizada proveniente de otras tradiciones estéticas¹³². Si bien, en general los estudiantes de las escuelas secundarias dejan su marca en bancos y escritorios, una percepción desde la puerta de ingreso a la escuela permite vislumbrar que aquí también, las paredes, preanuncian *una escuela tomada*. Pinturas, retratos, autorretratos, paisajes en sobreabundante número son códigos en medio del paisaje. Como señalan las autoras Escandel y Menendez (2002) la escuela forma parte de aquellos espacios que los adolescentes se apropian y hacen suyos: “*En la escuela también dejan sus huellas, sus marcas y en muchas oportunidades la utilizan para nombrar “lo innombrable”*”.

Las pinturas expresan, en lenguaje visual y sin censura las más variadas ocurrencias. Pinturas de las paredes, en los armarios, en las puertas, en los vidrios de las ventanas conservan los elementos léxicos y visuales pero en el ámbito de los pasillos, es además una experiencia visual que imprime una inteligencia de lo temporal y espacial. Se visualizan acontecimientos personales, sociales, hay una localización que coincide con un momento, con el tiempo de quien mira. Aunque en general se trata de representaciones y pinturas anónimas, esta unidad del discurso en tanto signo reúne o está influida por una serie de condiciones históricas y políticas de esta institución escolar que le dan significado y llevan consigo condiciones que quien observa, reconoce e intenta evocar¹³³.

Resulta interesante interrogarse cómo en un clima institucional contextualizado de la enseñanza del arte que en ciertas aulas y talleres refugiaban aún modelos academicistas, las paredes de la escuela han dado lugar a las pretensiones de los

¹³² No se trata de pintadas políticas que aparecen en las paredes antes de elecciones o actos políticos, en muros extensos, blanqueados y reservados con anticipación por algún grupo de apoyo partidario, éstas son en cierto sentido la oposición, los antagonistas de los graffitis. Claudia Kozak refiere que a diferencia de los graffitis, estas pintadas son intervenciones institucionalmente respaldadas.

¹³³ A la fecha se mantiene un bajo-relieve en la puerta de entrada al viejo edificio; hoy habitado nuevamente por la sala de primeros auxilios, el mural realizado en la técnica del bajo-relieve no ha sido extraído.

estudiantes que, como el artista contemporáneo, se vuelve un agente social que renueva el lenguaje. Y aunque de acuerdo con ciertos parámetros de artisticidad, muchas de estas manifestaciones juveniles de la pintura mural estarían en cuestión en tanto manifestación estética o meramente comunicacional, es cierto que se habría tratado de una herramienta potente de exteriorización de una multiplicidad de universos y se constituiría también un campo de conflicto y de acción.

Hubo y permanece una aspiración de los estudiantes por dejar expresas, con la insistencia de la línea y del color o de su arte, sus demandas y a la vez el deseo de imprimir su paso por todos los espacios de la escuela. Hay una energía y una persistencia por estar y por ser parte del proceso y de ser una pieza de la escuela, ya que para participar –ellos sostienen- hay tomar parte. Hay también una oportunidad de habitar la escuela como párrafo de un capítulo del desarrollo de la construcción identitaria propia y social.

Pero hay además, en las formas que se expresan, como en éstas en el interior de la escuela, una definición de sus prácticas que exponen conflictos. Porque, lo llamativo de estas intervenciones creadas por los estudiantes –que sin duda deben haber sido hechas con cierto acuerdo tácito de docentes o autoridades escolares- es que muestran la porosidad de estos clivajes. Son fronteras permeables de relaciones asimétricas que ponen en tensión a aquellos que deben cuidar y defender la institución, que son sus representantes, que hablan en su nombre, quienes organizan, planifican toman decisiones frente a quienes, en un estrato diferenciado, deben cumplirlas¹³⁴. Fuertemente cuestionada hoy la autoridad y este modo de organización institucional ¿son estas marcas artísticas o comunicacionales quienes lo ponen de relieve? Estos pliegues e intersticios, al menos crean zonas de incertidumbres que la intervención de los actores juveniles a través de estas acciones ¿ensayaría ampliar? Estos terrenos ¿acrecientan o estrechan los márgenes de libertad? Aunque *lo joven* como construcción cultural, ese período que suele llamarse de moratoria y de rebeldía frente a la autoridad adulta, la atribución pedagógica ¿entra en conflicto con la institución que vela por el cuidado de sus bienes? (Urresti, M. 2002).

Más allá de estas cuestiones generales, en el marco de la misma institución-escuela ¿a quienes interpelan estos conflictos? ¿Qué produce en el otro? Si estas

¹³⁴ Ver dossier fotográfico imágenes N° XI y XII. Pág. 149-150.

prácticas artísticas ofrecen una resistencia a la autoridad, ¿quién la representa en la escuela si ve amenazada su potencia por su incorporación a un carácter aceptado por los docentes y directivos en tanto autoridades? ¿Entra en tensión el cumplimiento del contrato de la escuela con la sociedad en el sentido de la transmisión y custodia de bienes y valores? Complejo resolver.

Los desgarros de la transmisión, la herencia: los docentes

Conservar, restaurar, renovar.

La escuela Lola Mora en 1974 creía que sus marcos de referencia y la conducta de los sujetos, como una brújula orientada hacia las utopías, podía producir modificaciones en la ineludible tarea de la educación: la transmisión.

Hoy, la pregunta por la transmisión adquiere en educación un significado que vincula y constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos. Es, en este marco que la pregunta por la transmisión tal como explica Carli, *irrumpe, entonces, como síntoma de la incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro* (Carli, S., 2002). ¿Cómo había sido hacia 1974 pensar el futuro desde el puesto del docente de arte y las prácticas de enseñanza artística, productoras de una matriz de sentido para la vida de los jóvenes sin desandar los tan definidos, lugares docente/alumno? ¿Cuáles han sido las posibilidades de transmitir un mundo que debe ser creado, recreado o cimentado por los jóvenes, por un arte joven a través de una acción docente en una institución que, a poco de nacer se ha visto violentada por circulares, reglamentos y disposiciones que de manera ineludible han actuado sobre conductas creadoras? A partir de percepciones y relatos de los docentes fundadores y de aquellos que aún no siéndolo, hoy la habitan y la imaginan, se hilvana una caracterización de prácticas que, a dos años de su creación, plenos de expectativas se ejercen la coerción y la autocensura. Solo la conducción directiva y docente superadora de la represión decidían también la cotidianeidad de las aulas y talleres. Un terreno conflictivo que involucra a lo político, pugnas por el sentido de lo que se dice, vidas puestas en escena en momentos de condena y auto represión.

Preparábamos un discurso sobre un acto escolar junto con los chicos entonces pregunté -¿cómo comenzamos? ¿Compañeros?- No profesora, no se puede- ¿camaradas?- ¡No, no profesora nos van a decir que somos comunistas!- ¿Entonces? Pongamos señoras y señores, eso, pongamos señoras y señores. (Entrevista a una docente).

Si bien es partir de un supuesto pensar que los docentes fundadores integran un momento privilegiado -la etapa fundacional- quienes narran los años iniciales, hablan de un origen que se recrea y se revive como guía. La organización, la disposición a integrar grupos de trabajo, la entrega y la particularidad de la tarea de la escuela, la creación, la planificación e implementación de proyectos, la elaboración de estrategias de enseñanza, tejidos en 1974, adquieren hoy una significación fundamental

Las reuniones de profesores comenzaban tipo seis de la tarde y algunas terminaban cerca de la medianoche, claro éramos todas profesoras solteras...pero además nos entregábamos a la escuela por completo.

(Entrevista a una docente fundadora).

Quienes “armaron” esta primera escuela son vistos como los encargados de dar sentido a una parte de lo materializado en el presente, los que soñando ilusiones y utopías en la obra de la creación, son un modelo a seguir y quedan como garantes de la continuidad¹³⁵. Lo son como individuos pero fuertemente también como grupo contemporáneo, se perciben ideológicamente afines, con propósitos relacionados, con modelos horizontales de funcionamiento. O lo son en torno a la convocatoria de una autoridad que unifica, sea en representación de una política educativa, sea en virtud de características personales que esté dispuesta a desarrollar actividades y a tomar decisiones en contextos complejos¹³⁶. Decisiones y determinaciones difíciles en momentos oscuros de la vida institucional como lo fueron aquellos años del terror inhumano.

¹³⁵ Cada 25 de mayo, fecha en que se conmemora la creación de la escuela y coincidente con el acto escolar, se entrega a los docentes que han cumplido 25 años ininterrumpidos en la tarea en la escuela una estatuilla, mármol y bronce de pequeño tamaño realizada por un graduado, con una de las figuras de *Las nereidas*, obra de la escultora argentina que da el nombre a la institución.

¹³⁶ En el primer director se concentran estas dos notas: se trata de un director nombrado por la autoridad en la política educativa de esos años pero a la vez con dotes características de liderazgo consolidadas.

Pero más allá de una intención de profesionalismo, “los pioneros” como suelen ser designados, se habían organizado con una fuerte aspiración fraterna. Frente al acecho del terror de la dictadura, se abrazaron hacia adentro¹³⁷.

Llegábamos buscando cada uno, cada día al amigo que había despedido el día anterior y deseando con la más fuerte esperanza de poder volver a encontrarlo la mañana siguiente trabajando en el aula y el taller. Y era un respiro que permitía seguir teniendo una mirada crítica junto a las escapadas a los cines de las tres “eles”, a Teatro Abierto, al Payró... (Entrevista a una docente).

La vida en las aulas y talleres continuaba alimentando prácticas educativas que ofrecían la posibilidad de volver, a imaginar la próxima clase, el próximo año y en algún momento a iluminar la sociedad, como luego señalara Pineau, como parte de aquellas fantasías y estampas guardadas en los cajones de la memoria.

Ficciones e imágenes para conservar

Entre los docentes hay además, un lugar para la fantasía ya que en la memoria hay una situación oculta, velada que hay que ordenar pero más aún, explicar. Ocasionalmente, el sujeto se refugia en la fantasía cuando la realidad le es hostil, la fantasía revela una verdad del sujeto y resulta un soporte frente a los desacuerdos, ante los conflictos colaborando para determinar qué concepciones se ponen en juego en la conservación, reproducción o transformaciones del ideario de la fundación. Transformaciones que dicen haber transitado la experiencia de compartir grupos de alumnos, asignaturas que se hermanaron y un común deseo de producir cambios, alternativas que subrayan la idea para destacar dónde reside en la posibilidad de mirar la escuela como un espacio de trabajo compartido. Porque se entendía que las

¹³⁷ No ha habido en la historia de la escuela, docentes desaparecidos pero fueron dos profesores cesanteados por tener actividad gremial.

innovaciones institucionales podían producirse como un fenómeno creciente cuyo punto de partida era el cuestionamiento de los docentes a su manera de trabajar: la primera intención consistió en abandonar una práctica rutinaria y romper con la idea del aula feudo para construir grupalmente otra forma de enseñar y de aprender. Hechos que han nacido de necesidades materiales y organizativas: superar no solo la falta de aulas si no los tiempos regulados y pautados, propios de la escuela de nivel medio, sus asignaturas compartimentadas y un racional aprovechamiento del horario de permanencia de los estudiantes en el ámbito escolar pero con especial énfasis en la posibilidad de apertura que el arte brinda.

Eran formas peculiares de trabajar, no sólo teníamos que compartir un espacio, el aula, intercambiábamos conocimientos, información sobre contenidos y metodologías propias de cada asignatura sino que aprendimos a cambiar la mirada sobre la manera cómo él aprende, cómo produce, cómo se relaciona, cómo vive. En ocasiones se planificaba en conjunto para explicitar marcos teóricos, cuestiones didácticas, tiempos y recursos, esos encuentros permitían reflexionar acerca de nuestros alumnos, comprobar sus progresos, entender sus dificultades. A veces salvaguarda los obstáculos que producen las diferencias, otras veces alimenta la ilusión de un acuerdo. (Entrevista a una docente que propiciara las actividades interdisciplinarias)

Pedagogías y políticas de un pasado para pensar un futuro. Pero también, por otra parte, un pasado que, para algunos, se ha perdido de manera definitiva, aquello que sirvió como soporte a las convicciones, que dejó una marca en los grupos, hoy los fines ya están cumplidos y los modelos acabados.

Conocemos nombres y apellidos de "los asesinos" del proyecto. Atrás quedó la deferencia de llamarnos para comunicarnos una nota. Tenemos que tomar iniciativas ajenas para que las hagamos nuestras. Y ni hablar de las máximas autoridades de la política educativa. Han matado toda perspectiva de cambio, una pálida idea de lo que pensábamos ser. (Entrevista a una docente fundadora).

Para varios de ellos, a treinta y ocho años de su fundación, toda una generación de docentes apenas incide desde la caja de los recuerdos. Los proyectos deben renovarse y los tiempos han cambiado.

Afirman que se trata de mandatos, no expresos sino omnipresentes solo en las imágenes -la influencia del que mira- y en algunas figuras que se recuerdan en los actos escolares, modelos que cuentan con dispositivos adecuados para sujetarse a un objetivo: el resguardo de principio fundacional¹³⁸.

Adriana Puiggrós sostiene que hay necesarios espacios –símbolos, rituales- donde se producen *engarces de la sociedad, lugares donde se produce la vinculación entre la gente, operaciones discursivas de construcción de lo colectivo*. Pero es interesante destacar lo que ella misma más adelante aclara: *toda institución tiene una falla, un lugar donde su estructura no termina de cerrarse sobre sí misma, un momento en el cual el acto de instituir es incompleto. Esta falla es la que permite que nuevos elementos irrumpen, penetrándola y haciendo posible el cambio, positivo o negativo*. (Puiggrós, A. (2003). Una irrupción que, formando parte del conflicto, dé lugar a la conformación de las identidades colectivas en términos de Chantal Mouffe: el antagonismo, el conflicto es parte del arreglo que nos devolvería la creación de un “nosotros” distinguido de un “ellos” de modo de hacer compatible una plural convivencia del pasado de los fundadores, con el presente de los que hoy pasan esa historia (Mouffe, Ch. 1999).

Hoy hay diversos juegos para eludir estos conflictos entre la ilusión de los proyectos fundacionales y el sostenimiento presente. Por un lado y para algunos, opiniones contrapuestas que se acallan y puntos de desacuerdo que se silencian, un desalojo que salvaguarda o aleja todo aquello que pone en cuestión modelos no alcanzados. Ocultamiento o silencio que provocan fisuras del rumbo marcado: presencia/ausencia de los mandatos y sus mandatarios

¹³⁸ Como aquellos retratos de los protagonistas de nuestra historia visibles en una pared del aula, se ubicaba en el hall de entrada de la escuela una obra pictórica que, realizada colectivamente por los docentes en ejercicio, recordaba los rostros, las ideas, y las características de personalidad de los profesores fallecidos, la mayoría de ellos fundadores o figuras que han dejado una huella en los estudiantes y sus colegas.

El trabajo en el que tanto habíamos puesto para recordarlos apareció lleno de polvo, sin marco, deteriorado. No sé quién lo hizo, apareció allí, arrumbado, parte de nuestro pasado, de nuestra identidad. (Entrevista a una docente fundadora).

Negociación difícil es esta de los vínculos entre los precursores sus proyectos y la continuidad que, se esperaba sería la prolongación de aspiraciones y modelos. De manera expresa o velada no hay un deseo de hacerse cargo de los proyectos de otros.

Aunque hubiéramos querido, no somos los mismos, tenían otras ideas, era otro momento. (Entrevista a una docente en ejercicio).

Otros suponen que la escuela debe renovarse, recomenzar y tener criterios pedagógicos propios y que poco es lo que se puede recoger cuando se ha trabajado bajo el terror, la arbitrariedad y el autoritarismo imperante en el país. Más allá de que se busque en los rincones de la memoria atravesada por fantasmas y se hayan encontrado formas de eludir el pasado, la tarea docente obliga a dar respuesta a las necesidades escolares y, desde ese lugar alcanzar todo lo pendiente ya que compromete a quienes, como sujetos de la palabra inauguran nuevas oportunidades para trabajar con los estudiantes hoy¹³⁹.

Estudiantes: fortalecidos por la promesa, protagonistas de la resistencia

Las producciones artísticas de los jóvenes son vistas por los docentes, formados con la mirada puesta en la herencia de los grandes maestros, custodios de sus tradiciones, como habitando en un mundo de particularidades que se relacionan con diversas formas de las industrias culturales. Realizaciones artísticas que dejan perplejos a los públicos, poniendo de relieve la traducción de una realidad inestable que llega hasta hoy en la escuela.

¹³⁹En el presente año 2011 solo queda una docente fundadora quien ya ha pedido su jubilación.

Hay grafitis por doquier. Nosotros consideramos que las intervenciones en las paredes deben estar acotadas y tener un sentido estético, todo estaba hecho de manera clandestina., no desde una perspectiva estética o de una perspectiva de construcción de aprendizaje. (Entrevista a una docente en ejercicio).

Los jóvenes hoy nos asombran y sorprenden con un complejo parque de recursos que se expanden para redefinir el sentido del arte. Hay otros territorios de producción tecnológica, nuevos desafíos a la recepción: las paredes de la escuela, la plaza, la calle tienden a ser espacios que favorecen la producción de realizadores, ámbitos surgidos de su propio camino creativo y, aunque la escuela exija la construcción de un estilo inconfundible, la espontaneidad, el ingenio y la capacidad de desconcertar no precisa de destrezas o habilidades para materializarla.

Además los modelos culturales y sociales imperantes y la evolución de los paradigmas del enfoque de la juventud impactan fuertemente en las escuelas por lo que interesa analizar su resonancia. Nuevas subjetividades productoras de creaciones artísticas, una ambigüedad en el reconocimiento del sujeto juvenil, la ausencia de un claro reconocimiento social de la identidad de los jóvenes dejan cercenada la oportunidad de su participación efectiva. Paradigmas, políticas y programas cuyas perspectivas de construcción se simplifican y ocultan la preocupación por la enseñanza; alumnos (aunque también docentes) que sienten una ausencia real de políticas en el gobierno de pertenencia actual de estas escuelas. A veces se supone que la sola preocupación o ciertas acciones de gobierno dirigidas a los jóvenes pueden ser consideradas una política de juventud. Se percibe en el carácter disperso e inconcluso de los aportes estatales y se reclama un compromiso político para construir una nueva dimensión de la enseñanza artística. La ausencia de un marco orientador y de un sistema de acciones que den cuenta de una educación artística que forme parte de lo público y lo común y que la que exprese, como afirma Mariela Arroyo, que *si no hay un tipo de organización que exprese la solidaridad social, es lógico que la escuela forme para competir en el mercado, para que se realicen en diversos ámbitos excluyendo el espacio público.* (Arroyo, M., 2004).

¿Por qué la escuela, en consecuencia no encuentra respuestas para integrar el mundo de la cultura y el arte? Son las mismas representaciones artísticas las que van encontrando dificultosamente un lugar en las políticas públicas y en la formación de jóvenes en el campo del arte, tan afín a ellos ¿habían sido enfocadas tales políticas en las experiencias del año 1974? ¿Eran los docentes en mayor medida quienes confiaban en las políticas y en las posibilidades de inserción social por medio de la educación y del ejercicio de la libertad a través del arte?

Al menos en el plano hipotético o en el imaginario de algunos fundadores estaba la apuesta de la escuela y el arte para una causa en alto, sea desde los propios capitales culturales institucionalizados en títulos docentes, sea desde la potencia de los sueños, promesa en la tarea de dejar herencia en los jóvenes.

Porque yo ya venía de demostrar ganas en otras escuelas que no abandoné en ésta. (Entrevista a una docente fundadora)

Capitales culturales que estaban en estos profesores destinados a ser herencia dispuesta para sus alumnos y una posibilidad de abrirse al encuentro con los otros en el espacio público. Caudal cultural y a la vez sensible a necesidades de conservación y respeto por las diversas extracciones socioculturales de los alumnos que nos abre interrogantes sobre una mística benefactora que atravesara por entonces la historia de los docentes como apóstoles de la enseñanza. Voluntad, afán y adhesión -en términos de Patricia Redondo, esa "obstinación por educar"- unidas no solo a toda una acción de empeño social y político sino además entrega propia de esa militancia por la docencia.

Analizarse, militar en algún partido político de izquierda o en la izquierda de algún partido político, ligarlo al trabajo era lo normal en esos años. Si no... eras un gorila... (Entrevista a un docente).

Estudiantes: jóvenes maestros de arte

De aquellos polémicos, fértiles y conflictivos profesores, de la huella que en ellos dejó el psicoanálisis, podría esperarse una renovación abierta de manera crítica hacia los cambios y hacia un horizonte político de transformación social a través de la enseñanza del arte. La importancia de la relación del docente con el saber que él imparte y el vínculo con su propio saber era temática corriente entre los docentes de la etapa fundacional; han dejado marcas en la memoria en los estudiantes.

Recuerdo las clases de Historia del Arte, los profesores nos proponían analizar una pintura, realizar una crítica, ver desde otro lado la obra. No me lo olvido. Esto hoy me da la posibilidad de pensar y pensarme críticamente y también pensar críticamente el presente. La crítica de arte y la crítica en el pensamiento en general (Entrevista a un estudiante perteneciente a la segunda promoción).

Los estudiantes se constituirían, en productores privilegiados de conocimiento, de creación artística y serían depositarios de delegaciones de adultos psicoanalizados en un proceso abierto a la creación de nuevas utopías para preparar maestros de arte y para rearmar ideales y suscribir nuevos sueños¹⁴⁰.

La formación de docentes en arte paralela a la formación docente en el centenario normalismo, estaba comprendida hasta el año 1969, dentro del Nivel Medio. La nueva ubicación dentro del Nivel Superior de los estudios de formación docente para el Nivel Primario de las tradicionales Escuelas Normales, ocurrida en 1970, las colocó de cara a nuevas competencias tanto frente a los profesorados de las distintas disciplinas cuanto a la universidad como formadora de docentes. Como consecuencia de estas modificaciones, las carreras de formación de maestros quedaron sujetas, material y simbólicamente, a diversas políticas y su situación en cierto sentido fue frágil ya que se implantó su organización acoplando sus formas de funcionamiento, que coexistieron con la formación docente en otros niveles del

¹⁴⁰ Los estudiantes hoy tienen una página en internet: "Yo estudié en el Lola" lugar de intercambio superviviente, satisfacción de pertenencia.

sistema¹⁴¹. Siguiendo a Davini (1998) acordamos que *los planes de estudio representan un marco de organización pedagógica y social que, al concretarse sufren un proceso de recontextualización.*

Las escuelas de formación de maestros de arte, como es el caso de los egresados de esta escuela hasta el año 2008, como maestro de Dibujo, denominación del título otorgado, tuvieron una fractura notable con respecto al resto de las instituciones de formación docente en el Sistema Educativo¹⁴².

Al permanecer por más de treinta años en el Nivel Medio esta brecha fue abriéndose y se extendió de manera prolongada por cierto; grieta que, finalmente se sellara no sin conflictos que no se han cerrado aún habiéndose conformado el Nivel Superior en la formación de docentes de Artes. Complejidades que también surgen frente a las dificultades de inserción laboral de los jóvenes para quienes la docencia es un cargo requerido y seguro¹⁴³.

Aunque durante este largo período convivieron en forma inalterable con los cambios dados en la formación de maestros en el Nivel Superior, cuyo discurso especializado propio de la época se hacía sensible, los maestros de la escuela Lola Mora seguían egresando con diecisiete o dieciocho años¹⁴⁴. ¿Un docente/adolescente?

¹⁴¹ Administrativamente, las Escuelas Normales continuaron dependiendo dentro de la Dirección de Educación Media (DINEM).

¹⁴² Hasta el año de su transformación, 2008, las escuelas de Nivel Medio en Artes siguieron otorgando los títulos de Bachiller común y de Maestro de la especialidad artística: Bellas Artes, Cerámica, Música, Danzas.

¹⁴³ *La comunidad educativa de la Escuela de Bellas Artes "Lola Mora" creada en el año 1974 en el Barrio Gral. Savio (ex Lugano I y II) con un trabajo artístico y pedagógico que dieron promociones de docentes para las escuelas primarias de todo el país junto con el título de bachiller, está preocupada y en alerta ya que hasta el momento, no hay respuesta oficial de la propuesta elevada y según las reuniones mantenidas con la conducción de la escuela, no tendría reconocimiento la formación artística impartida en el nivel medio, es decir, los cinco años cursados en los distintos talleres (Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura, entre otros) no serán reconocidos en el futuro profesorado de cuatro años.* Nota aparecida en la página web de la escuela 5/9/2008.

¹⁴⁴ No sin incertidumbres, con defensas o críticas en torno a la inadecuación al resto de las instituciones de formación docente, los maestros y profesores de arte se forman ya de manera consolidada, recién a partir de 2009 en los ISFA, las instituciones creadas a tal fin dentro del Nivel Superior.

Los planes de estudios de estas escuelas entendidos como textos pedagógicos no sufrieron transformaciones y siguieron organizando y regulando la formación docente considerada como necesaria para el desempeño de la labor.¹⁴⁵

Pero una realidad sumamente compleja va emergiendo en esos años de la adolescencia. Los primeros graduados no pueden eximirse de las transformaciones que ya se perfilaban en un cambio de época donde los adolescentes y -hoy diríamos casi una sociedad en general- se niegan a dejar una “época dorada” para asumir la responsabilidad adulta: el distanciamiento que implica ser docente.

A fin de comprender esta tensión, la de ser docente/adolescente, resulta importante pensar o repensar las prácticas de formación docente en el área específica de artes. Una de las preguntas, es a cerca de qué debe saber un docente sobre su particular enseñanza. Una alternativa es tomar como punto de partida, más allá de la estructura del campo disciplinar, para qué tarea, para qué práctica profesional, se formaba aquel docente/adolescente. Importa destacar que desde siempre la tarea docente no se ha limitado al campo de la enseñanza con exclusividad sino a una diversidad de tareas y en una variedad de contextos. La tarea de enseñar, arraigada en el famoso triángulo pedagógico, se amplía e incluye variables que la complejizan. Diversas cuestiones personales, históricas, institucionales, psicológicas, socio-culturales, medioambientales no dejan de atravesar y hacerse presentes de variadas maneras en el aula y el taller de arte, algunas de las cuales no pueden incluirse en planificaciones ya que no son todas predecibles.

Pero es parcial esta manera de comprender la tarea docente con esta mirada si no se piensa en el lugar del maestro y del profesor con un posicionamiento ético, no siempre explícito, que juega de manera insoslayable en una situación de aprendizaje. Además, el complejo campo de saberes de arte origina y nos formula una serie de preguntas: ¿qué saberes? ¿Disciplinares? ¿Didácticos? ¿Dominios teóricos? ¿Saberes prácticos? ¿Metodologías emancipadoras? En artes ¿es necesario formar o desarrollar? Se trata de una formación donde la toma de decisiones es múltiple y compleja.

¹⁴⁵ Las materias pedagógicas eran dictadas, a estudiantes entre quince y dieciséis años, según este plan, con dos horas cátedra en tercer año la materia Psicopedagogía, dos horas de Pedagogía en cuarto año y cinco horas de Didáctica y Práctica de la enseñanza en quinto año.

En muchas discusiones por las implicancias que éstas generaban entre los docentes sobre la pertinencia o no en cuanto al desempeño de este maestro de arte “inmaduro”, el tema en cuestión discurría sobre ciertos tipos de conocimiento que no están ni en la madurez, dada por la edad, ni se trataría de un conocimiento no disponible teóricamente si no que sería lo que se denomina de manera general como “esquemas prácticos de acción” que se explicaría por nuestro pasaje como sujetos de la escolarización. Hoy hay diversas líneas que explican estas evidencias: la biografía escolar previa, un conocimiento tácito y sobreentendido de nuestro pasaje por la escuela en general y ciertas teorías del “don”, o innatistas específicas para la enseñanza del arte. Esta lógica, así como lo es en el arte ¿haría pensar también en las teorías innatistas, en los escogidos por la “vocación docente”, los “llamados”? O considerar a la profesión docente como un valor que fuera socialmente reconocido, con empleo asegurado en tan corta edad ¿no daba lugar a una revisión de su estatuto?

Lo cierto es que, innato o adquirido el saber docente se va construyendo en la teoría y en la práctica junto a aquel que conoce la tarea, junto a otros maestros. Por otra parte, también en la escuela y como heredera de un modelo gremial, la idea de la enseñanza de las artes aparecía vinculada a la adquisición general de las habilidades, al conocimiento de las reglas y los procedimientos que cualquier aprendiz debía asimilar para convertirse en artesano capaz de construir cualquier objeto considerado estético.

Aunque hoy volvemos a pensar en un “maestro artesano”, en los primeros años desde la fundación de la escuela, esta concepción que reconoce la herencia recibida sobre el arte como una destreza fue potente y su fuerza que se acentuaba por el valor de la transmisión era dirigida a orientar la formación docente. Durante los momentos de la fundación, un estudiante/docente/adolescente cuyo maestro experto: su tutor, apuntalaba los primeros pasos del “aprendiz” de maestro bajo una vigilante mirada, se ajustaba de manera minuciosa a esos principios educativos sobre la conducta de los futuros maestros. Había una fijación y control propios de los discursos instruccionales y sus objetivos que eran formulados con precisión, llevaban una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental. Estas ideas sobre cómo se debía enseñar arte y a la vez cómo formar un formador, potencia un problema y hoy nos lleva a la convicción de la necesidad de una profunda reflexión. Si bien tales

conceptos aparecen como instrumentales, suponen una epistemología sobre la que cabría una reflexión en la forma en que se deberían articular teoría y práctica haciendo referencia a los procesos de formación y relacionando formas de pensamiento con las que operan los profesionales en su tarea cotidiana, pero por sobre todo como potenciar la memoria no como aquella sobre la cual sabiamente escribiera Eduardo Galeano:

La memoria del poder no recuerda: bendice. (...) otorga impunidad a los crímenes de los que mandan y proporciona coartadas a su discurso, que miente con admirable sinceridad. La memoria de pocos se impone como memoria de todos. Pero este reflector, que ilumina las cumbres, deja la base en la oscuridad. (Galeano E., La Jornada Semanal 11/5/1997)

Una memoria que, aunque no reniegue del duelo y la añoranza, prefiera la expectativa, su riesgo y que no se conforme con mirar la historia, elija crearla aún en situaciones de crisis. Sueños y utopías que continúan y perviven y lo harán en el futuro porque los trabajos sobre la memoria no terminan, la tarea desde las pedagogías críticas, la docencia y la producción artística no cesan y corren velos de manera que descubren los cambios, dejan resurgir nuestro recuerdo de lo vivido, lo soñado y lo esperado¹⁴⁶. O en será entonces lamentable como en términos de Lewis Carol: *Pobre memoria la que solo funciona hacia atrás.*

¹⁴⁶ Ver Dossier fotográfico imágenes XIII y XIV. Pág. 151- 152

Resultados

De acuerdo con los fundamentos de Koselleck es claro que las experiencias reunidas y evocadas pueden dar lugar a concebir una historia para ser enseñada. Tal como el autor lo afirma las experiencias sólo se pueden reunir como tales *-son repetibles-* manifiesta, pero por otra parte *-revela-* la historia cambia de manera continua. En este trabajo – como se reiterara- se ha intentado exponer que *el tiempo histórico no solo es una noción vacía de contenido sino también una magnitud que va cambiando con la historia cuya modificación se podría deducir de la coordinación cambiante entre experiencia y expectativa.* (Koselleck, R., 1993).

Desde esta posición, las escuelas observadas a partir de su funcionamiento en el presente, en términos generales han procurado evocar y/o retener las formas en que se reproduce, conserva y -en algunos casos- olvida o rebate el territorio de las expectativas en el momento de creación en 1974. Aunque son muchos las áreas de estas escuelas por conocer, inabordables e inacabables, miradas múltiple y diversas de un enorme potencial que no están agotadas en estos capítulos, se ha dispuesto proyectar luz en algunos problemas que consideramos centrales para la enseñanza del arte y convenientes para este tipo de investigación. Como se señala en el prólogo muchas voces han ido apareciendo algunas fueron escuchadas otras desechadas a fin de ceñirnos a los interrogantes que nos formuláramos en este trabajo.

Como si utilizáramos un *gran angular* hemos abierto la mirada al espacio de las cinco escuelas con el que se cubren y en el que caben las mismas. Sintetizando entonces, sobre ellas la investigación ha podido concretar:

- Reconstrucción de parte de trayectorias de docentes fundadores y/ o estudiantes que se han desempeñado como docentes de la escuela.
- Análisis de las ofertas de la institución: proyectos educativos, ideario institucional, valores educativos que la sostienen señalados en las entrevistas y destacados en la página web de las instituciones.
- Entrevistas a miembros de la institución escolar de diferentes momentos de la vida de la escuela.

- Observación institucional de las escuelas seleccionadas.

Pero además se ha podido caracterizar este “circuito de instituciones” que conforma parte de área de educación artística en la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires. También se han logrado determinar parte de las concepciones que se ponen en juego en la conservación del ideario de la fundación de las cinco escuelas descriptas, logradas en algunos casos y frustradas en otros.

Intentando responder al interrogante que nos formuláramos inicialmente sobre las estrategias de conservación, reproducción y transformaciones de los propósitos enunciados que se ponen en juego y cómo se diferencian las estrategias tradicionales de las nuevas surgidas a partir de los procesos de cambios en lo curricular y estructural, no se ha podido satisfacer en su totalidad y propósito. Las expectativas que nos planteábamos para obtener estos datos se vieron ensombrecidas a partir de que las estrategias oscilaban entre construir individual y/o grupalmente enfoques pedagógicos. Aproximamos una justificación a la ruptura de los lazos sociales y al desmantelamiento producido por la dictadura.

Aunque no fuera propósito ni objetivo de la investigación apareció en su transcurso de manera manifiesta, cómo la dictadura obrara como causante de la suspensión de propuestas y de derechos a la educación artística sembrando el sobresalto en la vida cotidiana de la escuela y como el terror de extramuros violentara la libertad de acción y de expresión, condición básica de la creación artística. Aparecieron en algunos discursos diferencias entre las estrategias tradicionales y nuevas estrategias surgidas en las instituciones desde los actuales procesos de desinstitucionalización, de debilitamiento de los lazos de articulación social y la amenaza o la condena a la exclusión particularmente en aquellas que atienden a los sectores más vulnerables. El trabajo con las cinco escuelas seleccionadas, de un carácter descriptivo-interpretativo, muestra el lugar de la institución como garante de la defensa del ideario pero inmersa en un presente, que si bien comparte las expectativas setentistas, el actual -tiempo pleno de incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y la educación- debilita el proyecto.

Las estrategias de los diferentes actores: directores, docentes, alumnos que se han podido sondear así como describir los diversos capitales que se ponen en juego en la conservación de las creencias se han visto cumplidas en algunos casos, aplazadas o perdidas en otros.

Respecto del problema de investigación planteado, el objeto de análisis del mismo, entre las escuelas antes descriptas, al ser focalizado en los actores de la Escuela de Bellas Artes Lola Mora, aunque compartió todos los puntos núcleos investigados con las otras escuelas en la focalización en los docentes y estudiantes, se ha podido examinar más cercanamente el trabajo de investigación. Así mismo se ha determinado *la longitud focal* o sea una relación entre el *tamaño y tiempo de exposición* mayor dedicado a estos objetos de estudio los que han sido situados en un primer plano de la búsqueda en relación con el fondo. Cuando en esta institución en la que se ha hecho foco, los actores recuerdan el pasado también lo hacen desde una “subjetividad reconstructora”, desde un lugar donde no solo se transmite un recuerdo, si no que a la vez, se retransmite una serie de vivencias las cuales sirven para relatar lo propio, en algunos casos con la intención clara de apropiarse de ese legado, de lamentarlo perdido o de reconocerlo impracticable.

Con respecto a los docentes pudo observarse que existen modalidades individuales y colectivas que dan cuenta de los legados sociales y culturales que cada docente porta y lo hace desde los más genéricos, relativos a producciones culturales y simbólicas del conjunto del profesorado y del Sistema Educativo, hasta los más específicos propios de los grupos sociales y etarios, pertenecientes a las diversas disciplinas artísticas y desde la teoría o desde la práctica de los diversos lenguajes artísticos. Insertos en plurales historias, grupales, intersubjetivas, institucionales e individuales reedifican la, (su) propia historia, que no es ajena a la historia de la formación docente más general. También lo hacen a partir de un enlace particular/generacional desde donde transmiten su versión consciente e inconsciente de sentidos en un transcurso de cambios o repeticiones. Cuando los profesores y profesoras relatan, reconstruyen el pasado como si de una escena teatral se tratara, sitio desde donde miran: escenario y personajes que se entraman y quien relata -como si a partir didascalias se indicara- por más asepsia que intente imprimirle a su relato, no puede escapar a la intencionalidad y a la impaciencia por el futuro, esperanzada o angustiada. Indicaciones de tiempo y espacio, palabras gestos, acotaciones que cobran

importancia porque, como casi en general en el teatro, los autores no son los actores, es todo aquello que no está pronunciado por el actor sino por el autor. Cuando los docentes de la Lola Mora relatan, al narrar “ocurre” un sujeto que transmite o cuenta una historia, es un sujeto atravesado por múltiples significados cuya subjetividad es el resultado de dicho atravesamiento. Y al relatar las capas del pasado no se ordenan cronológicamente, se pliegan, se extienden o se superponen recuerdos propios junto a recuerdos de los hechos del país como si frente a una tela naciera un boceto, una pintura. Entrecruzan el presente y el pasado. Como si en su rostro actual quien narra viera sus pliegues, sus marcas.

Es además protagonista –el *protos agonos*- que compone, resignifica, transmite y, como en algunos mitos, agoniza y simbólicamente muere luego de la gesta heroica de la transmisión y el relato. Quien quiera esforzarse en ser objetivo no podrá llegar más allá de lo que es una ilusión o bien piensa en alejar la incertidumbre que produce sentirse distante o ajeno a aquello que “verdaderamente ocurrió”. La transmisión y el relato en las entrevistas aparecen como logros en tanto, a través de la historia que transmite, quien rememora y a su vez hereda, se inscribe en un recorrido. Son parte de sus biografías, memorias de los grupos en los tiempos, fragmentos de vida e historias de la escuela que conviven. Los docentes de “la Lola Mora” –aunque también los de las otras escuelas seleccionadas- hacen la historia de la escuela pero a la vez la propia: una trama de representaciones, las pinturas, los objetos, retratos que los miran desde las paredes, de leyendas, de ritos y de mitos. Pero también de vínculos, de ideales para atribuir sentidos, significados, a lo pasado, a lo vivido o a las impaciencias a fin de superar y crear nuevas versiones de eso vivido, algo soñado o idealizado, en ocasiones legendario a veces perdido. Al relatar y por lo tanto revivir un recuerdo, los docentes interrogan al pasado superando vivencias y recuerdos pero a la vez lo hacen desde su **experiencia**, conducido por una preocupación **expectante** o por deseos, inquietudes y en esa búsqueda encuentran esos restos que aún hoy subsisten en mayor o en menor número. Al contar la historia de la escuela, quien la cuenta, restaura y explica y lo hace desde el entrelazo entre modos de funcionamiento individual y colectivo.

En relación con los estudiantes de la primera cohorte -hoy los graduados y también docentes en ejercicio- ellos han transitado la adolescencia, experimentando como primera promoción los años de crecimiento y madurez como una etapa de transformación y mutaciones más parecida a la adolescencia de sus padres que a la de

sus pares. Tres, entre los primeros graduados, han sido combatientes y sobrevivientes de Malvinas y la etapa vivida en la escuela, los acompañó en esos momentos crueles de la guerra. Según sus propios relatos, para rebelarse y moverse en ese mundo escolar del 74 al 78 debían tambalear en un mundo de imposibilidades. Realizar las prácticas pedagógicas a los diecisiete años constituía casi un rito de pasaje que no alcanzaba a atenuar el impacto, una falta de madurez física y emocional –recuerdan- una creciente desproporción entre las obligaciones y las libertades. Las perspectivas y utopías recibidas por sus docentes o los mensajes de los adultos indicaban que estaban preparados para competir. La escuela hablaba de la postergación de los beneficios, el goce y la gratificación, se sacrificarían en función de un rendimiento futuro. Resultaba penoso liberarse en esa realidad.

Estos jóvenes – hoy adultos- nos prueban el porqué haber pensado en esta historia que instala la memoria como un ejercicio para repetir la experiencia. Hoy aquellos estudiantes sintetizan aquellas expectativas, dejan sus marcas y hacen que sus huellas *den cuenta de*, produzcan y preserven la escuela.

Bibliografía

- Agamben, G. (2008), ¿Qué es lo contemporáneo? En: <http://salonkritik.net/>
- Agirre, I. (2000), *Teorías y Prácticas en educación artística*, Universidad Pública de Navarra.
- Alonso, R. (2005), “La (eterna) juventud del arte” en Revista Todavía, N° 10, Buenos Aires, Fundación OSDE.
- Amuchástegui, M. (2003), “Los rituales patrióticos en la escuela pública” en Puiggrós, A. (dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Anguita, E. y Caparrós, M. (2009), *La voluntad*, Tomos III y IV, Buenos Aires, Booket.
- Appel, M. W. (1986), *Ideología y Curriculum*, Madrid, Akal.
- Arfuch, L. (1995), *La entrevista, una invención dialógica*, Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Arroyo, M. (2004), ¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común? en Tiramonti G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.
- Augustowsky, G. (2005), *Las paredes del aula*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Augustowsky, G. (2007), “El registro fotográfico en la investigación educativa” en Sverdlik, I. (comp.) en *La investigación educativa*. Buenos Aires, Noveduc.
- Aumont, J. (1992) *La imagen*, Barcelona, Buenos Aires, México, Ediciones Paidós.
- Ayrolo, Valentina (2004), “Pervivencia de la Iglesia colonial durante la primera mitad del siglo XIX en la Vicaría Foránea de La Rioja” en Actas de las Jornadas de Trabajo y Discusión, problemas y debates del temprano siglo XIX, *Espacios, Redes y Poder*, Mar del Plata, Ediciones Pedro Suárez.
- Bachelard, G. (2000), *Poética del espacio*, Buenos Aires, Breviarios, FCE, ~Cuarta reimpresión.
- Barragan, J.M (1997), “Educación artística, objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias”, en *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y pedagogía*, Mantesa, Angle.
- Barthes, R. (2003) *La cámara lúcida.*, Buenos Aires, Paidós comunicación.
- Berger, J. (2000), *Modos de ver*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico, Clases, códigos y control*, Madrid, Morata.
- Besio Moreno, N. (1995), “Las fundaciones matemáticas de Belgrano”, en Escorzo Belgraniano N° 2, Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano.
- Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires. Troquel.
- Birgin, A. (2007), “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en TERIGI, F. (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000), *Cosas dichas* Barcelona Gedisa.

- _____ (1991), *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Brailovsky, D. (2007) "Luces resplandecientes. Presencia imagen y figura de un maestro en el paisaje escolar". en Frigerio, G. y Diker, G. *Educación (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- Burucúa, J.E. (2010), *Nueva Historia Argentina. Arte, Sociedad y Política*, Volumen I y II, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Calvo, N. Di Stéfano, R. y Gallo, K. (2002), *Los curas de la Revolución*, Buenos Aires, Editorial Emecé.
- Cano, L. (1982), "El padre Castañeda a 150 años de su muerte", En Consudec, Nº 448. Buenos Aires, Consudec.
- Carbia, R. (2005), *La Revolución de Mayo y la Iglesia*, Buenos Aires, Editorial Nueva Hispanidad.
- Carli, S. (2001), *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S. (2003), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Buenos Aires, Editorial Stella, La Crujía.
- Carli, S. (2004) "Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso, en Frigerio, G. y Diker, G (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Növeduc, CEM.
- http://latintraining.com/flacso/data/class/gest/mod2/modulosdos_14a.htm
- Castañeda, F. (1998), "Alocución o Arenga patriótica para la apertura de la nueva Academia de dibujo, 10/08/1815". En Juan María Gutiérrez, *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castorina, J.A y Kaplan, C. (2003), "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educacionales", en Castorina, J. A. (Comp) *Representaciones Sociales*. Barcelona. Gedisa.
- Coccia, E. (2011), *La vida sensible*, Buenos Aires, Marea Editorial.
- Cox, M. (1989) "Los dibujos de los niños", en Hardgraevés, A. *Infancia y educación artística*, MEC y E, Madrid, Morata.
- Dadamia O. (2001), *Educación y creatividad*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Davini, M. (1998), *El curriculum en la formación del magisterio*, Buenos Aires, Miño y - Dávila.
- De Biase, M. (2009), *Entre dos fuegos. Vida y asesinato del Padre Mugica*, Buenos Aires, Editora Patria Grande.
- de Certeau, M. (1999), *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, ITESO, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Mimeo.
- Del Castillo R. y Cano, G. (2006) "Las ilusiones de la estética" en Eagleton, T *La estética como ideología*. Madrid, Editorial Trotta.
- Derrida J. (2003), Escoger su herencia, Dialogo con Elisabeth Roudinesco en: *Y mañana que...* Buenos Aires, FCE. Edición digital de *Derrida en castellano*.

- Di Meglio, G. Rentero, L. Watson, R (2009), *Buenos Aires tiene historia*, Buenos Aires, Aguilar.
- Díaz Couselo, J. M. (2000), "Pensamiento jurídico y renovación legislativa", en *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Tomo 5, Buenos Aires, Planeta.
- Echeverría, E. (1972), *Obras completas*. Buenos Aires, Ediciones Antonio Zamora.
- Duschatsky, S. y Corea C. (2002), *Chicos en banda*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Efland, A. (2002), *Una historia de la educación del arte*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós Arte y Educación.
- Efland, A. Freedman, K. y Stuhr, P. (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós Arte y Educación.
- Eisner, E. (1995), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Escandel, A y Menendez, M. (2002), "Lo innombrable dicho" en Revista Encrucijadas Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nº 16 Año 2.
- Falcini, L. (1975), *Itinerario de una vocación*, Buenos Aires, Losada.
- Fernandez Chiti, J. (1975) *Historia de la cerámica*, Tomo I, Buenos Aires, Ediciones Condorhuasi
- Fernandez, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernandez, L. (1994), "El funcionamiento institucional", en *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernandez, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder*. Madrid. Ediciones La Piqueta.
- _____ (1979), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires Editorial Siglo XXI.
- Francastel, P. (1960) *Pintura y Sociedad*, Buenos Aires, Emecé editores.
- Freire, P. (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004), "Los avatares de la transmisión" en Frigerio, G. y Diker, G (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Noveduc, CEM.
- Frigerio, G. y Diker, G, (comp.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, Noveduc.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. (1992), *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires, Troquel.
- Fuentes, C. (2005) *Los 68 París-Praga-México*. Buenos Aires. Debate.
- García Martínez, J.A. (1985), *Arte y enseñanza en la Argentina*. Buenos Aires, Fundación Banco Boston.

- Gardner, H. (1982), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Paidós.
- Gardner, H. (1994), *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Gardner, H. (2003), *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.
- Gardner, H. (2007), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2008) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós.
- Geertz, C. (1997) *El antropólogo como autor*. Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Gombrich, E.H. (1972), *Arte e ilusión*, Barcelona, Gustavo Gili.
- González Garaño, A. (1943), *Iconografía argentina anterior a 1820*, Buenos Aires, Editorial Emecé.
- Hassoum, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Hillert, F.M. (1999), *Educación, ciudadanía y democracia*, Buenos Aires, Tesis once, Grupo Editor
- Jackson, Ph. W. (2001), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jameson, F. (2002), *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983- 1998*, Buenos Aires, Manantial.
- Kosak, C. (2004) *Contra la pared*, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.
- Koselleck, R. (1993), “Espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas” dos categorías históricas, en *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1972), *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Lowith, K. (1956), *El sentido de la historia*, Madrid, Aguilar.
- Malharro, M. *El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía-Metodología*. Buenos Aires, Cabaut
- Malosetti Costa, L. (2010), *Las artes Plásticas entre el ochenta y el centenario en Burucúa, J. Volumen I en Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Mandoki, K. (1994) *Prosaica I. Introducción a la Estética de lo cotidiano*. México, Grijalbo,
- Mandoki, K. (2006) *Prosaica I. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México, Siglo XXI.
- Martelli, S. y Camuffo, M (1993), “El retrato: una aproximación entre Lengua y Escultura” en *Revista Novedades Educativas*, Año 5 N° 30, Buenos Aires.
- Martelli, S. y Camuffo, M. (1993) “Otro 25 de Mayo”, en *Revista Novedades Educativas*, Año 5 N° 31, Buenos Aires.

- Minteguaga, A. (2009), *Lo público en la educación pública*, Colección tesis premiadas, México, FLACSO.
- Moscovici, S. (1986) (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona. Paidós.
- Mouffe, Ch. (1999), *El retorno de lo político*, Buenos Aires, Paidós.
- Munilla Lacasa. M. L. (2010), "Siglo XIX: 1810-1870" en Burucúa, J E. *Nueva Historia Argentina. Arte, Sociedad y Política*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Muñoz, M. A. (1996), *Martín Malharro, arte, pedagogía y positivismo*, Actas de las Segundas Jornadas, Estudio e investigaciones en artes visuales y música, Buenos Aires, Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró.
- Navarro Floria, P. (1999), *Manuel Belgrano y el Consulado de Buenos Aires, Cuna de la Revolución (1790-1806)*, Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano.
- ----- (1994), "Al filo de la revolución. La Memoria consular de Manuel Belgrano para 1809", en Segundo Congreso Nacional Belgraniano, Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano.
- Nicastro, S. (1997), *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- Oyarzun, R. (2003) "Categorías estéticas", en Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Panofsky, E. (1985), *La perspectiva como forma simbólica*, Barcelona, Tusquets.
- Panovsky, E. (2008) *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza.
- Panovsky, E. (2008), *El significado en las artes visuales*, Madrid, Alianza.
- Payró, J.E. (1962), *23 Pintores de la Argentina 1819-1900*, Buenos Aires, Eudeba.
- Perec, G. (2007) *Especies de espacios*, España, Montesinos.
- Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- http://msvelando.com.ar/tecinfo/materiales/perkins_la_escuela_inteligente.pdf
- Pevsner, N. (1940), *Las Academias de Arte*, Madrid, Cátedra.
- Pineau, P. et alt (2006), *El principio del fin, Políticas y memoria de la educación en la última dictadura (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.
- Pineau, P. (1996) *La escuela en el paisaje moderno* en Cucuzza, R. *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Puiggrós A. *Historia de la Educación en la Argentina Tomo VIII*, Buenos Aires, Editorial Galerna
- Puiggrós, A. (1988), *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto.
- Puiggrós, A. (1988), *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1995), *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel.
- Puiggrós, A. (2003), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* Buenos Aires, Galerna.

- Puiggrós, A. (2008), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna. Cuarta edición.
- Puiggrós, A. (2008), *La otra reforma*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (2011), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire Educación para la integración latinoamericana*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Rabossi, C. (1996), *Los planteos pedagógicos de Martín Malharro*. Actas de las Segundas Jornadas, Estudio e investigaciones en artes visuales y música, Buenos Aires, Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró.
- Read, H. (1964), *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, P. (2003), "El día después: notas sobre la escuela", en AA.VV. *Lo que queda de la escuela*, Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Laborde Editor.
- Renart, E. (1987) "Creatividad", Buenos Aires, Ediciones Anzilotti
- Ribera, A. L. (1974), Las escuelas de Dibujo del Consulado de Buenos Aires, en Anuario 2, Buenos Aires, ANBA.
- Rockwell, E. (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares" en *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana
- Rodríguez, L. (2003) "Pedagogía de la liberación y educación de adultos" en Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna
- Rutzstein, G. (2002), "La cultura de la delgadez", en Encrucijadas. Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nº 16, Año 2
- Sarlo, B. (2001), *La batalla de las ideas*, Colección Biblioteca de pensamiento argentino, Historia, Buenos Aires, Ariel.
- Sontag, S. (2006), *Sobre la fotografía*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Sverdllick, I (comp) (2007), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- Tatarkiewicz, W. (1970), *Historia de la estética*, Madrid, Akal.
- ----- (1992). *Historia de seis ideas*, Madrid, Tecnos.
- Terigi, F. (1998), *Artes y Escuela aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires México Barcelona Paidós.
- Tófaló, A. y Goncalvez, M. (2007), en <http://buenosaires.gov.ar/educación/dirinv>
- Ulloa, F. (1969), *Psicología de las instituciones*, Revista APA Buenos Aires, XXVI
- Urresti, M. (2002), "Mi vida es mi vida" En Encrucijadas. Revista de la Universidad de Buenos Aires. Nº 16, Año 2.
- Ursi, M. E. (2009), Ausencia, Chiquito, los DDHH y el tema de la política en las artes en <http://revistaafuera.com> Año IV Nº 7. Consulta 2/7/2012
- Vauday, P. (2008) "Un arte de lo común" en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: posiciones a cerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- VV.AA Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación Enero 2004- mayo 2005. Barcelona México Ediciones Pomares.

- Woods, P. (1989), "Observación. La observación participante". *En La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.
- Zabalza, M. A. (1995) *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

<http://buenosaires.gob/areas/educacion/establecimientos>

<http://guia-capital.escuelasyjardines.com.ar/escueladeDanzas>

<http://guia-capital.escuelasyjardines.com.ar/escueladeBellasArtes>

<http://guia-capital.escuelasyjardines.com.ar/escuelasRogelioIrurtia>

<http://guia-capital.escuelasyjardines.com.ar/escuelasBOAAntonioBerni>

<http://guia-capital.escuelasyjardines.com.ar/escuelasdeCeramicaFernandoArranz>

DOSSIER FOTOGRAFICO

La fotografía, no solo un registro del pasado

En esta presentación se incluye el uso de la fotografía, ya que como afirmara Susan Sontag a través de ella, *aprendemos a vernos*. Interesa en consecuencia ampliar explicaciones sobre el porqué de este recurso y justificar su uso. Como en todas las artes también en la fotografía, técnica y estética se enlazan para arbitrar e intermediar entre el hombre y el mundo. La cámara fotográfica ha tenido una importancia fundamental en la relación con las personas en la contemporaneidad, con la realidad y consigo mismo. Al decir de la autora de *Contra la interpretación*, desde sus inicios la *fotografía implicó la captura del mayor número de temas. La pintura jamás habría tenido una ambición tan imperial*. En su origen está la señal que se cumplió con el desarrollo de la tecnología: la democratización de todas las experiencias traducidas a imágenes. (Sontag, S., 2006).

En general, en investigación educativa somos tributarios de determinaciones basadas en los aportes de la investigación social más clásica que están ligadas a tradiciones transmitidas dentro la comunidad científica y cuyos aportes a la investigación educativa son, claramente, indudables. Si bien la fotografía no se integró como recurso metodológico de manera rigurosa, acompaña esta investigación a manera de dossier teniendo en cuenta que en nuestro país recientemente otras concepciones, otros lenguajes audiovisuales como el cine, la pintura y la fotografía pueden hacernos pensar en un cruce entre escuela y arte, educación y estética haciendo aportes a los descubrimientos en educación y en investigación educativa.

Es por esta razón que en esta investigación la fotografía y las imágenes también reclaman nuestra atención. A través de este código visual se amplían las nociones sobre lo que merece la pena observar y lo que tenemos el derecho a observar. Pensar en el cruce entre educación y fotografía, educación y estética permite ampliar el territorio a investigar, en este caso la fotografía con su propio régimen de visibilidad nos lleva a sentirnos parte del relato, a la toma de posiciones y narraciones que nos ligan, que nos filian.

Hay otros motivos además por los cuales la fotografía es parte del corpus de esta investigación: en las escuelas casi todos tienen una cámara o capturan con un celular, hechos, biografías, acontecimientos y forman parte de su espacio cotidiano.

Una fotografía es también un indicador en el plano temporal. La entrevista como transmisión oral de un pasado encuentra en la fotografía su “pareja” y en una fotografía hay tiempo contenido, tiempo encerrado. La fotografía capta el tiempo para restituirlo. Entonces la cámara asegura la transmisión del acontecimiento luminoso, del tiempo del que esa imagen es huella. (Sontag, S., 2006). Mediante la fotografía cada escuela construye una crónica-retrato de sí misma, esa caja que se conserva en un armario, empolvada, ofrece prueba de los lazos que en ella se tejen, diálogo vivo que el presente tiene con el pasado, revisiones que a menudo es la única forma de evocar esos ritos y pasajes.

Pero además de un tiempo cautivado, la fotografía ayuda a tomar posesión de un espacio en el cual sentirse parte. La fotografía en la escuela nos interesa además porque es un modo de presencia de la participación. No es el mero resultado del encuentro entre un acontecimiento escolar y un “fotógrafo” que deja testimonio y desde allí se atribuye el derecho de inferir, invadir, destacar o ignorar lo que está sucediendo. Trabajar con fotografías nos parece un acto de no intervención: la persona que interviene no puede registrar, la persona que registra no puede intervenir (Sontag 2006). En este trabajo, la fotografía exhibiría la apariencia del pasado y el alcance del presente. En este sentido, aunque la investigación de aquellos setenta pueda parecer nostálgica, suponemos, nos haga preguntar dónde ha quedado la promesa inicial, cómo surgió esta nueva esperanza, qué manifestaciones auténticas de deseos de cambios se vivieron que alumbran el presente. La fotografía y la mirada del presente promueven una nostalgia activa, aunque se sientan signos de ausencia, estas escuelas hoy viven y edifican su propia historia, nos han dado su imagen.

Al adjuntar esta serie de fotografías hemos procurado recorrer, junto a las metodologías ya explicitadas, un camino paralelo y complementario de las técnicas y recursos de investigación. Con lo que estas imágenes manifiestan se van creando nuevos modos de mirar y registrar la vida de las escuelas y algunas cuestiones a cerca de problemas educativos que se hacen visibles a través de este –tan tardíamente reconocido- arte.

Lo observable, otra forma de descifrar significados

Las estrategias metodológicas cuentan con muchísimos años de experiencia y todas poseen un alto grado de legitimidad. Ahora, si entendemos la investigación educativa como el manejo de datos, ideas, conceptos, símbolos, con el propósito de obtener generalizaciones y viabilizar, corregir o verificar el conocimiento, habilitaría, en este caso, una interpretación de la historia de la educación artística que se vea asistida con otros recursos en la construcción de hipótesis, reflexiones, teorías.

En esta presentación entonces estaremos pensando acerca del problema, estado del arte, metodologías, técnicas de muestreo en las que se incluye el uso de la fotografía. En ese sentido ver el lugar de la cámara fotográfica y, con este dossier, en consecuencia aspiramos a ampliar las explicaciones sobre el porqué de este procedimiento artístico y justificar su uso.

Como en todas las artes también en la fotografía, técnica y estética se enlazan para arbitrar e intermediar entre el hombre y el mundo. La cámara fotográfica ha tenido una importancia fundamental en la relación con las personas en la contemporaneidad, con la realidad y consigo mismo. Al decir de la autora de *Contra la interpretación*, desde sus inicios la “fotografía implicó la captura del mayor número de temas. La pintura jamás habría tenido una ambición tan imperial”. En su origen está la señal que se cumplió con el desarrollo de la tecnología: la democratización de todas las experiencias traducidas a imágenes (Sontag, S., 2006).

Una fotografía es también un indicador en el plano temporal. La entrevista como transmisión oral de un pasado encuentra en la fotografía su “pareja” y en una fotografía hay tiempo contenido, tiempo encerrado. La fotografía capta el tiempo para restituirlo. Entonces la cámara asegura la transmisión del acontecimiento luminoso, del tiempo del que esa imagen es huella. (Sontag, S., 2006)

Mediante la fotografía cada escuela construye una crónica-retrato de sí misma, esa caja que se conserva en un armario, empolvada, ofrece prueba de los lazos que con ella se tejen, diálogo vivo que el presente tiene con el pasado, revisiones que a menudo es la única forma de evocar esos ritos y pasajes.

Analizar las imágenes que siguen, nos permite reconocer el enorme potencial que la mirada atenta pone en valor: espacios, organizaciones, relaciones, reflejos, lo alegórico y lo simbólicos de la forma, del color y de los gestos captados en ese “instante esencial”. Lo importante de estas fotografías, desde lo sorprendente a lo más trivial, es que permiten revelar una práctica cotidiana y aspectos ligados a las narraciones de las instituciones, imagen *que se reproduce al infinito pero que ha ocurrido una sola vez* (Barthes.R., 2003). Lectura de imágenes que intercambia saber con los textos de los diversos capítulos del presente trabajo, pero que no ilustra, no colorea ni explica las conclusiones abordadas.

Este dossier, ha sido un apunte, una tentativa de estudiar la manera en que la fotografía se convierte en motivo de atención para la investigación y una manera de recuperar para sí, la dimensión de la sensibilidad y la percepción de lo estético como registro constituyente de lo social, generalizando en alto grado, y de lo educativo y escolar de manera más específica.

Los ejemplos de fotografías que siguen sobre las escuelas seleccionadas, lo son sólo de unos pocos temas entre los tantos fotografiables. El foco está puesto en la inmediatez, la instantaneidad y el momento fugaz propios de este tipo de imágenes y que puede asimilarse a una “entrevista visual”. En estas fotografías sobre la institución escolar se captura lo instantáneo o el “acontecimiento” que es “noticia” y da lugar al inicio de un proceso de averiguación. Ese proceso sobre el momento “único”, suspendido en el tiempo que combina la percepción inmediata con lo ya sabido, desemboca en el lenguaje, a veces de la sorpresa, otras de la pregunta, como frente a todo objeto estético. Circunstancias de la investigación en que también aparece la imagen fotográfica que aporta en este caso a la indagación educativa integrando y alertándonos a la vez, como se practicara dentro del mundo de las industrias culturales, una mirada creadora pero a la vez, crítica. ¿Hay una intención política y social para que la fotografía escolar, nacida de las instituciones intente “conservar” el aspecto representativo de las formas educativas? ¿Podemos percibir en ellas la constitución de una disciplina?, ¿logramos distinguir ese estatuto de la adolescencia?, ¿los dispositivos de control de los “cuerpos dóciles”?, ¿o su rebeldía?, ¿reparamos esa realidad colectiva o grupal que aparecen en estos ejemplos?, ¿podemos con estas preguntas entre otras tantas posibles iniciar nuevas formas de interrogación?

Se abre, a partir de un análisis de estas citas visuales, la posibilidad de reflexionar sobre muchos aspectos en la relación entre políticas de representación y sistemas de institución/orden escolar –en contrastes marcados en algunas de ellas– frente a autonomía/alteración propia del mundo joven. Tal vez habría que pensar más en el orden de lo político, sobre todo este "ritual" estético performativo al cual refieren estas fotografías. Estos cuerpos y estos objetos se colocan en un espacio-tiempo particular y de manera propia de la enseñanza del arte. Imágenes que se preocupan por "enseñar/visibilizar" algo y justamente "invisibilizar" otras cosas, articulándose en documento/registro. Imágenes que, **no catequizan, no instruyen ni revelan**, ni pretende articularse con el resto de las fuentes documentales. Lo que produce sentido es verlas en tanto citas, anexos, dispositivos visuales y textuales absolutos autónomos, exentos de dependencias, con la soberanía que promete la imagen, todas ellas asimilables en este trabajo a un lenguaje, es decir aquello que hace que este registro fotográfico sea un lenguaje: su retórica.

Desde un análisis iconológico, en el que se desarrolla una interpretación en función del contexto histórico, social y educativo de la cultura escolar, se pone de relieve en estas imágenes una ideología pedagógica, creencias y valores de una institución y una disciplina artística condensadas. Más que preguntarnos ¿qué significa esta imagen?, podríamos interrogarnos sobre ¿qué hay en una imagen determinada que nos permite leerla de tal o cual manera? Desde la iconología podemos abordar el análisis de los procedimientos retóricos y simbólicos; el nivel denotativo de las fotografías: el enfoque, los objetos fuera de foco o fuera de campo, la precisión del fondo, la identificación de las formas, el color, la línea, el tamaño de cada objeto, el lugar de las figuras, los encuadres, la dirección de los límites, la importancia y la posición de los objetos en el plano de la imagen, el registro de los movimientos, definen el universo artístico y comunicativo. Pero además de un análisis formal, sociológico o iconológico también hay una significación expresiva: la identificación de los acontecimientos, las actitudes, los gestos, la atmósfera y las relaciones entre los mundos y personas que concretan un universo estético y abierto.

Y como un epílogo que funcionaría como una nueva entrada, como otro prólogo, estas fotografías plantean nuevas cuestiones, también en el sentido de asistir como testigos de transformaciones en el pensamiento y la creación humanos que

afloran en las instituciones, conflictos que la educación y la tradición cultural y artística entablan y han sostenido en el tiempo y que se enfrentan al presente.

Finalmente y siguiendo a Barthes, con este dossier nos proponemos un análisis de cada imagen con un breve texto escrito, propio o de autores. Pero, texto e imagen no son integrales sin el descubrimiento de un espectador. En este caso –más allá del texto sugerido y sugerente- es *quien mira* el depositario del sentido de la imagen, es quien la completa, la integra, la totaliza, en cierto sentido la produce y es a la vez, quien forma parte de un mundo icónico y complejo convocando a quienes las miran, a las posibles formas de democratizar la obra.



Imagen I Escuela de Danzas Nelly Ramicone¹⁴⁷

Dentro de los muros

¿Qué sería de una escuela vacía? Esta instantánea en la dirección de ser una imagen con códigos en construcción, requiere cierta ayuda formulada en términos de interrogantes. ¿Qué convierte a una escuela, blanca, ordenada, preservada, protegida, cubierta, de marcada ortogonalidad en un ámbito para la danza? Quizás sean dos figuras en un primer plano de otro color, con otros gestos, en otro aislamiento pero que aquí identifican jóvenes e institución.

Pero hay algo más que también nos hace ver que esta es una institución educativa y no un teatro o una sala de ensayos: los armarios dispuestos en los laterales de las paredes y algo que por su insignificante tamaño pero no de menor significación hacen a una escuela: un pequeño grupo de jóvenes: otros alumnos que esperan, conversan o quizás piensen en ensayar el próximo paso están ubicados cercano al centro físico de la imagen¹⁴⁸. Es posible imaginar también una imagen en la que se cambiara el foco y el tamaño se invirtiera y concentrara en quienes están en el fondo del plano de la imagen: pensar que la escuela espera a los que vendrán.

¹⁴⁷ Fuente: <http://google.com.ar/escuelanellyramicone> Escuela de Danzas Nelly Ramicone. Consulta 27/10/ 2012

¹⁴⁸ Casi exacto centro físico del plano de la imagen también coincidente con el centro noético: un ver inteligente, un ver discerniendo, un ver pensante.



Imagen II Escuela de Danzas Nelly Ramicone ¹⁴⁹

Fuera de los muros

El mundo fuera de los muros de la escuela diversifica los mundos. Desdibuja un orden, una inversión de la función de habitar. Hay una rivalidad con la imagen I: ser-en-la-escuela en desafío con el ser-fuera-de-la-escuela.

Esta representación *exteriorista* manifiesta, no solo que la primera y esta son dos tomas interior/exterior, sino que la imagen declama la prolongación de la actividad de la escuela: la danza en la calle, un poco más que una audacia que el espectador recoge u objeta. Pero la imagen de una arquitectura, de un exterior, gana en potencia cuando el elemento humano está presente. La foto entonces es otra: paredes, ventanas, persianas dejan de ser elementos de la seguridad del adentro. Detrás de esas paredes que sirven para la contención, hay un arte que la prolonga.

¹⁴⁹ Fuente: [Http://google.com.ar/escuelanellyramicone](http://google.com.ar/escuelanellyramicone) Consulta octubre 2012



Imagen III Escuela de Danzas Nelly Ramicone¹⁵⁰

Transformación de la escuela

La cámara fotográfica distingue o enfatiza los efectos teatrales de lo que la danza es parte. La escuela en esta imagen *parece estar en off* pero deja marca de la herencia de la transmisión: la enseñanza de la danza en lo que hace a la expresividad, la emotividad, la comunicación y la estética. Para interrogar a este documento-estética utilizamos la metodología de Lasswell¹⁵¹. ¿Quién? -protagonistas de la acción- ¿Qué? -la propia acción- ¿A quién? -destinatarios de la acción- ¿Dónde? -lugar en el que se desarrolla la acción- ¿Cuándo? -tiempo de la acción- ¿Cómo? -la forma en que se lleva a cabo la acción. Acaso las mismas preguntas que nos formulamos frente al hecho educativo ¿qué se enseña?, como se enseña? ¿a quién?, donde? ¿y para qué? no son, igual que en la fotografía preguntas neutras sino que se producen efectos deliberados que, al igual que el lenguaje visual como convención y como instrumento de análisis nos apoya en la interpretación de lo real.

¹⁵⁰ Fuente: <http://google.com.ar/escuelanellyramicone> Consulta octubre 2012

¹⁵¹ Los elementos principales del contenido temático de la imagen siguiendo la metodología propuesta por Lasswell, conocida por las 5 W y explicitada mediante los siguientes interrogantes en inglés: (who, why, what, where, when)

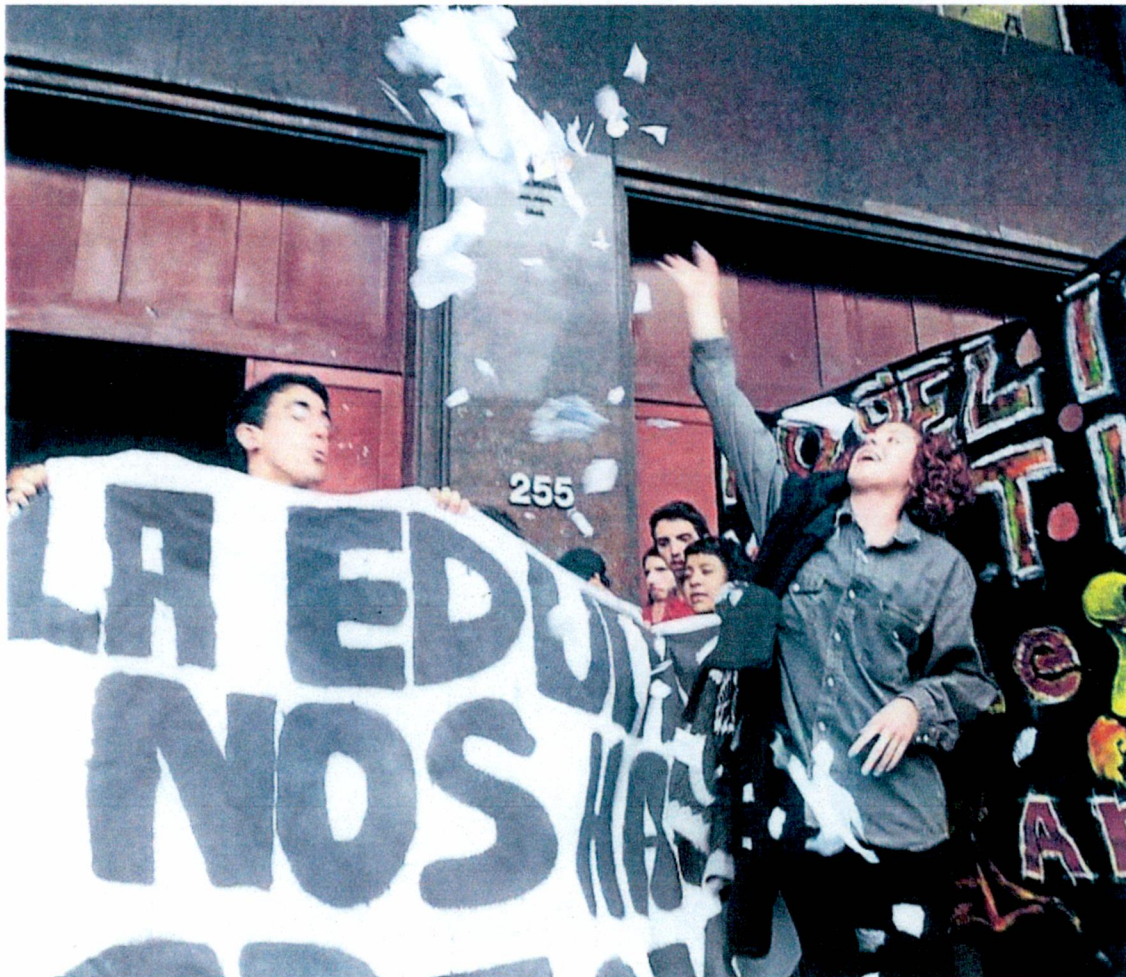


Imagen IV Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurtia¹⁵²

El número y los volantes

Sucede muchas veces que al mirar una fotografía, una visión inmediata, directa nos lleva las grandes áreas: “LA EDUCAC... NOS HA” se lee antes que nada, en un primer plano de la imagen, con la fuerza del texto, con el tamaño como factor de potencia. Pero hay en ella, lo que Barthes llama *el punctum*: ese detalle, lo que me punza (...) a veces un objeto parcial (Barthes 2003: 79). El *punctum* aquí mueve a la curiosidad: ¿por qué el N° 255? ¿Quién vive allí? , ¿A quien el reclamo por una EDUCAC?

Pero el *punctum* también es el gesto, los volantes por el aire y la fiesta de arrojarlos.

¹⁵² Fuente: <http://www.larazon.com.ar/ciudad/Educacion> Consulta 5/8/2012

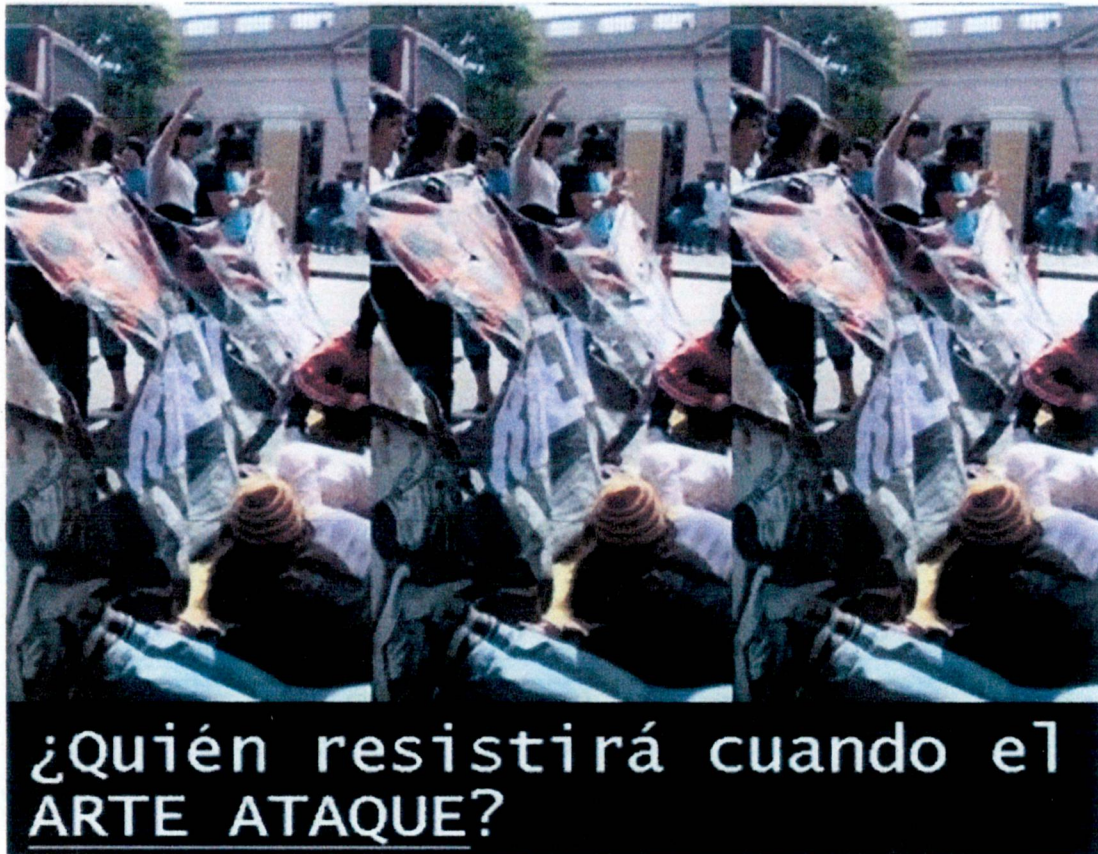


Imagen V Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurtia¹⁵³

Texto, imagen, resistencia

El ritmo y la repetición de la imagen tienen por misión, en lo formal, provocar la actividad de la mirada, organizar su recorrido, establecer una sucesión, una duración, nos lleva al movimiento y a la “sonoridad”. ¿Son bombos visuales? Un grupo que a través de prácticas de resistencia activa y creativa ve emerger la obstinación (expresada en la triplicación de la imagen) en el “desborde” de la escuela. Para Giroux la resistencia nace de la práctica activa y de un interés emancipatorio, al parecer, al menos desde el texto con la potencia del arte.

¹⁵³ Fuente: cebayrurtia.blogspot.com.ar Consulta 5/8/1012



Imagen VI Bachillerato con Orientación Artística Antonio Berni Casa y universo

Dentro de la escuela. Como lo expresara Bachelard¹⁵⁴ cuando habla de la casa, adentro de la escuela hay un refugio, *el soñador de casas sabe todo esto, siente todo esto y, por la disminución del ser en el mundo exterior, conoce un aumento de intensidad de todos los valores íntimos.*

¹⁵⁴ Bachelard, G. 2000



Imagen VII Bachillerato con Orientación Artística Antonio Berni¹⁵⁵

Fuera de la escuela

Como se preguntarían Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin ¿Dónde está la escuela? Donde está el BOA en esta imagen ¿Está aquí el tradicional espacio escolar? ¿Se reconoce en este recorte a la escuela en un fuera de campo? ¿Están los bancos, el pizarrón?

Este espacio merece un examen. ¿Podemos descubrir a la escuela en la mirada activa de esta espectadora frente a las producciones de los estudiantes del BOA? ¿Hay en estas imágenes una figura de la ausencia/presencia de la escuela?

Esta es la imagen del espectador, un espectador cuyas asociaciones subjetivas descubrirán en esa imagen que está a su frente, la acción de la escuela como una huella de lo real.

¹⁵⁵ Muestra de trabajos de alumnos del BOA Antonio Berni en el Museo Quinquela Martín 17/4/2012
Fuente <http://boa1antonioberni.com.ar/p/artes-plasticas.html> Consulta 29/6/2012



Imagen VIII Escuela de Cerámica Fernando Arranz¹⁵⁶

Cerámica, tecnología, herencia

La rueda – invención atestiguada en la Mesopotamia desde 3500 a.C.- promovió la creación y difusión de la cerámica, reinventada en este torno de alfarero. Valioso botín de guerra disputado por las ciudades en el próximo Oriente y las elites cautivadas por esta milenaria tecnología¹⁵⁷. Hoy la escuela lo posee y el sujeto de la educación lo recibe en un trabajo con *lo que está antes* como lo expresa Graciela Frigerio¹⁵⁸, con lo pre-fijado. *El encuentro con lo que de antes pasa en una época sin tiempos precisos, en la que suelen coincidir, con distintos nombres: los tiempos de los orígenes (siempre vigentes y acerca de los cuales pesará la ley del olvido); luego esa temporalidad inconclusa y no cronológica (...) y simultáneamente a todos los tiempos del ser.*

¹⁵⁶ Fuente: Archivo de la Escuela de Cerámica Fernando Arranz

¹⁵⁷ Fernandez Chiti 1975

¹⁵⁸ Frigerio, G. 2004:17.



Imagen IX Escuela de Cerámica Fernando Arranz

La tarea del maestro, el camino para desprenderse

Esa política de la transmisión sostiene, constituye una cadena, una filiación en la que el discípulo se reconoce, pero de la que deberá desprenderse para construir su camino, recuperando algo de la experiencia de la libertad también transmitida.

Esta relación nos vuelve a mostrar que todo vínculo educativo está atravesado por intentos de humanización y deshumanización del otro. Es un lugar en el que algo del orden de la sensibilidad, esa sensibilidad tan presente en la obra plástica pero combinada por el rigor y la exigencia del aprendizaje, por la disciplina adquirida por el discípulo, se hace presente. (Carli, S. 2004)

Imagen X¹⁵⁹

El edificio de la Escuela Lola Mora en 1974

Diríase que la Fotografía lleva siempre su referente, estando marcados ambos por la misma inmovilidad amorosa o fúnebre consigo. La Fotografía pertenece a aquella clase de objetos laminares de los que no podemos separar dos láminas sin destruirlos: el cristal y el paisaje, y porque no: el Bien y el Mal, el deseo y su objeto: dualidades que podemos concebir, pero no percibir (yo no sabía que de esa obstinación del Referente en estar siempre ahí, iba a surgir la esencia que buscaba) (Barthes 2003:31)

¹⁵⁹ Fuente: archivo CABA La Escuela Lola Mora. Año 1978

Imagen XI¹⁶⁰

Las paredes ¿hablan o callan?

Palabras provocadoras, ocurrentes cándidas en las paredes del aula. *Palabras que en su conjunto rastrillan la capa más visible y quizá la menos leída de la ciudad. La erizan, en fin. Los surcos así trazados –ligados a la memoria, a los sentidos y a los deseos- brotan al ras y se ofrecen para ser explorados aunque formen parte de paisajes urbanos, que de tan naturalizados, ya casi no significan.* (Kosak, C. 2004). Palabras que en las paredes del aula de la escuela Lola Mora, encubren/descubren conflictos de transmisión y de autoridad.

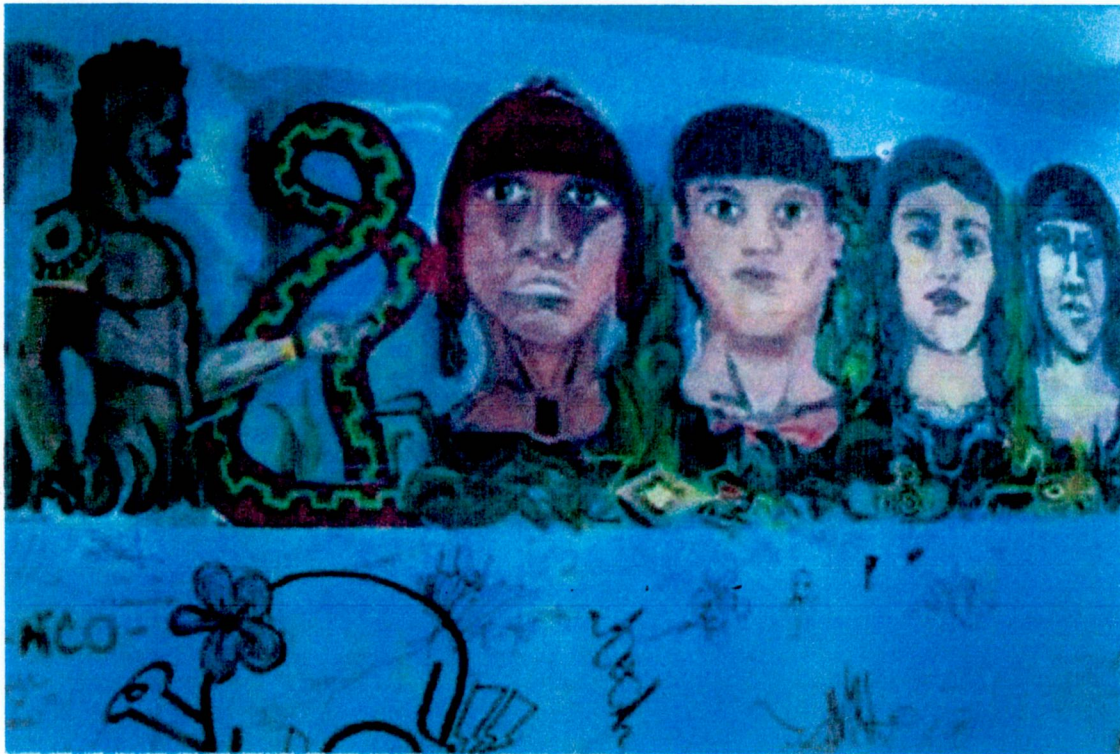
¹⁶⁰ Fotografía Erica Nikoniuk 2011

Imagen XII¹⁶¹

Las palabras en los bancos y paredes...

... están allí, en medio de una clase de historia, de historia del arte, de arte. En la superficie de todas las cosas, de todas sus materias y texturas, legibles o ilegibles, en los lenguajes cifrados; como si de una piel tatuada se tratara. A los docentes, formados en el siglo que hace más de diez años ha terminado, hoy nuestro presente, estas palabras golpean la mirada aquietada que se permite ¿en su propia inacción?, instaurar conflictos de autoridad y transmisión o abrir reflexiones en torno a que conservar y que desechar.

¹⁶¹ Fotografía Erica Niconiuk 2011

Imagen XIII¹⁶²

Integrar es el verbo

El recurso formal es simple, cuatro rostros que nos miran y una figura ajena, extraña que los mira, dirección de las miradas: un mural de la escuela Lola Mora. Ese blanco al que apuntó la dictadura: el trabajo colectivo, solidario, participativo y democrático de la pintura mural, hoy está restituido en las paredes: un muro como si nos estuviera destinado. Es su papel movilizador que no se limita a la obra individual, es oficio y medio de expresión grupal que los circuitos de circulación, pasillos y rincones que la escuela visibiliza. Arte vivo, capaz de conmover y de generar subjetividades nuevas en quien produce o mira. Son espacios y símbolos de convivencia de la diversidad y capacidad de autorrealización frente a los demás.

¹⁶² Fotografía Valeria Diaz 2011

Imagen XIV¹⁶³

La pintura sale a la calle

Impulso y construcción del mural en la puerta de la escuela que habilita los temas: el maestro Fuentealba, la escuela pública, la escultora que le diera el nombre a esta escuela de arte, buscan la mirada del vecino. Son puentes con el barrio, son parte inseparable del edificio, material y simbólico de la escuela. Son una contienda por la expresión, por la creación, por la libertad de expresión. Es una práctica pública, abierta, clara, como aquella de los muralistas mexicanos y una muestra del latino-americanismo que se muestra a sí mismo.

¹⁶³ Frente de la Escuela Lola Mora Avenida Soldado de la Frontera y Conrado Villegas. Fotografía Valeria Diaz 2011

Facultad de Filosofía y Letras UBA

Maestría en Pedagogías Críticas y

Problemáticas Socioeducativas

Susana Martelli

Marzo de 2014