

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Bellas Artes



Doctorado en Artes



Tesis:

“La educación artística: paradigmas y saberes en el aula”



Doctoranda: Lorena Noemí Gago

Directora: Dra. Leticia Muñoz Cobeñas

Ciudad de La Plata, diciembre de 2011



## Índice

### Introducción 7

Estado de la investigación sobre el tema 7

Justificación y fundamentación del problema 9

Sustento teórico 11

Objetivos 18

Hipótesis 19

Metodología y delimitación 20

Estrategias para materializar el trabajo empírico 22

Estructura de la tesis 25

### Capítulo I. El sistema educativo y la enseñanza artística: antecedentes, conformación y consolidación 27

I. 1 Antecedentes: El pasaje de la Colonia a la Independencia y la acción de Belgrano en torno a la educación 28

I. 2 Conformación: La declaración de la Constitución de 1853 y los inicios de la organización del sistema educativo a nivel nacional. El pensamiento de Echeverría. Sarmiento y la educación artística 32

I. 3 Consolidación: El fortalecimiento del modelo de país oligárquico y la promulgación de la Ley 1420 en la década de 1880. Domingo Faustino Sarmiento, Joaquín V. González y la “barbarie” 36

I. 4 Un acto en conmemoración del 12 de octubre de 1492. Pasado y presente en la escuela 39

Capítulo II. Mímesis y copia: una etnografía de la cultura visual escolar 44

II.1 La “cultura tipográfica” 46

II.1.1 Mímesis, verosimilitud y conocimiento 48

II. 1.2 Copiar vs. calcar en un segundo año de una escuela *céntrica* 52

II. 1.3 Copiar vs. calcar en un tercer año de una escuela de la *periferia* 59

II. 2 La resolución técnica como eje para la producción visual 61

II. 3 Problematización de la mímesis 66

II. 4 Producción visual, “educación bancaria” y “educación problematizadora” 73

Capítulo III. El *centro* y la *periferia* en el imaginario escolar 77

III. 1 Proyectos ideales desbordados: la ciudad y sus escuelas 77

III. 2 Escuelas y modos de segregación social 79

III. 3 La estigmatización en el aula 82

III. 4 Escuelas “normales” 86

III. 5 El *centro* y la *periferia* en el dispositivo escolar actual 87

Capítulo IV. Los docentes y sus prácticas de enseñanza-aprendizaje dentro del aula 90

IV. 1 Estrategias para la motivación 91

IV. 2 El desarrollo de las clases 95

IV. 3 Contradicción entre declaraciones y prácticas: la difícil tarea de articular lo emocional con el léxico técnico 96

IV. 4 La evaluación 99

IV. 5 Guillermo en el aula y el azul que no es tan frío ni tan cálido 101

IV. 6 La producción visual como trayectoria pedagógica integrada 107

V. Los diseños curriculares 116

V.I. Consideraciones de los profesores sobre los diseños curriculares 122

Capítulo VI. El trabajo docente: voces de aliento y desaliento en la institución escuela 133

VI.1 Estereotipos y temáticas significativas 134

VI.1.1 Los docentes y la voz de los jóvenes 138

VI.1.2 Fomento del pensamiento crítico 138

VI.1.3 Adultocentrismo y estereotipos 143

VI.1.4 The Wall: la pared 151

VI.2 Escuelas del *centro* y escuelas de la *periferia* 154

VI.3 La soledad de los docentes: condiciones materiales y simbólicas que atraviesan sus prácticas 166

VI.3.1 Voluntades desarticuladas: gabinetes, padres, directivos y docentes 166

VI.3.2 Malestar docente en la escuela del *centro* "E" 172

VI.3.3 Las prácticas docentes en una encrucijada 174

Conclusiones 176

Anexo 1

Guía de observación para el trabajo de campo en Escuelas Secundarias  
Básicas de La Plata 192

Anexo 2

Cuestionario-guía para entrevistar a docentes 197

Bibliografía 200

### Nómina de siglas

D.G.C.y E.: Dirección General de Cultura y Educación.

E.S.B.: Educación Secundaria Básica.

E.S.O.: Educación Secundaria Orientada.

F.E.B.: Federación de Educadores Bonaerenses.

S.U.T.E.B.A.: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

## Introducción

### Estado de la investigación sobre el tema

A través de la investigación *“Educación artística: paradigmas y saberes en el aula”*, que realicé como becaria de la U.N.L.P. (beca de Perfeccionamiento) entre abril de 2008 y marzo de 2010, me acerqué a las prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje visual en la secundaria básica. Este acercamiento comprendió la observación de clases de Plástica durante un ciclo lectivo en escuelas platenses, trabajo etnográfico que se prolongó en el análisis y la interpretación del registro obtenido. Luego consideré necesario aproximarme a las huellas institucionales presentes en el quehacer de los profesores no sólo a través de la observación participante, sino también por medio del testimonio de los mismos docentes. He abordado este estudio en una segunda investigación como becaria de la U.N.L.P. (beca de Formación Superior), denominada *“Educación plástica: sujetos pedagógicos, prácticas educativas e institución escolar”*, correspondiente al período comprendido entre abril de 2010 y marzo de 2012. De este modo me dediqué a trabajar en torno al “habitus”<sup>1</sup> docente, haciendo entrevistas a profesores en ejercicio de la docencia también en la ciudad de La Plata, entendiendo con Néstor García Canclini (1990) que:

“Si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras”. (Canclini, 1990:36).

Por otra parte, tengo en cuenta los aportes de la Antropología para la descripción y comprensión de las prácticas docentes, acordando con Elsie Rockwell (1987:23) en que “no se observa para luego construir una conceptualización; es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir”.

---

<sup>1</sup> Néstor García Canclini (1990:34) en la Introducción a *Sociología y Cultura*, de Pierre Bourdieu, sintetiza este concepto como “el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas”.

Del marco teórico relacionado con la Antropología destaco los trabajos especializados en educación de los siguientes autores: Elsie Rockwell (1980, 1987, 1997); María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (1999); María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted (2010); María del Carmen Maimone y Paula Edelstein (2004) y Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (1999).<sup>2</sup> En ellos el trabajo etnográfico orientado a la cultura escolar permite revisar las representaciones de los distintos actores que confluyen en los establecimientos educativos y explicitar cómo esos supuestos atraviesan sus prácticas cotidianas. Neufeld y Thisted (1999) explicitan que la funcionalidad de las representaciones

“en la creación y mantenimiento de un orden social se vincula con el hecho de que orientan las conductas y las comunicaciones; legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes; operan formando imágenes que transforman las nociones abstractas en casi tangibles”. (Neufeld y Thisted, 1999:39).

Me propuse también relacionar esos supuestos con el contexto social de la escuela hoy. En particular teniendo en cuenta la aprobación en 2004 de la Ley 13.298 “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños” en la provincia de Buenos Aires, antecedente de la Ley Nacional 26.061 “De Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes” (2005). Estas leyes, que tomo como parte del marco teórico, han planteado la necesidad de adecuar las políticas públicas a la perspectiva de promoción y protección de los derechos de la infancia y la juventud derogando la Ley del Patronato 10.903 (1919), que concebía a la infancia y la juventud como objeto de tutela y control.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Elsie Rockwell (1980, “Etnografía y teoría en la investigación educativa”, en Revista Dialogando. Santiago de Chile: Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar; 1987, “Reflexiones sobre el proceso etnográfico” (1982-1985). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; 1997-coordinadora- “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica); María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (1999 -compiladores-, “De eso no se habla” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba); María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted (2010 -editores- *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.); María del Carmen Maimone y Paula Edelstein (2004, *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella-La Crujía) y Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (1999, *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta).

<sup>3</sup> Esto ha impactado también en la Ley de Educación Nacional 26.606 que en su Título IV “Los/as docentes y su formación”, Capítulo 1, Derechos y obligaciones, artículo 67, punto e,

En este sentido, rescato nuevamente la mirada que puede aportar la Antropología. Por ello es importante mencionar lo señalado por Eduardo Menéndez (1991):

“(…) nuestra disciplina se constituye en relación con la descripción y el análisis, o si se prefiere con los modos de pensar los modelos de sociedad”. (Menéndez, 1991: 23).

Desde este enfoque se puede considerar que la Antropología, presente como disciplina en Argentina desde los años 50’, con un desarrollo atravesado por dictaduras militares y que se consolida como campo de conocimiento crítico desde la reapertura democrática en 1983, se ofrece como herramienta apropiada para reflexionar sobre aquello que implica un cambio cultural desde la perspectiva de promoción y protección de los derechos.<sup>4</sup>

Complemento estas contribuciones con los planteos de Paulo Freire (2010), referidos a la dicotomía entre educación “bancaria” y educación “problematizadora”, que pueden relacionarse ampliamente con el grado de reconocimiento de los jóvenes como sujetos plenos de saberes.

Por último destaco que a través de estas indagaciones procuré revisar mi experiencia como docente de Plástica en la secundaria básica entre 2004 y 2007. La investigación me permitió, a la vez, hacer un ejercicio de distanciamiento y acercamiento reflexivo sobre la práctica en el aula.

### Justificación y fundamentación del problema

Propongo abrir la mirada a lo heterogéneo y lo múltiple en el ámbito escolar. Con este propósito efectué trabajo de campo con un enfoque dialógico<sup>5</sup> que contempla los aportes teórico-metodológicos de la etnografía.

---

dispone que “Los/as docente de todo el sistema educativo tendrán como obligaciones, sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica (...) proteger y garantizar los derechos de los/las niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley nº 26.061”.

<sup>4</sup> Ana Carmen Fernández (2009) analizando la historia de la formación de los antropólogos en Rosario realiza cruces con los procesos de desarrollo antropológico en el país.

<sup>5</sup> En el prólogo a *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, de Bajtin/Voloshinov (1992), Iris Zavala plantea: “La ideología y la “lucha por el signo” son, en definitiva, metáforas epistémicas que indican la construcción creadora de la propia existencia y de eso que se llama “realidad”, en contacto dialógico con los otros”. Y agrega: “En el sistema dialógico podemos restaurar y reconstruir las voces que inicialmente se oponían y nos permitirá escuchar las culturas marginalizadas que la cultura hegemónica reapropia y silencia”. (Bajtin/Voloshinov, 1992:17).

Elsie Rockwell (1987:8) señala que la etnografía es el modo que desde la Antropología permite “conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al “otro” ”. Para el relevamiento de la muestra, su análisis e interpretación, entiendo con Rockwell (1980:29-45) que la etnografía implica por parte del investigador la construcción del objeto estudiado. Esta construcción se da por medio de la articulación de la teoría con la realidad descrita, en un trabajo de objetivación que incluye la subjetividad del etnógrafo.

La perspectiva de la Antropología, nos acerca a la mirada de la diversidad como diferencia presente en cualquier recorte de la realidad humana. Por ello la considero como la disciplina que permite acercarse críticamente y desnaturalizar las categorías y supuestos cotidianos que construimos como obvios y “normales”. Ellos circulan en el interior de la escuela y, en consecuencia, impregnan el imaginario y las representaciones que se construyen dentro del aula, principalmente en torno a la diversidad. Comparto la definición de naturalización de Neufeld y Thisted (1999:28) para quienes “un proceso se naturaliza cuando se desconoce su carácter construido, histórico”.

A través de esta tesis busco reflexionar sobre los contenidos que se brindan desde la currícula en la secundaria básica. Con la intención de que la información obtenida pueda ser tenida en cuenta para formular propuestas pedagógicas y didácticas que favorezcan el conocimiento, la expresión y la comunicación por medio del lenguaje visual.

Mi experiencia como profesora de Plástica me ayudó a confirmar que con la producción de imágenes pueden ejercitarse mecanismos profundos de construcción del pensamiento y reconocimiento de la propia cultura. En este sentido Jacques Aumont (1992) afirma:

“(…) la imagen es siempre modelada por estructuras profundas, ligadas al ejercicio de un lenguaje, así como a la pertenencia a una organización simbólica (a una cultura, a una sociedad); pero la imagen es también un medio de comunicación y de representación del mundo que tiene su lugar en todas las sociedades humanas. La imagen es universal, pero siempre particularizada” (Aumont, 1992:138).

La comparación entre propuestas pedagógicas que promueven prácticas homogeneizadoras, en contraste con otras que dan cuenta de la singularidad

de cada estudiante, recorre también el desarrollo de este trabajo. Doy especial importancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje que permiten la manifestación de la identidad de los jóvenes, ya que considero que traducir la experiencia perceptiva del espacio y del tiempo a composiciones visuales, expresando vivencias personales, compartiéndolas con otros, o haciéndolas participar en realizaciones colectivas, es construir conocimiento sobre uno mismo y su pertenencia social. Relatar y simbolizar son actividades que pueden permitir valorar y proyectar activamente la cultura a la que se pertenece. Con respecto a la cultura y los modos de representación Nelly Schnaith (1987) señala:

“La cultura entendida como una convención última e irreductible que atiende a la transformación de sus propios códigos y al reconocimiento de la especificidad de aquellos que valen dentro de otros marcos culturales, implica la postulación de un intento: el de desabsolutizar cualquier modo o método de representación que pretenda erigirse como único “verdadero” “. (Schnaith, 1987:26).

### Sustento teórico

#### I-Presupuestos teórico-metodológicos de la Antropología

Comprendo la tarea de investigación como articulación entre el marco teórico-metodológico y el registro del trabajo de campo. Con esta intención, el enfoque de la Antropología orientó a la descripción como la manera de explicitar los significados que fueron manifestándose en la vida cotidiana dentro del aula. Hice hincapié, por lo tanto, en realizar *descripciones densas*, entendiéndolas, como afirman Velasco y Díaz de Rada (1999) como aquellas que permiten mostrar las intenciones sociales:

“Las conductas y los espacios, presentados en secuencia descriptiva, plasman significativamente la cultura porque ponen en evidencia *las reglas del juego*”. Las grandes realidades sociales son contextualizadas así “en la acción social, la percepción aguda del detalle, el énfasis en los pequeños relieves”. (Velasco y Díaz de Rada, 1999:47-48).

Esta metodología me permitió observar los vínculos en el aula como una trama de interacciones e intersubjetividades que construyen la realidad transitada cada día en cada escuela.

Con una vivencia de “extrañamiento”, considerado por Velasco y Díaz de Rada (1999:29) como motor esencial para superar el socio-centrismo, realicé el trabajo de campo. Partiendo así del registro de interrelaciones concretas entre docentes y alumnos, me propuse también pensar la formación docente en vínculo con la actualidad social y cultural local. La política educativa vigente, sus antecedentes inmediatos e históricos, así como el panorama más amplio de las políticas públicas relacionadas con la niñez y la juventud, constituyen el complejo contexto del que emergen las distintas situaciones escolares que analizo.

Dentro de la Antropología encontré, además de las contribuciones que mencioné en el estado de la investigación sobre el tema (Elsie Rockwell-1980, 1987, 1997-; María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted -1999-; María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted -2010-; María del Carmen Maimone y Paula Edelstein -2004- y Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada -1999- ), aportes relativos a la categoría de *juventud*. Con ellos analicé la condición de jóvenes de los alumnos que es, en definitiva, la que los congrega en la escuela y les plantea su trayectoria estudiantil. Desde este enfoque me pregunté por el vínculo entre las concepciones de joven y de alumno durante la experiencia áulica.

En su informe *“Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales”*, Mariana Chaves (2006) señala que en nuestro país los estudios que abordan a la juventud como condición social la conciben como una etapa de la vida sin delimitaciones estáticas y universales, y que escapa a lo biológico como determinación exclusiva para definir a los jóvenes:

“El acuerdo es que si lo juvenil es una condición social, su explicación no puede estar en el “sí mismo”, sino que corresponde (re)construirla desde cómo es vivida y explicada por los que se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad (...) en el marco de la diversidad y la desigualdad”. (Chaves, 2006:10-11).

En este sentido, indago en cómo opera la categoría de *juventud* en tanto representación que participa en el modo de construcción que hacen docentes y

estudiantes de las situaciones escolares observadas. Para ello incorporo, además de las formulaciones de Mariana Chaves, las reflexiones de Carles Feixa (1998, 2003), que integra las investigaciones de Margared Mead, precursora de las indagaciones sobre la cultura relacionadas con los grupos de edad, con los aportes de la escuela de los estudios culturales británicos. Especialmente los de John Clarke a mediados de los años 70', a través de una investigación sobre las "subculturas juveniles". En esa investigación, Clarke, esquematizó la emergencia de los estilos subculturales como apropiación de lo que es dado a partir de la matriz cultural (cf. Chaves, 2005a:45-47).

Feixa (1998) elabora la "metáfora del reloj de arena" que es aplicable a ciertas instituciones con jerarquías de autoridad muy asentadas, como la escuela. Con esa metáfora el autor plantea un vínculo no unidireccional entre la cultura hegemónica y las culturas parentales (ubicadas en la cúspide del reloj) y las microculturas juveniles. Sin embargo, Feixa (2003) identifica al reloj de arena, al que va a comparar con los relojes analógico y digital, con las culturas postfigurativas. Ellas se caracterizan por la repetición con escasas modificaciones del comportamiento de las generaciones anteriores.<sup>6</sup>

## II-Aporte de la Sociología

Para esta tesis me propuse profundizar en la perspectiva de la sociología interpretativa de Anthony Giddens, que puede dar cuenta de las interacciones sociales dentro de la escuela. Este marco teórico me proporcionó herramientas para acercarme a la lógica del profesional docente, a su vínculo con lo estatuido en el ámbito escolar y también a qué motivaciones o impulsos lo sostienen en su trabajo. Es importante destacar la advertencia que hace Giddens (1995a) al expresar que:

"El dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna

---

<sup>6</sup> Feixa asocia, respectivamente, a los relojes de arena, analógico y digital con las culturas postfigurativas, cofigurativas y prefigurativas teorizadas por Margared Mead (1997). En el sistema postfigurativo impera el modo de vida de los antepasados. La modalidad cofigurativa comprende instituciones "en las que las estructuras de autoridad están repartidas, y en las que la jerarquía de edad se difumina, pero la edad como un todo sigue siendo un referente de clasificación social" (Feixa, 2003:15). Por último, en el estilo prefigurativo las últimas generaciones pasan a establecer el modelo cultural y sus proyecciones a futuro.

forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo”. (Giddens, 1995a:40).

Es decir que apunta a cómo el sujeto se estructura en la dinámica social por medio de reglas y recursos. Las reglas como normas que las personas perciben en la conciencia práctica son inseparables de los recursos, “que denotan los modos por los cuales relaciones trasformativas se integran, en acto, a la producción y reproducción de prácticas sociales” (Giddens, 1995a: 54).

También incorporo los aportes realizados desde la Sociología por Pierre Bourdieu (1990) para el análisis de las prácticas sociales.

### III-Historia de la educación y de la enseñanza artística

En el transcurso de la investigación atiendo además a la relación entre la escuela y la construcción de la nacionalidad argentina, como búsqueda atravesada por diversas identidades culturales.

Sobre los antecedentes, conformación y consolidación del sistema educativo oficial, y su relación con un proyecto de industrialización para la entrada del país al orden capitalista, tomé como referencia a los siguientes autores: Leonardo Paso (1985), Héctor Rubén Cucuzza (1985) y Adriana Puiggrós (1986, 1996).

En cuanto al influjo de la Generación del 37' y la Generación del 80' en la conformación del modelo de país liberal en el que se inscribe el surgimiento de la escuela argentina, destaco los trabajos de Tulio Halperin Donghi (2005) y Maristella Svampa (1994). Asimismo, Alejandro Cataruzza (2007) alude en particular a la acción de la Generación del 80', que en su construcción de la nacionalidad apeló a procedimientos que impulsaron la uniformidad cultural y que se hicieron presentes en los orígenes del sistema educativo.

Con respecto a la enseñanza artística, en el lapso de tiempo que va desde la Independencia hasta la década de 1980 en Argentina, me basé en los aportes de J. A. García Martínez (1985).

En el entramado entre los orígenes, la formación y el asentamiento del sistema escolar en nuestro país presté especial atención al rol homogeneizador de la diversidad sociocultural que adoptó desde su nacimiento la escuela y a

cómo esto ha impactado e impacta en la enseñanza de la Plástica.<sup>7</sup> Por ello atiendo a lo planteado por Pablo Pineau (2005:123) en cuanto a que, a pesar de postularse como institución democratizadora de la sociedad, la escuela surge con el fuerte mandato de suprimir a los “sujetos sociales previos” para imponer la cultura dominante.

#### IV- Sobre la imagen

Comprendo a la imagen como producto de construcciones sociales que son atravesadas por la diversidad cultural. Entiendo con Jacques Aumont (1992:138) que la imagen es universal porque existe en todas las sociedades humanas, pero que es al mismo tiempo particularizada porque adquiere su sentido en la práctica social.

Hago hincapié así en que la imagen es una construcción que se basa en códigos de percepción y representación, es decir en convenciones que constituyen “la tradición cultural como marco de referencia implícito, no consciente, dentro del cual se estructuran y transforman estos códigos y sus mutuas relaciones” (Schnaith, 1987:26).

Esto permite desnaturalizar todo código y preguntarse por la relación entre representación y realidad. En relación con esto analizo el uso de estereotipos en el aula. Para ello tengo en cuenta, con Ruth Amossy y Anne Herschber Pierrot (2010), el carácter ambivalente del estereotipo, que si por un lado genera esquemas reductores, tiene por el otro funciones productivas y constructivas (Amossy y Pierrot, 2010:56). Es decir que, si por una parte clausura o fija el sentido, por otra permite hacer generalizaciones para comprender y construir la realidad.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> En relación con esto utilizo el concepto de *normalización* vinculado con la escuela en el sentido que Liliana Sinisi (1999:189) conceptualiza los procesos escolares como aquellos que conforman una “normalidad integradora de la diversidad cultural existente” que obtura las posibilidades de comprensión de su dinámica histórica y social.

<sup>8</sup> Amossy y Pierrot (2010) señalan a Walter Lippman como el introductor en el siglo XX de la noción de estereotipo como esquema o fórmula cristalizada. Según Lippman los estereotipos son imágenes de nuestra mente indispensables para la vida social, que mediatizan nuestra relación con lo real. Permiten así vincular cada ser, cada objeto con un tipo o una generalidad (Amossy y Pierrot, 2010: 31-32). De esta manera puede haber categorizaciones sociales compartidas.

Amossy y Pierrot siguiendo a Leyens (1996) también dan cuenta de la distinción que es posible y necesario hacer entre estereotipo y estereotipación. Según esta distinción sería posible prescindir de los estereotipos (en tanto contenido social) pero no de la estereotipación (proceso

También hago dialogar las nociones de creatividad y estereotipo con los modos de concebir el conocimiento que elabora Alicia Entel (1988). Entel estudia los modelos existentes sobre la actividad de conocer en la escuela. Los tres paradigmas que desarrolla son: el conocimiento como entidad o atomizado, el conocimiento como sistema o estructural y el conocimiento como proceso.

Siguiendo estos planteos identifico a la creatividad con el modo de conocimiento procesual, en el que no se excluyen las contradicciones ni se buscan modelos homogéneos, sino que se considera a las oposiciones como motor para la transformación y el descubrimiento. El estereotipo, en cambio, puede asociarse con el modo de conocer atomizado. Desde él se concibe al conocimiento como un bien homogéneo y cerrado en sí mismo, cuya elaboración sería previa al trabajo del estudiante (Entel, 1988:9). Estas características pueden vincularse con los rasgos de la “cultura tipográfica” que según Donald Lowe (1999) tienen relación con la estandarización del conocimiento y de la representación del espacio visual en particular. Cuestiones que es factible analizar a través de las nociones de “verosimilitud” (Metz, 1972) y “mímesis” (Bozal, 1987; Bruck, 1997). Nociones que problematizo en contraste con la ruptura epistemológica que implicó el surgimiento de las vanguardias a principios del siglo XX (cf. Valdés, 2004:78).

Adentrándonos en el problema del lenguaje y la creatividad tomo, por otra parte, las reflexiones de Eliseo Verón sobre la enunciación (Verón, 2004:171-183). De sus planteos destaco la importancia que da a las prácticas enunciativas como construcción de sentido. Verón distingue al enunciado de la enunciación:

“El orden del enunciado es el orden de lo que se dice (de manera aproximativa, podría afirmarse que el enunciado es del orden del “contenido”); la enunciación, en cambio, corresponde no al orden de lo que se dice, sino al decir y sus modalidades, a las maneras de decir” (Verón, 2004:172).

Siguiendo estos planteos se puede trazar una relación entre enunciación y estilo ya que Omar Calabrese (1994) vincula a este último con “variaciones

---

individual de categorización que tiene lugar en el contexto social y que es modelado por este) (Amossy y Pierrot, 2010:54).

en el plano de la expresión que se corresponden con efectos de contenido” (Calabrese, 1994: 19).

Esto nos indica la relevancia, en el caso de la enseñanza del lenguaje visual, de indagar en la utilización consciente de recursos para plasmar imágenes. Según María Acaso (2008) se trata de desnudar la intencionalidad puesta en la producción, lo que permite pasar del lenguaje al mensaje visual.

Se trata, en definitiva de atender a la “cultura visual” concepto que incorporo a través de los aportes de Nicholas Mirzoeff (2003) y que amplía la perspectiva sobre el universo cotidiano de las imágenes.

#### V- Psicología: adolescencia y conocimiento

Tomo los aportes de la psicología evolutiva sobre los cambios que se producen entre la infancia y la pubertad. Esto me permite enfatizar la relación entre la aparición de las operaciones formales en los procesos cognitivos y el desarrollo adolescente. Según este enfoque, a los estadios sensoriomotriz, preoperacional y de las operaciones concretas sucede el de las operaciones formales (Carretero, 1990:458). El paso de las operaciones concretas (correspondientes aproximadamente al período que va de los 7 a los 12 años) a las operaciones formales (a las que pueden acceder los adolescentes de los 11 a 12 años y que se consolida hacia los 14-15 años) (Entel, op.cit.:31) marca, en los jóvenes, menor sujeción a los datos empíricos, es decir, el advenimiento del pensamiento abstracto. Al respecto dice Carretero (1985) que “si en la etapa de las operaciones concretas lo posible está subordinado a lo real, en el estadio de las operaciones formales lo real está subordinado a lo posible” (Carretero, 1985:41).

Este cambio implica así la progresiva adquisición de una forma de pensamiento por la cual los jóvenes pueden generar varias hipótesis sobre un mismo problema y someterlas a sucesivas comprobaciones.

Destaco, entonces, la posibilidad que se abre a los adolescentes de empezar a hacer múltiples inferencias sobre un mismo asunto. En el marco de la materia Plástica, al ponerse en juego capacidades cognitivas, también intervienen estas modificaciones ligadas al pensamiento formal. En relación con esto Luisa María Martínez García y Rosario Gutiérrez Pérez (1998: 81-92)

indican que frente al despertar de la conciencia autocrítica y el cuestionamiento de sus propias producciones visuales, es especialmente importante motivar el reconocimiento del adolescente de su capacidad de crear. Dado que esa mirada crítica puede ser causa de inhibición de su facultad de plasmar imágenes.

### Objetivos

A partir del marco teórico propuesto, formulo los siguientes objetivos generales y específicos:

Generales.

- 1) Analizar la actividad docente en relación con sus condicionamientos socioculturales e institucionales dentro de la Dirección General de Cultura y Educación.
- 2) Relevar declaraciones/relatos de profesores de Plástica sobre su práctica educativa dentro del aula.
- 3) Interpretar las representaciones de los docentes sobre la Plástica y su enseñanza en la escuela.
- 4) Identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una experiencia de intercambio entre el docente y el estudiante.
- 5) Valorar la diversidad cultural en el aula, entendiendo al proceso de enseñanza/ aprendizaje como un proceso dialógico de construcción en el intercambio.

Específicos.

1.1) Comprender las características del trabajo docente en relación a la internalización de las pautas institucionales.

2.1) Analizar las representaciones sociales de los docentes, en torno al proceso de enseñanza aprendizaje en las distintas ubicaciones geográficas de las escuelas.

3.1) Relacionar los trabajos plásticos relevados con las pautas y consignas docentes.

4.1) Relacionar el registro y análisis de los saberes docentes relevados en las entrevistas con el registro del trabajo de campo, y la observación participante, dentro del aula.

5.1) Valorar la heterogeneidad de experiencias de vida como el componente motivador para la enseñanza/aprendizaje de la Plástica en la escuela.

### Hipótesis

Según el marco teórico propuesto formulo las siguientes hipótesis:

- 1) La educación en general y la de la Plástica en particular, tal como fue diseñada y puesta en práctica desde la fundación del Estado/Nación hasta la actualidad, produjo un fenómeno de homogeneización de las diferencias socioculturales.
- 2) El proceso de homogeneización de las diferencias socioculturales dentro del aula y de la escuela, puede ser interpretado como un proceso de violación de derechos.

- 3) Las propuestas docentes para la producción plástica en el aula recurren de manera predominante al trabajo mecánico, repetitivo, avalando el uso de estereotipos y sin propiciar vínculos con la vida cotidiana de los jóvenes.
- 4) Las situaciones laborales que atraviesan los docentes en la escuela los enfrentan a condiciones materiales y afectivas que los hacen tener experiencias de desasosiego en relación con su profesión.

### Metodología y delimitación

La perspectiva teórico-metodológica de la Antropología, nos acerca a la mirada de la diversidad como diferencia presente en cualquier recorte de la realidad humana. Considero a la Antropología como la disciplina que permite acercarse críticamente y desnaturalizar las categorías y supuestos cotidianos que construimos como obvios y “normales”. Ellos circulan en el interior de la escuela y, en consecuencia, impregnan el imaginario y las representaciones que se construyen dentro del aula, principalmente en torno a la diversidad.

Coincido en que:

“(…) Cuando hablamos de recuperar el enfoque etnográfico, entendemos por tal la opción teórico/metodológica desarrollada en Antropología latinoamericana orientada al análisis de las problemáticas educativas por Elsie Rockwell, y en nuestro medio por Graciela Batallán y Elena Achilli”. (Neufeld, 1999:19).

En este sentido, puse en juego dialógicamente el marco teórico con el trabajo de campo y el material que recogía mediante la observación participante<sup>9</sup> y las entrevistas. Es decir que los supuestos teóricos fueron modificados por la reflexión y el análisis de las diferentes situaciones empíricas en las que trabajé.

La primera etapa de trabajo, correspondiente a la investigación “*Educación artística: paradigmas y saberes en el aula*”, la desarrollé entre abril de 2008 y

---

<sup>9</sup> Sobre la observación participante dicen Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada que: “No es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas. La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta. En esa tensión, y como modo básico de aproximación al campo, se encuentra la *observación participante*” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:24).

marzo de 2010. Elaboré un plan de trabajo que contempló para el análisis y la interpretación del registro, obtenido a través de la observación participante de clases de Plástica en doce cursos, un estudio comparativo desde una mirada interdisciplinaria que contribuyó a proporcionar múltiples puntos de vista sobre cómo relacionar los saberes de los alumnos con su cultura visual. De modo que esa mirada comparativa se nutrió con conocimientos provenientes de la Antropología, la Sociología, la Psicología, y otros que colaboraron en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

El plan de trabajo previsto contempló:

- a) Trabajo de campo y observación participante del proceso de enseñanza/aprendizaje para el relevamiento de la muestra (durante el año 2008) registrando el inicio escolar, el desarrollo de contenidos y el cierre, con las tres evaluaciones trimestrales.
- b) Armado de un plan de cuadros atendiendo a las variables seleccionadas.
- c) Análisis e interpretación de la muestra en base a marcos teóricos interdisciplinarios y al método comparativo.
- d) Síntesis final.

El material relevado durante la primera etapa también comprendió una entrevista a una representante gremial de SUTEBA.

En la segunda etapa de investigación, en el transcurso del proyecto "*Educación plástica: sujetos pedagógicos, prácticas educativas e institución escolar*", me acerqué al mundo representacional docente en torno a su práctica áulica, en el caso particular de la enseñanza plástica, y a la opinión que los propios actores tienen con relación a su formación profesional.

Desde el campo de las ciencias sociales, especialmente desde la perspectiva antropológica, he tenido en cuenta que la entrevista permite recuperar a los sujetos en sus praxis.

En relación con lo teórico/metodológico, entiendo a la entrevista en tanto interacción, como trabajo empírico que puede abordar la multiplicidad de sentidos que circulan y generan tensiones. La concibo no solamente como un modo de acceso al material concreto, sino también una manera de comprender

e interpretar representaciones y prácticas sociales en las que el investigador actúa como agente participante en la construcción de sentidos.

De las técnicas cualitativas he privilegiado, entonces, entrevistas abiertas, semiestructuradas y en profundidad, en las que los entrevistados pudieron expresarse y expresar asociaciones temáticas, cognitivas y valorativas.

Entrevisté a once docentes, cinco de los cuales pertenecen al grupo de profesores cuyas clases observé en 2008, durante una beca de Perfeccionamiento de la U.N.L.P. que ya he mencionado. Mi intención fue entrevistar a todos los profesores que me permitieron presenciar sus clases ese año, pero seis de ellos no aceptaron ser entrevistados o no tuve posibilidad de ubicarlos. Por lo tanto el número de once entrevistas fue completado con diálogos con otros docentes.

De este modo, con el trabajo etnográfico orientado a relevar la experiencia de profesores que ejercieran en secundarias básicas, di continuidad teórica y metodológica al proyecto anterior, en el que el universo de análisis estuvo compuesto también por escuelas de enseñanza media.

### Estrategias para materializar el trabajo empírico

#### *Universo de análisis*

El universo de análisis, está compuesto por las escuelas de la Educación Secundaria dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación (D.G.C.y E.) de la Provincia de Buenos Aires.

Para que la muestra seleccionada contemplara la diversidad sociocultural definí una primera instancia de indagación y ordenamiento a partir de dos categorías, con las que consideré que era pertinente operar desde el inicio del trabajo de campo: escuelas del *centro* y escuelas de la *periferia* (que aparecerán de aquí en más en cursivas en el cuerpo del texto). A partir de esta clasificación con la que nombro diferentes ubicaciones geográficas de las instituciones escolares dentro del radio de La Plata, seleccioné dos escuelas *del centro* y tres escuelas *de la periferia* para realizar las observaciones. La justificación de esta selección se desprende de la importancia que desde el proyecto di a abarcar la mayor variedad posible de realidades locales, eligiendo establecimientos suficientemente alejados entre sí, de manera que se

encuentren en diferentes zonas o barrios de la ciudad. En base a esta diferenciación recorrí doce cursos presenciando clases de Plástica en seis grupos de escuelas del *centro* y en seis grupos de escuelas de la *periferia*.

Por otra parte me propongo relacionar a la categorización que hago de las escuelas como del *centro* o de la *periferia* con una de las catalogaciones de las instituciones escolares que se hacen desde la Dirección General de Cultura y Educación y que las clasifica como “normales” y “desfavorables”. Distinguiré a estas denominaciones entre comillas para indicar su pertenencia a un discurso hegemónico en el sistema educativo platense.

Como dije, me acoté para realizar el trabajo de campo y la observación participante al ciclo de la Educación Secundaria. Justifico esta selección en que es en esta etapa escolar cuando se presentan los primeros grandes cambios en términos de psicología genética, con la entrada a la pubertad, los cuales generan desde el punto de vista plástico particulares formas de inseguridad, prejuicio y distanciamiento respecto de la producción visual. Esto es especialmente notorio en el primer nivel de la Secundaria Básica, etapa del sistema educativo que se encuentra entre la Primaria y la Secundaria Orientada. Con respecto a los períodos de transición, siguiendo a Torrance, David Hargreaves (1997) señala que

“constituyen etapas de tensión porque los niños han de adaptarse a presiones nuevas y se ven obligados a perder la seguridad que les proporcionaban las actitudes y rutinas anteriores; la disminución de la actividad creativa es un resultado directo de esas circunstancias” (Hargreaves, 1997:28).

### *Dimensiones de análisis*

Para una primera clasificación del material relevado a través de la observación participante atiendo a si la escuela pertenece al *centro* o a la *periferia* de la ciudad, al nivel dentro de la educación secundaria (1º, 2º o 3º)<sup>10</sup> de cada grupo estudiado y a la etapa del ciclo lectivo en que se desenvuelve la actividad áulica.

---

<sup>10</sup> Con la excepción de que al no poder cubrir por cuestiones de horarios el tercer nivel de la E.S.B. en la escuela del *centro* “D”, opté por reemplazarlo por el primer año de la Secundaria Orientada, inmediatamente posterior a la última etapa de la Secundaria Básica. Como se trata de un colegio con Orientación Artística fue interesante conocer en el marco de la materia Lenguajes Artísticos esa propuesta respecto a la producción visual en el aula.

Analicé la muestra con datos vinculados con lo específicamente pedagógico en relación al lenguaje visual. He construido a partir de la particularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje las dimensiones de: *motivación, desarrollo y evaluación*.

### *El trabajo de campo*

La primera etapa fue abordada entre 2008 y 2010 a través del proyecto de beca de Perfeccionamiento de la U.N.L.P. denominado "*Educación artística: paradigmas y saberes en el aula*". Comprendió la observación de clases de Plástica durante el ciclo lectivo 2008, que fue orientada por una Guía de Campo (Anexo 1). Abarqué, como he indicado, doce cursos: por un lado dos primeros, dos segundos y dos terceros años de escuelas secundarias básicas de la *periferia* y, por otra parte, dos primeros, dos segundos y un tercero de secundaria básica más un primer año de secundaria superior ubicados en el *centro* de la ciudad de La Plata.

La segunda etapa, iniciada en abril de 2010, finaliza en marzo de 2012 y corresponde a una beca de Formación Superior de la U.N.L.P. que se titula: "*Educación plástica: sujetos pedagógicos, prácticas educativas e institución escolar*". Realicé entrevistas durante 2010 a once docentes en ejercicio en Secundarias Básicas de La Plata, para lo cual elaboré un Cuestionario que guió mi diálogo con los profesores (Anexo 2).

### *Unidades de análisis*

Para la primera etapa de investigación seleccioné cinco escuelas con la finalidad de acceder, como ya señalé, a la observación de clases en seis cursos de escuelas de la *periferia* y seis cursos de escuelas del *centro*. He denominado a los establecimientos escolares a los que concurrí con letras para preservar la identidad de quienes me permitieron presenciar sus prácticas cotidianas. A continuación detallo cómo organicé la distribución de cursos en las diferentes instituciones en las que trabajé, Secundarias Básicas y Secundarias Orientadas:

E.S.B. de la *periferia* "A". Curso: Primer año.

E.S.B. de la *periferia* "B". Cursos: Segundo y tercer años.

E.S.B. de la *periferia* "C". Cursos: Primer, segundo y tercer años.

E.S.B. y E.S.O. del *centro* "D". Cursos: Primer y segundo años de Secundaria Básica. Primer año de Secundaria Orientada.

E.S.B. del *centro* "E". Cursos: Primer, segundo y tercer años.

Analicé en cada curso la interacción entre docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Plástica.

Para la segunda etapa de investigación he contado como informantes con docentes de Plástica en ejercicio en secundarias básicas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación. En el cuerpo de la tesis aparecen en cursiva las palabras de los entrevistados (en mayúsculas las palabras o frases enfatizadas) y en letra normal mis intervenciones.

### Estructura de la tesis

Esta tesis está organizada en seis capítulos. En el capítulo I abordo el rol histórico de la institución escolar en la construcción de la nacionalidad argentina y su repercusión en la homogeneización de la población. Indagando en los orígenes del sistema educativo argentino y en el lugar dado a la enseñanza artística especialmente en el nivel medio. En el capítulo II retomo el análisis de la función dada a la enseñanza de la Plástica, pero esta vez en la actualidad. Me detengo para ello en los criterios sobre la producción de imágenes que circulan en torno al lenguaje visual en el aula y su repercusión en trayectorias educativas con tendencia a ser creativas o estereotipadas. En cuanto al capítulo III reparo en las representaciones relacionadas con la ubicación geográfica de las escuelas en torno a las categorizaciones de *centro* o *periferia* de la ciudad de La Plata. Mientras que en el capítulo IV, manteniendo como eje para la comparación las categorías de *centro* y *periferia*, me ocupo del vínculo entre docentes y estudiantes a través de sus trayectorias áulicas concretas, atendiendo a las dimensiones de análisis formuladas desde el comienzo de la investigación: el momento de la *motivación* para la producción visual, el *desarrollo* de las clases y como cierre el momento de la

*evaluación*. El capítulo V lo dedico a la interpretación de los diseños curriculares y a la opinión de los profesores sobre esos documentos orientadores para su desempeño en el aula. Por último, en el capítulo VI, me propuse, desde los objetivos formulados, reparar en la voz de los docentes. He previsto analizar e interpretar sus declaraciones, a partir de las entrevistas realizadas y teniendo en cuenta los temas propuestos en los capítulos anteriores. Me refiero en especial a sus estimaciones respecto a los estereotipos en el aula, a las similitudes y diferencias que encuentran entre escuelas *céntricas* y *periféricas*, y a su modo de considerar las condiciones materiales y simbólicas de su trabajo para la enseñanza de la Plástica.

Las imágenes que pueden verse en distintos tramos de la tesis corresponden, en todos los casos, a producciones realizadas por estudiantes de cada grupo observado.

## Capítulo I. El sistema educativo y la enseñanza artística: antecedentes, conformación y consolidación

En este capítulo hago un recorrido histórico en el que atiendo a la construcción de la nacionalidad argentina atravesada por diversas identidades culturales y su relación con el surgimiento y afianzamiento de nuestro sistema educativo oficial. En este itinerario destaco especialmente lo relacionado con la educación artística.

Para estudiar los orígenes de la estructura escolar contemporánea tomo la franja de tiempo que va desde la Independencia hasta la etapa conocida como de “Organización Nacional” (que suele situarse desde 1853 hasta la década de 1880). En ese período es posible rastrear tensiones fundacionales entre los distintos actores sociales involucrados en la búsqueda de definiciones sobre lo nacional. Me ocupo en especial del rol de la elite gobernante, de la cual rescato algunas voces emblemáticas. En el transcurso del capítulo voy a analizar cómo esa elite, en particular la constituida por la Generación del 37’ y la del 80’, le fue asignando al sistema educativo la misión de configurar nuestra identidad como nación con el costo de silenciar e invisibilizar a los sectores populares.

Haciendo referencia a los condicionamientos que delimitan lo pedagógico en una sociedad Adriana Puiggrós (1986) subraya: “...los procesos educativos se desarrollan en el marco de luchas por la hegemonía y por lo tanto profundamente ligados a otros procesos sociales (económicos, políticos, psicológicos, etc)...” (Puiggrós, 1986:10).

Teniendo en cuenta esos conflictos por la supremacía que atraviesan la historia argentina, y su repercusión en los antecedentes, conformación y asentamiento del sistema educativo abordo, entonces, tres momentos que considero claves para su desarrollo:

- 1) Antecedentes: El pasaje de la Colonia a la Independencia y la acción de Belgrano en torno a la educación.
- 2) Conformación: La declaración de la Constitución de 1853 y los inicios de la organización del sistema educativo a nivel nacional. El pensamiento de Echeverría y Sarmiento.

- 3) Consolidación: El fortalecimiento del modelo de país oligárquico y la promulgación de la Ley 1420 en la década de 1880. Sarmiento, Joaquín V. González y la “barbarie” como construcción política e ideológica del sector dirigente.

Este periplo, que se inicia con la caída de la monarquía española en 1808 implicaría, además de establecer una nueva autoridad que ocupara el lugar del soberano, la necesidad de “crear una legitimidad inexistente, constituir el orden político” (Elías Palti, 2007:128). La educación va a ser uno de los aspectos de la sociedad argentina que participará en esa búsqueda de configuración de un poder estatal que fuera asumido como genuino representante de las mayorías.

Cierro este capítulo con la descripción de un acto en conmemoración del 12 de octubre de 1492, que ejemplifica cómo la cuestión de la conformación de la identidad como problemática en tensión emerge en las prácticas escolares actuales.

### I. 1 Antecedentes: El pasaje de la Colonia a la Independencia y la acción de Belgrano en torno a la educación

El pasaje de la Colonia a la Independencia, para aquellos que impulsaban un cambio político radical en el país, debía sustentarse en profundas transformaciones económicas. En Manuel Belgrano este imperativo estuvo íntimamente ligado a una mirada transformadora sobre el papel de la educación.

Desde su cargo en el Consulado de Comercio de Buenos Aires, en el que estuvo entre 1793 y 1810, Belgrano impulsó como estrategia para quebrar la tradición colonialista el fomento de un mercado interno. Este, desde la visión integral que tenía el prócer, debía basarse en el desarrollo de la agricultura, el comercio y la industria. Era una concepción revolucionaria dado que se oponía a la economía de entonces, sustentada únicamente en la ganadería, actividad productiva que estaba ligada a una minoría terrateniente oligárquica que perpetuaba un sistema feudal asociado al colonialismo. Como sostiene Leonardo Paso (1985:60) para Belgrano debía fomentarse una política agraria que promoviera el aumento de la producción, el desarrollo del comercio y el

bienestar del pueblo. Se trataba de una noción de pueblo que comprendía a los sectores sociales oprimidos e incluía a las poblaciones originarias.

Como correlato de estas ideas Belgrano tuvo una valoración renovadora respecto a la educación de su época. Su postura contraria al latifundio hizo que se pronunciara, como afirma Paso:

“contra el sistema de los arrendamientos, por la concesión de la propiedad de la tierra y donde no fuera posible, por el sistema de enfiteusis, por el desarrollo de la agricultura y concurrentemente de aquellas ramas de la actividad científica (náutica, astronomía, dibujo, matemáticas) que crearan nuevas industrias...” (Paso, 1985:55).

Es así que su interés por la educación nace ligado a un proyecto de industrialización acorde con la búsqueda del desarrollo capitalista. Por ello Belgrano propuso reemplazar la enseñanza escolástica,<sup>11</sup> que imperaba en el país, por un criterio educativo racionalista que hizo que se pronunciara en estos términos:

“¿Hasta cuándo se han de estar vendiendo doctrinas falsas por verdaderas y palabras por conocimientos?”.<sup>12</sup>

Así se declaraba contrario a la exclusividad que el clero tenía en el campo educativo oficial y que era funcional a los intereses de la monarquía española, la cual pugnaba por mantener el monopolio comercial.

Es en consonancia con estas ideas, entonces, que Belgrano tuvo una mirada sobre la educación que le atribuyó, de manera precursora, una función racional y científica. Esta misión dada a la formación en establecimientos oficiales debía ser cimiento de lo nacional entendido como emancipación popular a través de la ruptura del orden colonial. Tal fue el fundamento de las primeras escuelas en el declive de la Colonia y previas a un desarrollo sistemático de las instituciones educativas en el país.

---

<sup>11</sup> Podemos entender a la escolástica como la subordinación “de la totalidad de la práctica educativa a la práctica religiosa y de la pedagogía a la filosofía, así como la preconstitución del sujeto social a nivel del dogma” (Puiggrós, 1986:15).

<sup>12</sup> Correo de Comercio: 23-10-1810, nº 17. Citado por Leonardo Paso, 1985, p.68.

Guiado por esta perspectiva, Belgrano creó en Buenos Aires, en 1799,<sup>13</sup> la Escuela de Dibujo, considerada primer intento de educación artística metódica en el país. Esta escuela nació asociada al interés por educar para el trabajo productivo. En este sentido García Martínez (1985:21) señala que Belgrano consideraba indispensable el manejo del dibujo para la elaboración de artesanías y la construcción arquitectónica. Estas apreciaciones de Belgrano se daban dentro de un proyecto amplio a través del cual el prócer estimulaba la educación técnica.

Es importante aclarar que hacia fines del siglo XVIII no existía la educación secundaria tal como la entendemos en la actualidad. Se trataba de escasos establecimientos que formaban luego de la preparación básica de entonces, pero no pertenecían a un sistema articulado. En relación con esto, Adriana Puiggrós (1996:20) destaca que la noción de un sistema educativo integrado se termina de gestar en Europa al comenzar el siglo XIX, e indica que la escuela secundaria es una creación muy tardía que surge de las escuelas preparatorias que nacieron como extensiones de las universidades. Puiggrós también apunta cómo en los siglos XVI y XVII se fue consolidando, en la América hispana, un “sistema bifurcado”: las escuelas para el pueblo que enseñaban las primeras letras y evangelizaban por un lado, y por otra parte las universidades destinadas a transmitir los “saberes cultos”, en el marco de planes de estudio escolásticos.

Con respecto a la identificación entre educación y nación en el pensamiento de Belgrano, Puiggrós también señala que el prócer, como vocal de la Primera Junta, dictó el Reglamento para las escuelas del Norte en el que expresaba que “en la enseñanza el espíritu nacional prevalecería sobre lo extranjero”. Esta declaración evidencia la función que otorgaba Belgrano a la educación pública como herramienta para forjar una sociedad independiente (cf. Puiggrós, 1996:27).

---

<sup>13</sup> La Escuela de Dibujo fue clausurada por orden real en 1804 con el argumento de la dificultad económica para sostenerla frente a la crisis política relacionada con la guerra entre España e Inglaterra. El establecimiento estaba destinado a jóvenes. En la bibliografía relevada no se precisa la edad de los mismos. Sin embargo se hace referencia a que se impartiría enseñanza posteriormente a las “primeras letras” y a que los jóvenes podrían ser azotados, método aceptado en esa época como forma de castigo. (Fuente: “Belgrano y la Academia de Dibujo”, en línea, <http://www.manuelbelgrano.gov.ar/> [citado 28 de agosto de 2010]. Instituto Nacional Belgraniano, Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación).

Sobre la enseñanza específica del dibujo es notable la observación que hace García Martínez (1985:23) quien indica que las clases del primer director y único maestro de la Escuela de Dibujo, Juan Antonio Gaspar Hernández, comprendían la copia de figuras humanas observadas en grabados de la época.

La enseñanza del arte en Argentina nace identificada con el recurso de la imitación de imágenes previas como base para el aprendizaje. Aquí considero apropiado poner en relación los antecedentes de la enseñanza artística formal con las prácticas escolares actuales vinculadas con la Plástica. En mi trabajo de campo en escuelas secundarias básicas durante el año 2008, en el marco de la investigación *“Educación artística: paradigmas y saberes en el aula”*, que he mencionado en la Introducción, he advertido de manera recurrente propuestas pedagógicas que apelaban a la reproducción de un modelo dado sin búsqueda de transformación del mismo. Esto puede dar cuenta de una tradición educativa marcada fuertemente por la valoración de la copia para la producción de imágenes. Se trata de una cuestión que aparece naturalizada en las experiencias áulicas y que atraviesa también la formación de los docentes de Plástica.

Jacques Aumont (1992), que identifica a la analogía con el problema del parecido entre la imagen y la realidad, remite a la obra de H. Gombrich, *Arte e ilusión*, para remarcar que toda representación es convencional y que la imitación acude a esquemas múltiples, entre ellos “esquemas artísticos, derivados de la tradición y fijados por ella” (Aumont, 1992: 208-209).

Podemos advertir así que, en los hábitos educativos relacionados con el lenguaje visual que apelan a la copia y el logro del parecido con un modelo dado como modalidad “normal” para la producción de imágenes, hay supuestos fuertemente arraigados que no suelen revisarse.

Es importante recordar que en el momento histórico que tomo como antecedente del sistema educativo argentino, y de la enseñanza formal del arte en particular, todavía no se había difundido la fotografía como medio de representación con la misión social de reproducir “la realidad”. Esa misión estaba aún en manos de la pintura y el grabado. Por ello es elocuente, con respecto a la función imitativa dada al arte en la primera escuela argentina de dibujo, que se acuda al grabado como fuente de motivos o modelos a replicar.

## I. 2 Conformación: La declaración de la Constitución de 1853 y los inicios de la organización del sistema educativo a nivel nacional. El pensamiento de Echeverría, Sarmiento y la educación artística

Héctor Rubén Cucuzza (1985:105) destaca que con el dictado de la Constitución Nacional de 1853 comienza un proceso de legislación cuyo fruto será el actual sistema educativo.

En este sentido es importante tener en cuenta, dado la trascendencia de su acción en torno a la construcción de la nacionalidad como marco mayor de lo educativo, el pensamiento de la Generación de 1837, cuyo influjo fue fundamental en la elaboración de la Constitución del 53'.

Entre las voces de esa elite ilustrada que se conoce como Generación del 37' o Nueva Generación<sup>14</sup> tomo las de Esteban Echeverría y Domingo Faustino Sarmiento. De su mirada se desprenden ideas directrices que sirven como horizonte para considerar el modelo de país que prevaleció después de la batalla de Caseros.<sup>15</sup> Al mismo tiempo brindan un panorama de las tensiones sociales que rodearon la conformación del sistema escolar.

En *El Dogma Socialista* de 1837, considerado una de las fuentes de la Constitución del 53', Esteban Echeverría impulsaba un programa "global, totalizador y superador del coloniaje" (Paso, 1985:89). En función de esto, presentaba un proyecto que pugnaba por la organización social para dejar atrás el largo período de guerras civiles entre unitarios y federales, que sucedió a la Independencia. También se perfilaba como propuesta política antirrosista. Rosas representaba un modelo de país "ganadero-latifundista-saladeril" (Paso, 1985:88) que Echeverría repudiaba por antirrevolucionario. Por eso en *El Dogma Socialista* propiciaba retornar a los principios de la Revolución de Mayo, lo que implicaba que el pueblo tuviera una educación que promoviera el

---

<sup>14</sup> Tulio Halperin Donghi (2005:40) identifica a la Generación del 37' con la pretensión de constituirse en guías del "nuevo país" y con la noción "de que la acción política, para justificarse, debe ser un esfuerzo por imponer, a una Argentina que en cuarenta años de revolución no ha podido alcanzar su forma, una estructura que debe ser, antes que el resultado de la experiencia histórica atravesada por la entera nación en esas décadas atormentadas, el de implantar un modelo previamente definido por quienes toman a su cargo la tarea de conducción política".

<sup>15</sup> La batalla de Caseros, librada en 1852, significó la caída de Rosas. Con respecto a las repercusiones de esa caída Tulio Halperin Donghi plantea: "Caseros ha puesto en entredicho la hegemonía de Buenos Aires y ha impuesto la búsqueda de un nuevo modo de articulación entre esta provincia, el resto del país y los vecinos". (Halperin Donghi, 2005:78).

ejercicio de una democracia emancipadora. La búsqueda de la nacionalidad era identificada así con la necesidad de reconstrucción de la sociedad. Una sociedad que había dado lugar al poder de Rosas, cuya política la Generación del 37' juzgaba como dictatorial. En consonancia con ello Echeverría expresaba:

“El gran pensamiento de la revolución no se ha realizado. Somos independientes pero no libres. Los brazos de España no nos oprimen, pero sus tradiciones nos abruma. De las entrañas de la anarquía nació la contrarrevolución”.<sup>16</sup>

La libertad se asociaba en Echeverría, como en los demás integrantes de la elite ilustrada argentina, con la idea de progreso, que debía contribuir a superar las primeras dicotomías que enfrentó el país para la conquista de la unidad. Estas dicotomías son puntualizadas por Maristella Svampa (1994:30) como la contraposición entre Republicanismo y Catolicismo, Democracia y Absolutismo, Civilización y Barbarie. Para dejar atrás estas disyuntivas los modelos a seguir por la clase gobernante fueron países europeos, como Francia e Inglaterra, y muy especialmente Estados Unidos, de origen reciente y que había podido generar un orden democrático. Este orden debía implicar para el “liberalismo pedagógico” (Puiggrós, 1996:44) de la Nueva Generación, la separación entre la sociedad religiosa y la sociedad civil que fue pilar de la libertad de credo y de la educación laica.

Pero la realidad argentina enfrentó a la elite criolla con “un pasado difícil de erradicar, que comprendía ciertas tradiciones y una memoria social, cuyos efectos eran nefastos en su encuentro con lo nuevo” (Svampa, op.cit.:33).

Esa realidad equivalía a la “barbarie” y refería en particular a los sectores populares. De modo que la necesidad de reconstrucción de la sociedad aparece en Echeverría como búsqueda de regeneración de esos sectores, cuando en *El Dogma Socialista* afirma: “que no se hacen constituciones para los pueblos, si no se forman pueblos para las constituciones”.<sup>17</sup> Regenerar equivalía a civilizar y homogeneizar por medio del control y el orden que

---

<sup>16</sup> Esteban Echeverría, 1940, *El dogma socialista*, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, p.193 (citado por Maristella Svampa, 1994:30)

<sup>17</sup> Esteban Echeverría, *El dogma socialista*, 1940:416-417 (citado por Maristella Svampa , 1994:34)

promovería la educación. En aquella época esto impactaría fundamentalmente en la concepción respecto a la educación primaria dado que, como veremos, la enseñanza secundaria se reservaba a unos pocos.

Encontramos así un doble aspecto en el pensamiento de Echeverría sobre el papel del grueso de la población en la conformación de la nacionalidad (y que tendría impacto en su concepción de la educación): se la incluye a través del impulso de un sistema democrático pero se promueve también la extirpación de sus características consideradas “bárbaras”, relativas a esa memoria social que la unía a un pasado repudiado, así como a la desconfianza que despertaba debido a las revueltas populares acontecidas en Europa.<sup>18</sup>

Esto tiene vinculación con el imperativo histórico que rige desde su surgimiento a los establecimientos destinados a la educación masiva de los jóvenes: la supresión de los “sujetos sociales previos” (Pineau, 2005:123)<sup>19</sup> en función de la gobernabilidad.

Con respecto a la educación secundaria, que es en la que me centro en mi investigación, Héctor Rubén Cucuzza (1985:105)<sup>20</sup> indica que estaba destinada a los “estudios preparatorios” para la Universidad y que tenía un carácter marcadamente elitista. Había pocos establecimientos en los que se formaba la clase dirigente: a ellos concurrían los hijos de la oligarquía.

Por otra parte, en cuanto a la educación artística en particular, son notorias las declaraciones de Sarmiento, en 1844<sup>21</sup>, desde su exilio en Chile, y que rondan por lo tanto el momento histórico al que me dedico en este apartado. Con ellas me parece interesante valorar la función dada a la enseñanza del arte en la época aunque no se refieran específicamente a la enseñanza secundaria tal como la entendemos hoy. En esas declaraciones Sarmiento daba su opinión promotora de la incipiente formación en el dibujo

---

<sup>18</sup> Maristella Svampa advierte que el mito de la barbarie “expresa antes que nada el temor de la burguesía recientemente instalada, la amenaza de sus valores fundamentales, el peligro de la desintegración de los lazos sociales” (Svampa, 1994:35).

<sup>19</sup> Pablo Pineau (2005:123) afirma que “el triunfo de los procesos democratizadores tenía como contracara la erradicación de los sujetos sociales previos. El sistema educativo construyó a su sujeto pedagógico como la “población”, compuesta sólo cuantitativamente por la totalidad de los sujetos –los “individuos”- y no cualitativamente, e. g. los gauchos”.

<sup>20</sup> Cucuzza precisa que al comenzar la etapa de la Organización Nacional existían: “el Monserrat en Córdoba, el de Concepción del Uruguay creado por Urquiza, el Colegio Seminario y de Ciencias Morales en Buenos Aires y algunos privados diseminados en algunas capitales de provincia” (Cucuzza, 1985:105). El Colegio Seminario y de Ciencias Morales se convertiría en 1863 en el Colegio Nacional Buenos Aires.

<sup>21</sup> Publicadas en el diario *El Progreso* del 16 de abril de 1844 bajo el título “*Del estudio del Dibujo Lineal*”. Citado por García Martínez (1985:72-74).

lineal, a la que identificaba con un “arte popular” que debía ser difundido por la escuela primaria de entonces. Su importancia radicaba, para Sarmiento, en que posibilitaría el desarrollo de la industria nacional en la medida en que permitiría a quienes lo conocieran realizar diseños propios o imitar modelos, formando así tanto para la “profesión manual” como para “dirigir una fábrica”. De este modo el aprendizaje del dibujo se asociaba con el manejo de una “geometría aplicada” que llevaba a la práctica conocimientos basados en la matemática. Es en este sentido que Sarmiento concebía que el dibujo lineal “no es simplemente un mero adorno”.

A pesar de estas apreciaciones, esa perspectiva del prócer respecto al dibujo puede complementarse con otra óptica que había asumido al fundar en San Juan, en 1839, el Colegio de Pensionistas de Santa Rosa, destinado a mujeres provenientes de la elite social. En ese caso impulsó la incorporación de las materias “dibujo natural” y “dibujo floral” (García Martínez, 1985:69). La justificación dada a las mismas era la adquisición de la técnica y de la destreza para reproducir copiando con exactitud. De modo que se apelaba nuevamente, como en la Escuela de Dibujo fundada por Belgrano, a una formación basada en la mimesis o imitación de imágenes previas.

En cuanto a la función que adjudicaba al conocimiento del dibujo por parte de una minoría ilustrada hay, además, otras declaraciones en este caso del año 1843,<sup>22</sup> en las que Sarmiento le otorgaba la misión de que los “jóvenes de clase acomodada” pudieran

“ejercitarse con honra y provecho en la noble profesión del retratista, y no pocos abandonarse a las inspiraciones del arte; asuntos religiosos, históricos y de costumbres nacionales servirán de tema a sus ensayos, y nuestros templos y nuestros salones se enriquecerán de producciones nacionales”.

Esto era especialmente necesario dado que “hasta ahora estamos a merced de pinceles extranjeros”, lamentaba el prócer.

A modo de síntesis del pensamiento de Sarmiento sobre la enseñanza del arte podemos entonces precisar que por un lado le atribuía un rol en la formación de los sectores populares para el trabajo, que impulsaría la industria nacional. Por el otro los profesionales que se formaran en los establecimientos

---

<sup>22</sup> Publicadas en el diario *El Progreso* del 11 de febrero de 1843 bajo el título “*Enseñanza de la Pintura*”. Citado por García Martínez (1985:70-71).

destinados a una elite serían los encargados de construir imágenes que simbolizaran lo nacional y reemplazaran a los artistas europeos en la tarea de forjar representaciones sobre la realidad argentina.<sup>23</sup>

### I. 3 Consolidación: El fortalecimiento del modelo de país oligárquico y la promulgación de la Ley 1420 en la década de 1880. Domingo Faustino Sarmiento, Joaquín V. González y la “barbarie”

Hacia 1880 culminó la conformación de un Estado central en Argentina que reafirmó la finalización de las guerras civiles. Ese Estado central fue producto del modelo liberal impulsado por la oligarquía y representó la entrada definitiva del país al sistema capitalista.<sup>24</sup>

Para los gobiernos que se sucedieron en esa década,<sup>25</sup> a la regeneración de las instituciones ligadas al gobierno de Rosas,<sup>26</sup> se sumó el imperativo de controlar los efectos de la inmigración masiva. Fruto del fomento de la clase dirigente para poblar el territorio argentino, la llegada de los inmigrantes fue, sin embargo, motivo de desencanto de esa misma elite. De ser reconocida como factor de progreso pasó a ser repudiada como germen de descomposición social. En su mayor parte no trajo la cultura europea idealizada por la minoría ilustrada sino las reivindicaciones obreras que acuñaron el anarquismo y el socialismo. En 1887 Sarmiento afirmaba:

“Lo más atrasado de Europa, los campesinos y la gente ligera de las ciudades, es lo primero que emigra. Véalo en el desembarcadero...El labriego español, irlandés o francés, viene a Santa Fe, porque en su país y en su comarca

---

<sup>23</sup> Las opiniones de Sarmiento que he citado, publicadas en el diario *El Progreso*, fundado por él en Chile, se refieren a lo que acontecía en ese país. Sin embargo pueden hacerse extensivas a la Argentina considerando la acción directa que el prócer tendrá en los lineamientos educativos locales (en 1856 comienza a tener una influencia concreta cuando es nombrado Jefe del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires).

<sup>24</sup> La incorporación de Argentina al capitalismo es caracterizada como “dependiente” (Puiggrós, 1986:29) y como período de “crecimiento hacia fuera” (Svampa, 1994.:59) debido al desarrollo industrial y comercial basado fundamentalmente en la producción de materias primas para la exportación, lo que volvía al país vulnerable a las crisis del mercado internacional.

<sup>25</sup> Ocuparon el poder, sucesivamente, Avellaneda (1874-1880), Roca (1880-1886) y Juárez Celman (1886-1890).

<sup>26</sup> Tulio Halperin Donghi (2005:43) señala cómo ya en 1847 Juan Bautista Alberdi, perteneciente a la Generación del 37’, en un escrito titulado “*La República Argentina 37 años después de la Revolución de Mayo*”, destaca, a pesar de su oposición a Rosas, la importancia que este ha tenido por “enseñar a los argentinos a obedecer” generando “las bases indispensables para cualquier institucionalización del orden político”.

todavía deja el rudo implemento primitivo...Pero lo que la inmigración europea no nos trae es educación política de que carecen las masas en general...”<sup>27</sup>

De este modo la inmigración se volvió un elemento más de lo considerado por la clase dirigente como “barbarie”. Se sumaba así a un pasado rechazado por “salvaje”. En relación con esto último Pablo Pineau (2005) advierte cómo Sarmiento identificaba a lo “bárbaro” también con

“...el resultado de la combinación nefasta de la naturaleza americana signada por el “mal de la extensión”, y la historia de estas tierras, marcada por la existencia de las “razas salvajes” originarias, las terribles improntas de la colonia española –la nación más atrasada de Europa-, y la mezcla de ambas en una prole de mestizos que aunaban ambas desventajas y ninguna virtud”. (Pineau, 2005:125).

En consecuencia el pasado autóctono y la inmigración confluyen al ser evaluados como aspectos retrógrados de la sociedad. Desde esta mirada los extranjeros convocados para erradicar la “barbarie” nativa, la profundizaban.

Frente a este diagnóstico la elite ilustrada de la sociedad agudizó su acción a favor de un papel civilizador de la educación. Adriana Puiggrós (1986:18) sitúa en este momento histórico el afianzamiento de un sistema escolar que por su envergadura e influencia se vuelve “sinónimo de sistema educativo”, dejando fuera e invisibilizando otros procesos formativos a través de los cuales se socializaban amplios sectores populares. Asimismo Alejandro Cattaruzza (2007) precisa que hacia fines de la década de 1880:

“la preocupación por lo que veía como amenazas a la nacionalidad llevó a que se desatara un movimiento que no dudó en apelar a las fiestas patrias, la creación de museos, la liturgia patriótica en escuelas y, en fin, la apelación a un pasado común, entre otros procedimientos” con la finalidad de imponer un sentido de lo nacional que produjera “cierto grado de uniformidad cultural” (Cattaruzza, 2007:41-42).

La pedagogía dominante se erige así en uno de los pilares con los que el proyecto oligárquico de país buscará controlar a la población. Como vimos en el apartado anterior la política liberal incluirá a las mayorías en su proyecto uniformizador de la población a través de un proceso recorrido por tensiones.

---

<sup>27</sup> En *El Diario*, 12 de septiembre de 1887. Citado por Maristella Svampa (op.cit.:72).

Por un lado la educación era un recurso para garantizar la integración, la unificación bajo los lineamientos de la clase dirigente. Por otra parte esta incorporación se hacía a costa de acallar y subordinar las identidades culturales repudiadas por desestabilizadoras del orden político que se consolidaba. La nacionalidad era identificada con la búsqueda del afianzamiento de una organización social afín al modelo de país impulsado por la minoría gobernante, que no daba lugar a la diversidad popular.

La ley 1420, aprobada en 1884, es resultado de esa búsqueda, expresión jurídica de la intención política de convertir a la educación en herramienta de “civilización” y “nacionalización” (cf. Svampa, 1994:77). Como es sabido, esa legislación promovió la masificación de la formación primaria gratuita, obligatoria y laica. La educación secundaria continuaba siendo elitista y carecía de legislación específica lo que demuestra, según Adriana Puiggrós (1996:64), las dificultades para comprenderla como un nivel integral así como para configurar un lugar para los adolescentes y los sectores medios.

En cuanto al pensamiento sobre el arte y la educación artística inscripto en la perspectiva de la Generación del 80' es interesante atender a lo planteado por Joaquín V. González al oficializarse la Escuela de Estímulo de Bellas Artes en 1905, que sin tratarse de una escuela secundaria ejemplifica el sentido dado a la enseñanza de la Plástica en la etapa fundacional del sistema educativo actual. González expresaba:

“Durante los nebulosos días de la colonia, ninguna expresión de arte era posible en el alma indígena, informe y vaga, sin que sea posible juzgar como propios de América los que algunos apasionados poetas de las razas primitivas, pretenden clasificar como manifestaciones propias o reflejos de una influencia extraña. Una flor de cultura tan exquisita no abre en ambiente hostil, ni en clima donde la libertad no crezca...”.

Y además:

“Porque el arte no se anticipa a su tiempo, ni germina en la ignorancia; y en aquellas épocas la cultura intelectual de la masa indígena sólo podía ofrecer las imitaciones grotescas o mecánicas bajo la dirección de un instructor de taller, o sueltos a su propio impulso, volver a los endriagos infantiles de la vasija o de la urna funeraria”.

“El arte, -o la facultad estética-, es, así, en la vida de las sociedades, elemento de regeneración y de progreso; y como tal, primordial interés para su gobierno político, que vela por la integridad de las fuerzas conservadoras de las naciones”.<sup>28</sup>

Pueden reconocerse en estas palabras supuestos afines con lo sostenido por Sarmiento sobre nuestro pasado “primitivo”. Y que se enmarcan en el pensamiento que Joaquín V. González expresa en su obra *Mis Montañas*, publicada en 1893. Allí identificaba a lo argentino con la aristocracia replegada en el interior serrano y sin contacto con la inmigración. Esos sectores dirigentes eran para González los auténticos artífices de la Independencia y del proceso civilizador que ella había iniciado (cf. Cattaruzza, 2007:48-50). Es posible vincular esas ideas con el papel especial que se le asignó a la Sociedad Estímulo de Bellas Artes en la formación del gusto estético y el desenvolvimiento del arte y su enseñanza. Se trató de un rol crucial orientado a convertir también al arte en agente civilizador y factor de cohesión social. El paradigma artístico dominante en la plástica argentina de ese momento, que García Martínez (1985:83) identifica con el naturalismo italiano, tenía pretensiones de universalidad, propias de un modelo apoyado solamente en el modo de construcción occidental de la imagen y asociado al progreso y la civilización.

Entiendo que hoy es una cuestión pendiente en las prácticas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje visual cómo conjugar lo universal (aquellos conocimientos que se considera adecuado transmitir a todos los estudiantes) con lo singular (las apropiaciones que pueda hacer cada joven desde sus saberes y desde la memoria social en que se inscribe su propia historia).

#### I. 4 Un acto en conmemoración del 12 de octubre de 1492. Pasado y presente en la escuela

Finalmente, analizo cómo el diálogo entre el pasado y el presente, atravesado por la construcción oficial que se ha hecho de nuestra historia y de la función de la escuela, se actualiza en un acto escolar con motivo de la

---

<sup>28</sup> Discurso citado por García Martínez, 1985:101-110. Joaquín V. González se desempeñaba como Ministro de Instrucción Pública, bajo la presidencia de Manuel Quintana.

conmemoración del 12 de octubre.<sup>29</sup> Lo observé en un establecimiento del centro de La Plata. Me llamó la atención la falta de participación de los alumnos en la organización y puesta del evento. Se mantuvieron formados disciplinadamente la mayor parte del tiempo, con la única ocupación de mirar a quienes dijeron los discursos. Sólo se movieron los abanderados, al desfilar. Sin embargo advertí el desinterés de algunos estudiantes a pesar del rigor de la solemnidad impuesta al acto: cuchicheos, risas contenidas, llamados en el hombro disimulados y pequeños empujones a modo de juego.

Cuando llegó el momento de cantar el himno, que podría haber sido una oportunidad para que se oyera, de algún modo, la voz de los adolescentes, se los intimó a que cantaran previendo su falta de ánimo. La mujer que dirigía la ceremonia, antes que se hiciera sonar la música introductoria dijo: “Ahora vamos a entonar el himno nacional ¡Canten!”. A continuación la letra del himno se escuchó gracias a una grabación que fue emitida superpuesta a un poco entusiasta movimiento de labios de los alumnos, o a su silencio.

Esta ausencia de protagonismo de los chicos se conjugó con discursos de personal directivo y docente. Sus dichos fueron algunas veces cuestionables con respecto a qué transmisión propusieron sobre la llegada de los españoles a América en 1492. Y otras veces contradictorios en cuanto a la reflexión y discusión que postulaban promover frente a la apatía de los estudiantes. Entre las palabras que se dijeron destaco:

*“(Es necesario) promover la reflexión sobre el encuentro entre dos mundos y su incidencia en la cultura (para) revalorizar la cultura americana”.*

*“La escuela como agente social debe promover la discusión reflexiva sobre el presente y el futuro”.*

*“Hace 516 años América entró a la historia de la mano de España”.*

*“Tenemos una raíz propia: la sabiduría popular. Los latinoamericanos tenemos el deber de no renunciar a nuestra identidad. Nuestro acercamiento al pasado (no debe hacerse) desde la nostalgia, desde la fijación en cuestiones*

---

<sup>29</sup> En este sentido Elsie Rockwell (1997:13) manifiesta que “El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente...”.

*dolorosas, sino desde la esperanza. Las culturas milenarias de los pueblos (de América) tienen la esperanza de un futuro más justo”.*

Tales palabras evitaron dar cuenta de otras interpretaciones posibles sobre el “*encuentro entre dos mundos*” (por ejemplo la que lo entiende como sometimiento y genocidio de los pueblos originarios). Además ubicaron el comienzo de nuestra historia en el momento de la llegada de los españoles. Sin embargo también se afirmó que la escuela debe promover la “*discusión reflexiva*” y se subrayó la importancia de no renunciar a “*nuestra identidad*”. Pero esas intenciones fueron negadas por cómo se organizó el acto. Se transmitió la versión oficial sobre el pasado, afirmándola como verdad cerrada y única. El papel de los alumnos fue recibir ese conocimiento sin que se los invitara a ponerlo a prueba y a producir ellos mismos sentidos en relación con lo que se conmemoraba.

Alejandro Cattaruzza (2007:18-26) indica que la liturgia escolar, con sus ritos y emblemas, condensa y construye interpretaciones sobre el pasado. Y además señala que esa construcción del pasado tiene estrecha relación con la configuración del orden social y político presente y futuro. Es relevante también la apreciación que hace respecto a que en las últimas décadas del siglo XIX empezaron a constituirse relatos sobre el pasado que atravesaron todo el siglo XX.

Esto ha ocurrido con el 12 de octubre, que emerge como efemérides a raíz de décadas de reorganización de las relaciones entre Argentina y España. Para culminar con el decreto firmado por Irigoyen el 4 de octubre de 1917, que estableció esa fecha como festejo patrio (cf. Cattaruzza, 2007:62-66).

Atendiendo a lo desarrollado en los distintos apartados de este capítulo puede afirmarse que la definición de la nacionalidad surge en estrecho diálogo con posicionamientos respecto al pasado, que tuvieron incidencia en la configuración de la organización social de cada período y que repercutieron en la política educativa.

En el análisis que he realizado se suceden, desde la clase dirigente, tres concepciones respecto a la nacionalidad que condicionaron la relación entre la educación oficial y los sectores populares:

En un primer momento, correspondiente a la revolución por la Independencia, lo nacional se identificó con la emancipación popular por medio

de la ruptura con el orden colonial. He destacado la figura de Belgrano, para quien lo educativo formaba parte de un plan amplio para la industrialización del país. Su acción fue precursora de los lineamientos racionales y científicos que adquirió la educación oficial en el país.

En un segundo momento, posterior al último gobierno de Rosas, tomó el poder la elite ilustrada representada por la Generación del 37', para quien la nacionalidad se asociaba con la necesidad de regeneración de la sociedad. La educación empezó a articularse con las ideas de civilizar y homogeneizar a la población.

Por último, con la Generación del 80', se consolidó y profundizó un modelo de país oligárquico. Según este modelo la nacionalidad debía construirse sobre la base de erradicar a aquellos actores sociales que lo desestabilizaran, y que fueron catalogados como "bárbaros" y "primitivos". Con este objetivo la escuela se erigió en herramienta de civilización y nacionalización.

Vinculada a estas nociones de nación, en que la identidad colectiva va construyéndose en torno a interpretaciones hegemónicas sobre la historia de la sociedad, la enseñanza sistemática del arte se fue desarrollando, básicamente, en dos líneas:

a) La destinada a los sectores populares, que se fundamentaba en la preparación técnica para el trabajo industrial.

b) La propiciada para la formación de una elite de artistas, cuya función debía ser la de plasmar producciones simbólicas inscriptas en la búsqueda de cohesión social en torno al discurso oficial sobre el pasado y el presente.

En ambos casos la preparación se basaba en la copia de imágenes previas o en la sujeción a modelos que se fundamentaba en la valoración positiva dada a la capacidad de imitación. Pero debe marcarse una diferencia fundamental que considero que tiene todavía incidencia en el presente: la producción artística creativa se veía como atribución de unos pocos, mientras que a la mayoría se le ofrecía un adiestramiento que no pretendía ir más allá de fomentar la adquisición de técnicas.

También en la actualidad se advierten otras continuidades con ese pasado fundacional. En el trabajo de campo he observado que aquello que es ajeno al rol normativo de la institución educativa, lo singular y lo cotidiano, no

suele ser convocado en las prácticas áulicas. La diversidad entra en conflicto con la escuela como dispositivo homogeneizador. Además se ofrece a los estudiantes, generalmente, un vínculo con el conocimiento entendido como entidad aislada de sus saberes.

Esta concepción del conocimiento como ente abstracto que debe asimilarse sin involucrar las nociones previas sobre la realidad que portan los jóvenes, se visualiza en la enseñanza de la Plástica en el predominio de propuestas pedagógicas que apelan a la incorporación mecánica y repetitiva de técnicas. Se deja de lado la construcción significativa de imágenes, basada en la identidad de los alumnos.

La educación artística se inscribe así en el marco de la tensión entre inclusión y exclusión que cimentó al sistema educativo como generador de la nacionalidad. Es posible afirmar que esa tensión comprendió dos aspectos. Por un lado significó la incorporación programática de la población al proyecto de país impulsado por la elite ilustrada. Por el otro dejó afuera a lo identificado por esa elite como “barbarie”. Los pueblos originarios y los inmigrantes fueron los más combatidos en nombre de la “civilización”. He ejemplificado el arraigo que tiene esta concepción al describir un acto escolar por el 12 de octubre.

De modo que, en este recorrido en el que he relacionado pasado y presente, he encontrado que en la escuela hay marcas profundas que remiten aún hoy a las representaciones de la elite ilustrada que se impusieron en los orígenes de nuestro Estado. Y que le asignaron a la institución escolar la misión de constituirse en matriz de la nacionalidad argentina diluyendo, y muchas veces quitando legitimidad, a la diversidad sociocultural.

## Capítulo II. Mimesis y copia: una etnografía de la cultura visual escolar.

Retomo ahora, siguiendo lo que he planteado en el capítulo anterior, la cuestión de la imitación en vínculo con procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la materia Plástica. Lo hago explorando en las prácticas escolares actuales, con las que tomé contacto durante el trabajo de campo. Intento relacionar las concepciones que circulan sobre la imagen visual con las condiciones históricas que les dieron origen.

El concepto de “cultura tipográfica” (Lowe: 1999) me permite en esta ocasión rastrear los motivos por los cuales las experiencias áulicas relacionadas con la Plástica se caracterizan por la naturalización de las convenciones que rigen toda producción visual. Lo naturalizado con recurrencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que observé es el recurso de la copia, procedimiento al que se concede en la escuela una validez ahistórica que no permite cuestionarlo. En este sentido noto una continuidad con lo que desarrollé en el capítulo I sobre los criterios de valoración de las imágenes en los orígenes del sistema educativo.

Para discutir la envergadura que tiene la réplica de modelos en el aula profundizaré en los conceptos de “mimesis” y “verosimilitud”, cuya comprensión considero fundamental para sopesar los códigos de representación legitimados en la institución escolar.

Para desarrollar estos planteos tomo dos casos en los que la valoración positiva de la copia de imágenes, sin participación notoria de la expresión y la creación de los estudiantes, se destaca, en contraposición con la subestimación del calcado. Complemento estas descripciones en II.2, con la vinculación entre lo que encontré como tendencia predominante hacia la copia y el énfasis puesto en la resolución técnica. Para esto analizo otras descripciones resultantes del trabajo de campo.

Por último, a través de otro caso, ejemplifico la problematización de la “mimesis” e indago en una mirada superadora de la dicotomía entre copiar y calcar, que pone el acento en el trabajo en torno a temáticas significativas que involucran a los estudiantes no para imitar sino para recrear el mundo.

En relación a la percepción que tienen los jóvenes de su entorno y a la posibilidad de que la manifiesten a través del lenguaje visual es interesante

incorporar la noción de “cultura visual”, que tiene relación con la circulación globalizada de imágenes que atraviesa el entorno diario de las personas en la contemporaneidad. Según Nicholas Mirzoeff (2003):

“La cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine y los museos, y la centra en la experiencia visual de la vida cotidiana” (Mirzoeff, 2003:25).

Referirse a la “cultura visual” implica para Mirzoeff (2003:24-25) reconocer que la información asociada al “mundo como texto”, desde el siglo XIX y hasta la actualidad, ha sido desplazada por el “mundo como imagen”. Este autor agrega que:

“Tales imágenes del mundo no pueden ser puramente visuales pero, de igual modo, lo visual perturba el desarrollo y desafía cualquier intento de definir la cultura en términos estrictamente lingüísticos” (Mirzoeff, 2003:25).

Destaco la envergadura de este cambio de perspectiva, que me permite aquí afirmar que considero más adecuado el concepto de “cultura visual” que el de “arte” al hacer referencia a los saberes de los adolescentes vinculados con la imagen que se hacen presentes en el aula. Ya que permite dar lugar a la amplia experiencia respecto a lo visual que tienen los estudiantes y que desborda el “arte” institucionalizado. Reservo entonces la noción de “arte” para obras visuales identificadas con ámbitos formales para la producción y fruición de imágenes, como los museos indicados por Mirzoeff, o las galerías. Y por “arte tradicional”, específicamente, entiendo al arte occidental desarrollado desde el siglo XV hasta el surgimiento de las vanguardias artísticas a principios del siglo XX.

La característica principal de ese “arte tradicional” hegemónico es el realismo, la búsqueda de semejanza entre la imagen y la apariencia del mundo concreto. El realismo se sustenta en la perspectiva, “código de representación de lo visible que atiende al “efecto de realidad” ” (Schnaith, 1987:28) y que se inclina a ocultar su carácter construido:

“En vez de comprenderse a sí mismo como un código culturalmente privilegiado, el realismo se convierte en el modo “natural” de representar, o sea

el único que nos entrega lo visible en su verdad, más allá de la arbitrariedad de las convenciones”. (Schnaith, ibidem)

Con la eclosión de las vanguardias artísticas del siglo XX se produce, precisamente, una ruptura con el afán realista o naturalista que impregnaba al arte hasta entonces.

## II.1 La “cultura tipográfica”

Para este análisis considero pertinente vincular las prácticas escolares relacionadas con la Plástica con los rasgos del “arte occidental tradicional” y los valores que le imprimió la sociedad burguesa.

Entiendo con Donald Lowe (op.cit.:35) que la sociedad burguesa es “la sociedad de la Europa Occidental, especialmente la Gran Bretaña y Francia, desde el último tercio del siglo XVIII hasta el primer decenio del siglo XX”.

El autor también señala que el período de esta sociedad marca el inicio de la Edad Moderna y que termina en la década anterior a la Primera Guerra Mundial. Su fin fue provocado por las repercusiones de la guerra, la revolución perceptual de 1905-1915 y la estructura del capitalismo de empresa.

Recordemos, como hemos visto en el capítulo I, que los valores de esa sociedad burguesa influyeron en el modelo de país que instauró la clase dirigente en Argentina, especialmente a partir de 1880. Modelo con el que se trató de emular a países europeos negando manifestaciones culturales propias de la población que habitaba en nuestro suelo. Se trataba de un pueblo signado por la inmigración, cuya idiosincrasia fue repudiada por la elite gobernante, que buscó implementar una política que neutralizara las diferencias e impusiera, particularmente a través de la educación, la homogeneidad cultural. Para diluir la heterogeneidad se apeló a modos de enseñanza vinculados con la concepción del conocimiento como entidad. Entel (1988:10) afirma que “la noción de conocimiento como un dado, una entidad asimilable o “adquirible” por el sujeto cognoscente tiene que ver en general con la herencia iluminista y, en la escuela argentina, con la filosofía positivista que

proporcionó los fundamentos para la organización de la instrucción pública a fines del siglo XIX.<sup>30</sup>

Esto tiene relación con la caracterización que hace Lowe de la “cultura tipográfica”, como marco de la sociedad burguesa, de la cual, como he mencionado, fue tomado el modelo escolar hegemónico basado en los valores de la Ilustración. Según Lowe (op.cit.:38), la “cultura tipográfica”: “reflejó la experiencia secular generada por la revolución industrial y la revolución francesa” estatuyendo un conocimiento espacio-temporal objetivo y visual que promovió los intereses de clase de la burguesía. De este modo el burgués se encontró “capacitado para explotar el mundo y creer en el progreso”. Lo que permanecía fuera de su modo de aprehender la realidad “quedaba estereotipado como primitivo o exótico” (Lowe, op.cit.:43).

Con respecto al tema específico que abordo, la educación plástica, es importante remarcar que la “cultura tipográfica” significó no sólo la supremacía de la vista sino también la estandarización del espacio visual.<sup>31</sup> Tal estandarización se encuadra en que, como afirma Lowe (op.cit.:37) “la tipografía promovió el ideal de que el conocimiento podía despegarse del conocedor para volverse imparcial y explícito”.

Esta concepción del conocimiento impone una versión sobre la verdad de las cosas que disimula la impronta con la que la cultura y la subjetividad atraviesan la percepción del mundo. Teniendo en cuenta las características de la “cultura tipográfica” que destaque, es ilustrativo el papel de la perspectiva, que puede conectarse con el interés por asir, “objetivamente”, la apariencia del mundo concreto. Pero considero que esa atracción por la semejanza entre imagen y realidad no se limita a provocar la utilización de la perspectiva. Si no que deriva, en mi opinión, en una actitud que supera al naturalismo y que predispone, más abarcadoramente, a la producción de imágenes basada en la

---

<sup>30</sup> Alicia Entel (1988:10-11) incluye al positivismo pedagógico argentino en el campo mayor del racionalismo y del iluminismo “que acompañaron las profundas transformaciones de la Europa de los siglos XVIII y XIX, y el establecimiento de los Estados nacionales...”. Y agrega que en nuestro país aunque “el proyecto global de 1880 entró en una crisis muy fuerte, el modelo de la actividad de conocer que generó permanece en la escuela.”

<sup>31</sup> En relación con esto es importante remarcar el predominio dado a la vista para la producción de conocimiento en la escuela, y, en particular, según lo que he advertido, en la materia Plástica. Lowe (op.cit.: 20-21) señala el lazo entre la vista y el intelecto, dado que, argumenta, en comparación con los otros sentidos, es ella la que puede analizar y medir permitiendo una percepción comparativa de las cosas y abriendo la posibilidad de la objetividad.

réplica de modelos, aunque estos sean no figurativos. Imitación que tiende, en las prácticas que pude observar, a mantener el modelo inmutable. Es decir que se da validez, en última instancia, a la destreza para copiar, a aprehender de ese modo el modelo en cuestión. El hacer hincapié en la destreza para copiar, y no en la captación de las convenciones que rigen la elaboración de toda imagen, provoca que no se problematice en torno a los códigos que sustentan la cultura visual, que quede opacada su intervención. Se limita así el pensamiento reflexivo sobre el propio mundo, dado que como afirma Nelly Schnaith (1987):

“...toda lectura crítica que conmueve nuestro concepto tradicional, ver, conocer o representar, afecta de rebote nuestro concepto de realidad. El examen del discurso humano, sea el de las ideas, el de las imágenes o el de las palabras, es también un examen de los parámetros que enmarcan lo real en tanto referente” (Schnaith, 1987: 29).

Teniendo en cuenta estos planteos, y enlazándolos con las observaciones que efectué de clases de Plástica, es que advierto una persistencia del “arte tradicional” en la escuela, arte que tiende a invisibilizar su carácter convencional. Considero, entonces, que las características que mencioné de la “cultura tipográfica” son marcas profundas en las prácticas cotidianas en el aula, que se conjugan con antecedentes aún más lejanos, que podemos situar en la Grecia Antigua. Con estos antecedentes hago referencia a los conceptos de “mímesis” y “verosimilitud”.

### II.1.1 Mímesis, verosimilitud y conocimiento

Del trabajo de campo que realicé en 2008 en escuelas secundarias básicas de La Plata tomo diferentes casos que condensan situaciones que considero necesario relacionar con el concepto de “cultura tipográfica” (Lowe, 1999) y con las nociones de “verosimilitud” (Metz, 1972) y “mímesis” (Bozal, 1987; Bruck, 1997).

Christian Metz (1972:19) nos recuerda que para Aristóteles lo “verosímil” (tó eikós) significaba “el conjunto de lo que es posible a los ojos de los que saben”.

Metz amplía esta definición argumentando que es “verosímil” lo que se ajusta a las leyes de un género establecido. Es decir que “es en relación con discursos y con discursos ya pronunciados que se define lo Verosímil que aparece así como efecto de un corpus” (Metz, 1972:20).

Estas delimitaciones del concepto me permiten sostener que al mencionar lo “verosímil” estoy tratando sobre lo que está legitimado a través de determinados códigos de representación. Estos códigos posibilitan, en el contexto de las prácticas escolares que estudio, inscribir a las producciones visuales en un campo demarcado y establecido que indica qué es “arte”.

En los casos que analizo, la repetición de modelos para obtener imágenes se hizo presente tanto en el terreno de la figuración como en el de la no figuración. Considero que este modo naturalizado, arraigado en supuestos sobre la “verosimilitud” que indican cuál es la manera aceptada de producir imágenes, está íntimamente ligado a la noción de “mímesis”.

En sus orígenes, en la Antigua Grecia, la “mímesis” tenía el significado de “representación”, y estaba vinculada a rituales en los que un coloso, como doble, encarnaba “seres de naturaleza no humana –divina o animal- o héroes de otro tiempo” (Bozal, op.cit.:70). Sin embargo, en el transcurso de los siglos fue adquiriendo su connotación más difundida y enfatizada: la de semejanza o imitación. Más puntualmente, podemos señalar con Jan Bruck (op.cit.:32-34) que en los inicios del Iluminismo se reformuló el concepto de “mímesis” como “imitación de la naturaleza” en el marco de una cosmovisión en la que la naturaleza era entendida como una manifestación racional en la que se plasmaba el orden preestablecido del mundo. Es decir que se trataba de una mirada idealista. Por eso Bruck (op.cit.:30-31) remarca que si el arte se orienta hacia la realidad, con distintos grados de semejanza con lo representado, no significa necesariamente que sea realista.

Entiendo entonces que estas concepciones en torno a la “mímesis” atraviesan las prácticas áulicas para la producción visual, traduciéndose en el afán de reproducción de un modelo.

Destaco otra vez la impronta de la ideología de la Ilustración en el ámbito escolar, y su conjunción con las características de la “cultura tipográfica”, toda vez que se apela, para la enseñanza de la Plástica, a la copia de un referente sin búsqueda de modificación profunda del mismo. Puede argumentarse que

esta metodología tiene resabios de lo que Lowe (op.cit.:185) plantea como rasgo principal de la percepción burguesa: la linealidad. El autor menciona que: “La supremacía visual y la razón objetivas, apoyadas por la cultura tipográfica, aislaron ciertos fenómenos percibidos como causa y otros como efecto. La conexión lineal de causa a efecto impuso un orden positivo a la realidad intersubjetiva”. Aún si concebimos que toda reproducción es una interpretación, la repetición sin énfasis en la transformación del modelo se inscribe en un modo de proceder lineal que olvida la posibilidad de múltiples resoluciones a partir de una misma imagen. Cuando esto ocurre en lugar de creatividad hay estandarización del conocimiento: se estereotipan las prácticas y sus resultados.

Estas cuestiones nos interrogan sobre cuáles son las concepciones sobre el saber que atraviesan las prácticas escolares. Con respecto a los modos de conocimiento que es posible identificar en el interior de la escuela, Alicia Entel (1988) define tres: el atomizado, el sistémico y el procesual. Se trata de modos que no se excluyen necesariamente uno al otro sino que se pueden dar de manera simultánea y complementaria, no exenta de contradicciones.

El modo de conocimiento como entidad o atomizado se relaciona con la herencia iluminista y el positivismo pedagógico. Despliega una lógica analítica según la cual reduce la percepción de la totalidad a elementos individuales, los procesos a hechos aislados, descartando, por no ser cuantificables, las conexiones y contradicciones que entraña la realidad. Además hace énfasis en producir abstracciones generales respecto al mundo concreto. Concibe también al sujeto como una abstracción, un ser trascendente que observa pasivamente una realidad dada. El conocimiento sistémico se vincula con el estructuralismo y comprende especialmente la comparación de elementos dentro de un conjunto. Se trata de un conocer ubicado en una zona de pasaje entre el conocimiento como entidad y el conocimiento como proceso. El conocimiento entendido como proceso integra dialécticamente a los dos anteriores. Permite así trazar relaciones entre lo limitado y el todo. Y entiende esas relaciones como una construcción activa del individuo, que produce sus saberes a través de la práctica social (cf. Entel, 1988:10-19).

Siguiendo estos planteos identifico a la *creatividad* con el modo de conocimiento procesual, en el que no se excluyen las contradicciones ni se

buscan modelos homogéneos sino que se considera a las oposiciones como motor para la transformación y el descubrimiento. Entel señala que desde esta perspectiva se entiende al sujeto de manera activa, no como una abstracción, sino que se hace a sí mismo, reconociéndose partícipe de las transformaciones (Entel, 1988:19). Y asocia a la creación con lo nuevo, lo original, lo que no existía antes en una realidad preexistente pero también con lo que no existía antes en los esquemas cognitivos de un individuo. Además remarca la relación dialéctica de la *creatividad* con el bagaje de lo ya conocido por el sujeto (Entel, 1988:27-29).

Es importante remarcar que considero la *creatividad* como capacidad universal que moviliza fuerzas psíquicas poniendo en relación dinámica a sujeto y objeto en una interacción transformadora (Fiorini, 1993:149-189). Esa capacidad se da siempre como un fenómeno contextual, es decir que toda innovación encuentra su significación en una trama histórica y social (Entel, op.cit.:29). De este modo puede comprenderse al conocimiento creativo como construcción social.

El *estereotipo*, en cambio, puede asociarse con el modo de conocer atomizado. Desde él se concibe al conocimiento como un bien homogéneo y cerrado en sí mismo, cuya elaboración sería previa al trabajo del estudiante (Entel, op.cit.:9). Esta noción del conocer como entidad abstracta implica que “se recortan unidades nocionales del acervo cultural témporo-espacial, sin tener en cuenta el carácter arbitrario de tal o cual recorte y sin intentar descubrir los procesos de producción presentes en la construcción de cada unidad nocional” (Entel, op.cit.:18). Podemos decir, atendiendo a estas afirmaciones, que la naturaleza construida del *estereotipo* queda invisibilizada y no involucra a los saberes previos de los alumnos.

En este sentido, acuerdo con María Elena Bitonte y Zelma Dumm (2002:3). en que: “(...) en la medida en que el estereotipo impide el pensamiento crítico la argumentación queda convertida en la convalidación acrítica de un punto de vista ajeno”.

Bitonte y Dumm afirman que el ocultamiento de las condiciones en que un discurso se petrifica sirve para justificar posiciones de poder hegemónicas. Y marcan, además, cómo

“(…) la convalidación de estereotipos parte de los marcos institucionales (escuela, universidad), tanto por su exagerada valoración del texto escrito como fuente de verdad, como por el peso de la palabra del docente, consagrada por la misma institución”. (Bitonte y Dumm, *ibidem*).

Si el estereotipo por una parte clausura o fija el sentido, por otra permite hacer generalizaciones para comprender y construir la realidad.

Por ello Bitonte y Dumm (*op.cit.*) afirman que

“cuando el estereotipo toma cuerpo en una construcción discursiva, se facilita la comprensión a la vez que se dificulta la reflexión crítica. Sin embargo, esta construcción discursiva puede ser desarmada a partir de una actividad de análisis de estrategias textuales. En la medida en que el estereotipo se expresa en un signo entonces, puede ser deconstruido” (Bitonte y Dumm, *op.cit.*:8).

## II. 1.2 Copiar vs. calcar en un segundo año de una escuela *céntrica*

En un momento de una de las clases que presencié en una escuela del *centro* de La Plata, a la que denomino “E”, le comenté a la profesora de Plástica del curso, Mabel, que me había llamado la atención que varios alumnos de primer año, y observaba que también de segundo, dibujaban recurrentemente a Garfield, un personaje de historieta y dibujos animados. Ella me contestó que: “*El dibujo libre los asusta. No saben qué hacer*”.

Así supe que, por lo que consideraba un bloqueo de los chicos para inventar, la profesora permitía a los jóvenes copiar personajes como Garfield o similares. Los estudiantes, en general, recurrían con mucha frecuencia a personajes de dibujos animados como motivo para sus trabajos. Estos personajes solían decorar las carátulas que elegían para ordenar sus carpetas.

Es decir que se trataba de imágenes pertenecientes a su cultura visual, que presentaban la dificultad de funcionar como representaciones estereotipadas, que no habían sido, además, diseñadas por los jóvenes. Por ejemplo en el caso de Garfield, el estereotipo de un gato; en el caso de Tweety, el estereotipo de un pájaro.

La docente me aclaró que ella los dejaba *copiar* y no *calcar*. Consideraba que *copiar* ponía en juego mayor trabajo personal, algún modo de reflexión más compleja que el simple calcado. Valoraba al copiado como de mayor jerarquía que el calcado, dado que implica, por ejemplo, tener que hacer

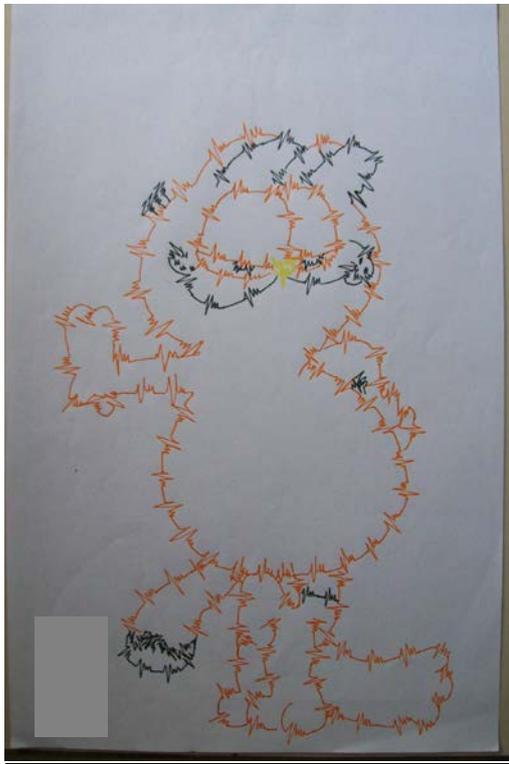
cambios de escala. Hizo una salvedad en relación a un ejercicio sobre tipos de líneas, en el que le parecía pertinente el calcado para que los estudiantes no perdieran la identidad del modelo al modificarlo con cada clase de línea. A continuación muestro un ejemplo sobre esta ejercitación (serie de modificación de un modelo):



Modelo: Garfield.



Línea texturada.



Línea quebrada.



Línea en zig-zag.



Línea modulada.



Línea discontinua.



Línea ondulada.



Línea mixta.

La tendencia a clasificar las líneas y a plantear ejercicios según esas catalogaciones es una modalidad que se desprende de la formación en el Profesorado. En especial en la materia Lenguaje Visual que en mi experiencia como estudiante, en 1994, aportaba léxico técnico específico de las artes visuales y una sistematización de los elementos plásticos que en muchos casos se pretendía universal. Mabel, que cursó su carrera entre 1985 y 1990 ha recibido sin dudas una preparación con estas características.

En una clase posterior, pude observar la persistencia de la sujeción a modelos en diálogo con estrategias para modificarlos. Se trató de un ejercicio en el que después de realizar una imagen la fotocopiaron para hacer la siguiente serie de modificaciones.

A partir de dos fotocopias de ese trabajo generaron transformaciones recortando la imagen en un caso en bandas horizontales y en otro en bandas verticales. La docente pautó que esas franjas fueran de 1cm. Después de cortar de este modo la imagen pegaron las bandas sobre hojas blancas dejando entre ellas espacios también de 1 cm. Una vez hecho esto dibujaron en esos espacios intermedios blancos, completando la figura, generando continuidad entre los fragmentos de la imagen. De esta operación derivó cierta deformidad del dibujo que habían tomado como punto de partida, quedando ensanchado el que había sido cortado en vertical y alargado el que había sido

cortado en horizontal. La docente les sugirió a los chicos que antes de cortar con tijera las franjas las numeraran para saber cómo rearmar la imagen.



Modelo: Tweety.



Ensanchamiento.



Alargamiento.

Para el tercer ejercicio de esta serie también recortaron una fotocopia de la imagen tomada como modelo en franjas pero las pegaron sin dejar espacios entre ellas, sólo desplazándolas hacia arriba o hacia abajo. Este desplazamiento ya no debía responder a una estructuración de la figura según un eje vertical u horizontal.



Modelo.



Desplazamiento.

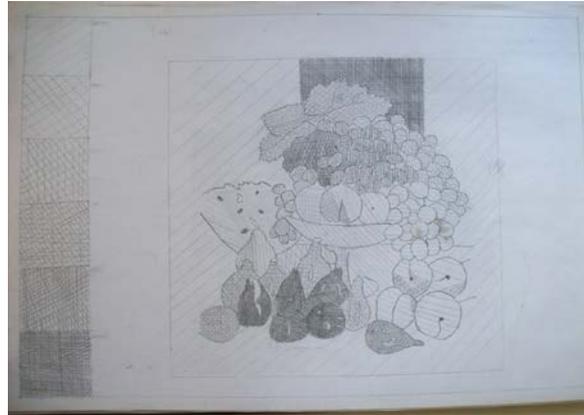
Atendiendo a estas descripciones considero que las estrategias que comenté para la modificación de imágenes se mantuvieron en un plano superficial, sin ahondar en la búsqueda de significaciones que se desprendieran de los cambios operados sobre el modelo. Sin embargo dan cuenta de una intención que implicó, aun cuando el respeto del modelo siguiera muy arraigado, un tibio alejamiento de la reproducción mimética. En relación con la tibieza de ese distanciamiento también se puede destacar que las intervenciones sobre el modelo propuestas por la docente fueron muy controladas, en el sentido de ser poco flexibles para una transformación más profunda y personal de la imagen original.

El día que relevé estas ejercitaciones, después del recreo, hablé con un alumno que para la serie de modificaciones de un motivo había utilizado la figura de Tweety. Estaba orgulloso porque no calcaba los personajes sino que tomaba como modelo imágenes pequeñas y las ampliaba observándolas, logrando ser muy fiel a esas referencias. Su valoración de la copia exacta de los dibujos que tomaba como modelo coincide con los supuestos de la docente sobre que reproducir observando y manteniendo el parecido es una destreza que debe ejercitarse como un fin en sí misma y que supera al calcado.

### II. 1.3 Copiar vs. calcar en un tercer año de una escuela de la *periferia*

Me detengo aquí en dos ejercitaciones correspondientes al primer trimestre del año en el último nivel de la secundaria básica de la escuela de la *periferia* "B". Para hacer el cuarto trabajo del ciclo lectivo la profesora del curso indicó replicar una imagen fotocopiada que reproducía en blanco y negro la pintura de una naturaleza muerta. La profesora dio una copia a cada alumno. Todos trabajaron con la misma imagen. Para respetar la escala y la ubicación de las formas del modelo utilizado la docente les indicó cómo construir una grilla, una cuadrícula orientadora. Para sumar valores al dibujo, en la misma hoja, a un costado, elaboraron una escala de seis grises generados por entrecruzamiento de líneas horizontales, verticales y diagonales con mayor o menor densidad de líneas para la variación de valor. Con esos grises fueron cubriendo después las diferentes formas de la imagen copiada, teniendo como referencia los valores visibles en la fotocopia. La tarea estuvo así regulada

estrictamente con una finalidad mimética que se tradujo en que los estudiantes plasmaran imágenes sumamente parecidas entre sí, dado que todos tomaron como referencia el mismo modelo.



Modelo.

Para la quinta lámina la docente propuso volver a copiar la misma imagen trabajada en el cuarto ejercicio del año u otra imagen figurativa fotocopiada en blanco y negro (sin embargo todos volvieron a utilizar la misma naturaleza muerta). Pero en este caso en lugar de volcar sobre el dibujo grises tramados lo cubrieron con grises continuos, guiándose nuevamente por los valores que veían en la fotocopia, esta vez sin realizar previamente una escala.<sup>32</sup>



El parámetro de valoración de sus propias producciones para algunos alumnos se manifiesta en los siguientes diálogos entre compañeros:

---

<sup>32</sup> Los grises continuos son zonas de gris homogéneo, lisas, sin tramas ni texturas evidentes. En cuanto a los valores, son variaciones de luminosidad en una imagen, del blanco al negro, pudiendo haber distintos grises. Irene Crespi y Jorge Ferrario (1989:103) puntualizan: "El valor no es condición única de los grises, que resultan de la mezcla de blanco y negro, sino de toda aquella superficie que refleje más o menos luz".

I) *“-¡Eso está recalcado, loco!”*

*“-¡Sí, recalcado! ¿No ves que estoy dibujando?”*

II) *“-Lo calcaste”.*

*“-¡Más vale que no, fíjate si está calcado!”*

En ambas conversaciones se evidencia la importancia dada por los estudiantes a la copia exacta sin ayuda del calcado, técnica a la que consideraban un artificio deshonesto para conseguir el parecido con el modelo dado. En cambio el copiado era considerado como prueba de la capacidad de reproducir fielmente ese modelo, objetivo al que apuntaban las pautas establecidas por la docente.

En relación a estas tareas que describí, al observar las diferentes carpetas de los estudiantes me impactó la impersonalidad de los trabajos. Aunque había en cada caso características singulares por la gestualidad particular de los trazos, por la impronta del modo de dibujar de cada chico, resultaban sin embargo demasiado parecidos entre sí. Cuestión subrayada por el hecho de que todos los alumnos habían utilizado la misma imagen como punto de partida. Aunque la profesora les dijo que podían fotocopiar otra para el quinto trabajo del año, prácticamente todos continuaron con la imagen dada por la docente. Aprecié esto como un exceso de regularidad en el que sobresalía el interés por lograr el mayor parecido posible con el modelo dado.

La búsqueda de reproducción de la imagen tomada como modelo se limitó a la ejercitación en aspectos meramente técnicos, sin indagar en las posibilidades simbólicas de la producción visual. Retomo este asunto, que observé reiteradas veces durante el trabajo de campo, en el siguiente apartado.

## II. 2 La resolución técnica como eje para la producción visual

Además de la prioridad dada a la imitación de modelos se destaca entonces, en las prácticas que analizo, el énfasis puesto en la ejecución técnica. Es decir que la técnica desplaza a la creación y a la expresión volviéndose protagonista de hábitos de trabajo que se separan de la significación. Se pone el acento en la destreza manual y se deja relegada la

indagación sobre la construcción de sentido a través de la producción de imágenes.<sup>33</sup>

Continuando con el caso del tercer año de la escuela de la *periferia* “B”, transcribo ahora la observación de una clase en la que la docente de Plástica del curso presentó el tema *Desaturación*. La profesora explicó que: “Los colores saturados son colores puros. Tenemos el rojo, el amarillo y el azul”. Y agregó que los colores *desaturados* pueden ser la mezcla de un color con blanco, con grises o con negro y que se llama a cada una de esas mezclas, respectivamente, *tinte, tono o matiz*. Anotó los nombres de las mezclas en el pizarrón pidiendo: “Copien esto rapidito y yo les explico. La idea es trabajar con *témpera* y no tanto escribir”. Pidió a los alumnos que tuvieran en cuenta el círculo cromático, la ubicación de los colores en él y que “el amarillo, el rojo y el azul se consideran saturados por que son puros, están en su máxima pureza”. Sin hacer referencia a otros colores saturados la docente continuó diciendo: “Hoy yo les había pedido colores y blanco. La desaturación se logra cuanto más blanco voy poniendo sobre el color. Como mínimo a mí me gustaría que desaturen el color cuatro o cinco pasos”. En este momento del planteo se preocupó por relacionar la cantidad de blanco agregado a un color con su grado de luminosidad (cuanto más blanco mayor claridad del color *desaturado*). La actividad tuvo como eje procedimientos para ir cambiando la saturación del color, mientras que la elaboración de la significación de las imágenes hechas por los adolescentes quedó olvidada:

“¿Cómo hacemos el dibujo?”, preguntó la profesora. Y luego dijo: “Va a ser libre. Pueden hacer un paisaje, supongamos. Pueden usar todos los colores que quieran pero los tienen que mezclar con blanco”. La indicación siguiente fue que hicieran el dibujo con lápiz, en cinco minutos, sin mayor demora, dado que el objetivo principal era pintar mezclando los colores “siempre con blanco, ni gris ni negro”, remarcó la docente. Fue notoria su

---

<sup>33</sup> Utilizo el concepto de subjetividad según lo desarrollado por Vanina Papalini y Georgina Remondino en los siguientes términos: “Al hablar de subjetividad no nos referimos a la psiquis individual sino a los rasgos homogéneos resultantes de procesos sociales de subjetivación. La subjetividad no coincide con la psiquis individual: es la refracción de las condiciones objetivas de existencia. Las llamadas “condiciones objetivas”-la institución social- se internalizan a través de pautas sociales distribuidas ampliamente en la cultura y replicadas en gran medida –no totalmente, no plenamente, ni sin matices-por sus instituciones emblemáticas: la familia y la escuela son los principales agentes de este proceso...” (Papalini y Remondino, 2008: 155).

insistencia para que los estudiantes se concentraran en variar el grado de luminosidad de cada color utilizado, al tiempo que concedía muy poca importancia a la elaboración del dibujo a cubrir con témperas y a la relación que pudieran establecer los jóvenes entre motivos dibujados, grado de saturación del color y sentido de la imagen.

Cuando los estudiantes ya habían empezado a trabajar, la profesora me explicó que indicaba que primero realizaran un dibujo con lápiz y después pintaran porque le parecía que los chicos precisaban de esa guía, de las líneas como generadoras de una imagen que después rellenarían con color. Pensaba que esto era necesario porque consideraba que si les sugería trabajar directamente con la témpera, de manera espontánea, los alumnos no sabrían qué hacer. La docente opinaba que si los estudiantes no hacían primero un diseño lineal no encontraban qué pintar, porque les daba pánico prescindir de un motivo previo. La profesora me dijo que le gustaría que los chicos “*más adelante hagan trabajos más espontáneos*”. De esto se desprende la dificultad que la profesora encontraba para dar lugar a la espontaneidad de los adolescentes, que podría haber sido un disparador para la búsqueda de temáticas significativas.



Desaturaciones.

Podemos apreciar entonces, que la clase giró en torno a la indicación de seguir con precisión las pautas dadas por la docente que apuntaban, como vimos, a la técnica de trabajo con témpera para la *desaturación* gradual del color. La elaboración de la imagen quedó supeditada a la función de contener los diferentes valores elaborados y no se la abordó como hecho significativo sino como a un molde, realizado sin mayor problematización, a ser rellenado. Aunque se trató de un esquema que no fue regulado con una grilla como en los

trabajos anteriores (ver II.1.3), el dibujo trazado con lápiz se utilizó sin embargo a modo de recipiente al que no se sometió a un proceso de elaboración crítica. Se apeló a él como contenedor de las mezclas de témpera elaboradas según la consigna que describí.

Tomando ahora otro caso, esta vez de un primer año de la Secundaria Orientada de una escuela del *centro* a la que llamo "D", destaco nuevamente el hincapié puesto en la resolución técnica. Es pertinente recordar que en la Secundaria Orientada (nivel educativo posterior a la Secundaria Básica) cada escuela adopta una orientación, que en el caso al que me refiero aquí era Artística. Se trata del único caso de los que observ  que pertenece a la Secundaria Orientada, reemplazando el tercer año de la Secundaria Básica por el primero del nivel siguiente. Este cambio se justifica por cuestiones de horarios, que no me permit an cubrir el último nivel de la S.B. en esa escuela y en especial porque consider  muy importante conocer, en el marco de la materia Lenguajes Artísticos, la propuesta respecto a la producción visual en el aula en un establecimiento que brinda una formación ligada a lo artístico. No pude tomar fotografías de las producciones que describo porque la docente a cargo del curso no accedió a que lo hiciera.

La propuesta de la profesora de ese primer año de la Secundaria Orientada indujo un recorrido centrado en la descripción de elementos visuales (como las líneas, el valor y el color), y en la experimentación técnica, pero sin procesos de construcción reflexiva de las distintas imágenes realizadas por los jóvenes.

Me detengo ahora, para ejemplificar la ausencia de temáticas significativas, en la información que me brindaron un chico y una chica sobre las consignas con las que abordaron los temas *Tabla de isovalencias* y *Tramas*. Esta información pone en evidencia el énfasis en el abordaje de los elementos plásticos en sí mismos sin enlazarlos con una intencionalidad comunicativa.

Para desarrollar el tema que titularon *Escala de Isovalencias* dise naron una escala vertical de nueve gradientes del blanco (en el extremo superior y designado como valor uno) al negro (en el extremo inferior y designado como valor nueve), pasando por diferentes grises (valores dos a ocho). A la derecha de esta escala ubicaron otra que coincidía con los valores tercero a octavo de

la escala de grises correspondiendo cada gradiente de esta segunda escala a distintos colores de los denominados en el léxico técnico como *fríos*. De esta manera se desplegaba la equivalencia entre los distintos grises y los colores verde amarillento, verde, verde azulado, azul, violeta y violeta azulado. A la izquierda de la escala de grises podían verse los colores conocidos como *cálidos* equivaliendo a los valores segundo a séptimo. Así aparecían ordenados el amarillo, el naranja amarillento, el naranja, el naranja rojizo, el rojo y el rojo violáceo.

Luego de realizar este diseño de la *escala de isovalencias* habían hecho una composición con neutros (blanca, gris y negra) en la que hicieron participar a todos los valores de la gama confeccionada anteriormente, desde el primero hasta el noveno. Posteriormente repitieron dos veces esa composición pero para pintarla en uno de esos trabajos con los *colores cálidos* y en el otro con los *colores fríos*. De este modo transportaron cada gris a un color equivalente en luminosidad, manteniendo la agrupación de los colores según la clasificación por temperatura. Así en cada lámina los valores eran traducidos a colores, menos en aquellos casos en que no había equivalencia: para el blanco, el negro y el segundo valor en la imagen correspondiente a los *fríos*; para el blanco, el negro y el octavo gris en la imagen correspondiente a los *cálidos*.

Con respecto a las tramas, conversé con un alumno que me comentó que las *tramas terciarias* son las que se arman con tres formas y se pintan con tres valores o colores, uno para cada una de esas formas. En cambio, agregó, las *tramas binarias* son las que combinan dos formas y se pintan con dos valores o colores, uno para cada una de esas formas. Pude ver cómo se dedicaba a completar ese ejercicio ideando, a modo de guardas, distintos diseños según la consigna dada.

Este análisis del modo de abordaje de los temas *Escalas de valores* y *Tramas*, desarrollados en diez trabajos prácticos (de un total de treinta efectuados en todo el año) es representativo de la propuesta pedagógica predominante en este caso, según lo que advertí al mirar algunas carpetas en su totalidad y al releer el temario anual. Percibí que la manera de trabajar instalada era mecánica, controlada la mayoría de las veces por la guía de una escala o predeterminada por un módulo, como en el caso de las *tramas*. No

había profundización en la búsqueda de las imágenes a pintar o a tramar, en la indagación creativa y connotativa de composiciones. En general el recorrido anual se limitó a ejercicios en los que primero se clasificaron las líneas en tanto elementos plásticos, siendo dominados después por la repetición de formas y de patrones lumínicos. Se atendió también a la experimentación con diferentes materiales para trabajar distintos tipos de factura como “*empaste*”, “*aguada*” y “*lápices*”, en una exploración cuyo sentido fue indagar en diversas calidades de superficie.

### II. 3 Problematización de la mimesis

A pesar de las persistencias que mencioné, ligadas a la reproducción de modelos, fueran imágenes impresas del mundo cotidiano o esquemas dados por los docentes en el pizarrón, en el tercer año de la escuela del *centro* “E” encontré una trayectoria diferente. Las estrategias de la docente de ese curso, Gabriela, problematizaron la educación plástica para la construcción significativa de imágenes por parte de los estudiantes. En ese marco también fue interpelado el modo mimético de producción visual, basado en la búsqueda de semejanza con un modelo dado.

Esta modalidad de trabajo se hizo presente durante todo el año pero fue especialmente evidente durante el tercer trimestre, cuando abordaron las vanguardias artísticas del siglo XX. La profesora realizó la introducción al tema ocupándose del Impresionismo a través de un cuadro sinóptico que hizo en el pizarrón. Allí escribió:

*“Impresionismo. Fines del siglo XIX.*

*Contexto histórico:*

*Segunda revolución industrial.*

*Belle époque.*

*Imperialismo.*

*Investigaciones sobre la luz.*

*Fotografía.*

*Evolucionismo.*

*Positivismo.*

Características:

*Visión sensitiva.*

*Énfasis en lo fugaz, lo huidizo, lo continuo.*

Ubicación geográfica:

*Francia. Luego toda Europa y América”.*

Así ubicó en tiempo y espacio el movimiento artístico abordado, situándolo históricamente. Además preguntó: “*Les suena, lo reconocen*”, indagando en la información que pudieran tener los estudiantes sobre el tema.

Como los alumnos le pidieron ver alguna imagen les mostró un libro de Van Gogh, al que identificó como *post-impresionista*. Y les comentó: “*Antes del impresionismo la pintura era casi fotográfica o realista. Describía lo que vemos, buscaba reproducirlo lo más parecido a lo que vemos*”. Y agregó que como en el siglo XX apareció la fotografía la pintura cambió su función, sus objetivos. Dio como ejemplo de este cambio de función el interés por captar la influencia de la luz sobre los objetos, tal como ocurrió con el *Impresionismo*. Aquí es muy importante el valor relativo que dio la docente al naturalismo, asociándolo con una época y una función social del arte específicas.

Después de la presentación del tema la docente propuso a los chicos que plantearan un dibujo para pintarlo en la clase siguiente. Les dijo que hicieran un paisaje y les prestó a algunos de los alumnos el libro que había llevado con imágenes de Van Gogh. Noté que aunque la docente propiciaba la realización de imágenes propias algunos alumnos copiaron los ejemplos que vieron en el libro. Esto marca la fuerte tendencia que hay en el aula a recurrir a modelos y reiterarlos.



Reproducción de una obra de Van Gogh.

En cuanto a esas reproducciones que llevó como ejemplos, la docente destacó cómo se notaban las pinceladas y dijo que la propuesta era trabajar pintando de manera semejante, con témpera, yuxtaponiendo los colores primarios. Es decir que habló de la técnica pero asociándola con determinadas intenciones de determinados artistas que en el caso del *Impresionismo* señaló que tenían que ver con la representación de la incidencia de la luz sobre lo visible. Se puede destacar que la docente explicitó la primera ruptura que produjo el *Impresionismo* respecto al modo de representación del “arte tradicional” en Occidente. Y con esto apuntó a que siempre hay supuestos detrás de las decisiones plásticas que se tomen. En lugar de opacar la existencia de códigos de representación, como ocurre en los otros casos que analicé, intentó ponerlos en evidencia.

En un momento de la clase la profesora me dijo que apuntaba a la significación de las imágenes y apostaba a que aunque algunos chicos se conectaran sólo desde la técnica con la producción otros captaran la cuestión del sentido. Insistió en comunicarme que no le parecía bien que se vieran los elementos plásticos aislados sin vincularlos entre sí y que en cambio le interesaba que los estudiantes los vieran aplicados, funcionando en imágenes concretas.

Es importante remarcar, en cuanto a la técnica, que aparece en este proceso de enseñanza-aprendizaje subordinada al contenido que quiere expresarse, tal como se puede observar en la serie de trabajos sobre el tema *géneros* que planteó la docente en el segundo trimestre. La tarea comprendió los tipos: *dramático*, *decorativo*, *humorístico* y *fantástico*.

La consigna fue trabajar una imagen repitiéndola y transformándola al mismo tiempo, según las características con las que la docente fue definiendo cada género. Esta manera de trabajo se puede asociar con otro modo de formular la utilidad del copiado, ya que no se apunta a la mera repetición del modelo sino, aunque no se pierda su identidad, a marcadas variaciones del mismo en cada versión sujeta a los atributos definidos para cada *género*.

La profesora indicó a todos los alumnos incorporar la figura humana en sus láminas, especialmente rostros. La pauta fue calcar una cara de una foto de alguna revista. La docente agregó que quien no tuviera una foto para calcar podía observar a un compañero y que si no ella les hacía un esquema en el

pizarrón para que a partir de él pudieran construir la cara. Se advierte que en este caso no se valoró negativamente al calcado, dado que se lo consideró un medio para incorporar la figura humana que no se limitó a la búsqueda del parecido sino que contempló la posterior elaboración de la imagen con distintos recursos, para sugerir el significado deseado. Se lo consideró así una herramienta más, equiparable a la observación directa y a la copia de los esquemas que la profesora ofreció realizar en el pizarrón. Estos tres recursos se tuvieron en cuenta como puntos de partida para la posterior construcción de la imagen según las cualidades definidas para cada género.

Por ejemplo, en una de las clases dedicadas a ese tema, antes de que los chicos se pusieran a dibujar, la profesora les dictó las características del género *dramático*, para que las escribieran en el reverso de la hoja en la que elaborarían la imagen:

- 1) *“Se utilizará una cara proporcionada”. (La docente aclaró que “quiere decir que no hay distorsión”).*
- 2) *“Características formales: planos en blanco y negro, tipografía en función del significado”.*
- 3) *“Elección de un solo color y de la textura acorde con el objetivo a lograr”.*
- 4) *“Técnicas: collage, pintura con témperas”. La docente aclaró: “Pueden ser témperas o acrílicos. Les digo témperas porque es lo que tiene la mayoría. Con fibrones o lápiz tienen que lograr colores puros”.*

Aquí la profesora se detuvo a preguntar: *“¿Cuál es el objetivo a lograr?”*

Alumno\_ *“Un dibujo”*

Docente\_ *“¿Y qué tiene que decir?”*

Alumno\_ *“Lo que significa”.*

Alumno- *“Dramático”.*

La docente se mostró de acuerdo con esta última respuesta. Y después preguntó por qué les parecía que la mayoría de los que ya habían empezado a pintar había elegido el color rojo.

Alumno\_ *“Por la sangre”*.

La profesora planteó de esta manera los distintos aspectos que consideraba que los estudiantes debían tener en cuenta para conjugarlos en una composición que tuviera el efecto de ser *dramática*. Puso en primer plano el poder significativo de los elementos plásticos convocados para plasmar imágenes que transmitieran el significado requerido. Apelando a la cultura visual de los jóvenes para que realizaran imágenes propias.

Luego de recibir esas explicaciones los estudiantes dibujaron ayudándose con las revistas que habían llevado, otras que fueron a buscar a la biblioteca de la escuela o con dos esquemas de cabeza humana que les hizo la docente en el pizarrón. Hizo un esquema de frente y otro de perfil, por si los alumnos querían tomarlos como referentes en lugar de calcar las cabezas de fotos, aunque prefería que trabajaran con fotografías.

En cuanto al fondo del dibujo que iban a hacer la docente les dijo a los alumnos que podían resolverlo incorporando algún objeto o letras o palabras que reforzaran la idea de dramatismo, y les sugirió que un recurso era utilizar titulares de noticias policiales.

Por último la profesora mostró a los chicos trabajos hechos por estudiantes con los que trabajaba en otra escuela. Sobre una de esas láminas les dijo que se fijaran cómo en ese caso un alumno al que no le gustaba pintar había resuelto el fondo con un gran plano negro a través del collage. *“Entonces tienen otros recursos si no les gusta pintar. Pueden usar papel”*. De esta manera se mostró flexible para que los estudiantes pudieran elegir entre distintas técnicas, abriéndoles un amplio panorama de posibilidades para resolver la tarea en la que lo central fue la intencionalidad puesta en ella.

Son notorias, entonces, las indicaciones de la profesora para el uso retórico<sup>34</sup> de los elementos plásticos, en especial del color y la tipografía. Las

---

<sup>34</sup> Sobre la retórica María Acaso (2008:92-93) señala que “en su acepción más utilizada, se puede definir como el sistema que se emplea para transmitir un sentido distinto del que

imágenes previas que tomaron los alumnos como modelos, relevadas de revistas o tomadas de los esquemas hechos por la docente, fueron concebidas como motivos a elaborar transformándolos de manera rotunda para adaptarlos a la resolución necesaria para cada *género*. El relevamiento de la figura humana a través del calcado o el copiado fue así un punto de pasaje, ya que no se detuvieron en la búsqueda de semejanza porque no hubo una finalidad mimética. Dado que lo mimético fue sometido luego a un proceso de síntesis e integración en el que la cuestión de la semejanza con el modelo tomado como referente quedaba diluida. Siguen ejemplos de las transformaciones realizadas por uno de los alumnos (de izquierda a derecha: *género dramático*, *género humorístico* y *género decorativo*):



Por otra parte, el énfasis puesto por la docente en que los estudiantes se percibieran a sí mismos como constructores de significado se opuso a la “educación bancaria”. Según Freire (2010):

“...si para la concepción “bancaria” la conciencia es, en su relación con el mundo, esta “pieza” pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la “entrada” del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo”. (Freire, 2010:78):

En lugar de ese afán imitativo, propio de la concepción no “problematizadora” de la enseñanza, en este caso se destaca la reelaboración transformadora de los motivos cuya integración dio sentido a cada composición. Fue, como dije más arriba, una ejercitación que puso en

---

propiamente le corresponde a un concepto, existiendo entre el sentido distinto y el propio alguna conexión, correspondencia o semejanza”. Y agrega: “Lo verdaderamente importante de la retórica visual es que es la sintaxis del discurso connotativo, la forma de organizar los significados de los elementos de una representación visual”.

evidencia la existencia de códigos que implican la selección intencionada de determinados elementos. Sin embargo, un riesgo que corrió la propuesta de trabajo sobre *géneros* que describí fue el de caer, al estar tan estrictamente pautada, en el estereotipo de lo *dramático* (ya que, por ejemplo, prácticamente todos los jóvenes utilizaron negro, blanco y rojo para sus producciones). Para evitar eso hubiera sido necesario bucear en lo que para cada adolescente en su singularidad podía representar el *dramatismo* o lo trágico. Pero esto no quita validez a la orientación decidida con la que la profesora se propuso que los chicos reconocieran la importancia de los propósitos que se tienen al construir una imagen.



Es importante señalar que Gabriela afirma, al referirse a su formación, la incidencia del Bachillerato de Bellas Artes, que cursó hasta 1989, y que considera que le aportó una mirada crítica sobre la educación plástica, que le interesa poner en práctica con los estudiantes.

## II. 4 Producción visual, “educación bancaria” y “educación problematizadora”

He desarrollado hasta aquí, el análisis de la muestra de imágenes relevada durante el trabajo de campo. Me detuve en particular en la práctica escolar de “copiar modelos”, observando como menciono más arriba, que en esta práctica se evita la transformación por un lado y por el otro se hace énfasis en la destreza técnica. Estas singularidades predominantes en la cultura visual escolar dialogan con otras lógicas, minoritarias, que integran diferentes operaciones significativas al construir imágenes. Sin embargo la mayor vigencia de lo mimético y del acento puesto en la técnica nos interpela sobre los sentidos dados a la producción visual en el aula, más aún teniendo en cuenta la crisis de sentido que se genera en el pensamiento occidental a fines del siglo XIX y principios del XX (cf. Valdés, 2004:78) y que parece haber impactado de manera poco frecuente en la escuela. Crisis que, en el campo del arte, no sólo contrapone a la perspectiva lineal la multiperspectividad, sino que esto se da en el marco del surgimiento de nuevos lenguajes que desafiaron las formas clásicas de representación, y provocaron un “corte epistemológico con el pasado”<sup>35</sup> (Valdés, ibidem). Es importante destacar el papel de las vanguardias de principios del siglo XX, que experimentaron sobre la relación entre significante y significado, sobre la materia y el contenido, de manera revolucionaria.

Sin embargo, en las experiencias escolares que he observado, relacionadas con la Plástica, sobresale la estandarización de los modos de producir imágenes, con poco margen para la exploración creativa y significativa.

Entiendo que esto pone en evidencia que las lógicas educativas vinculadas con la educación plástica guardan estrecha relación con lo que se ha constituido como hegemónico en el arte occidental, a pesar de la ruptura que produjeron las vanguardias y el papel del arte contemporáneo. Cuestión que puede leerse como la persistencia de lo institucionalizado, cuyo peso

---

<sup>35</sup> Umberto Eco (1990:91) vincula a la estética contemporánea con la poética de la “obra abierta”, a la que asocia con “la tendencia a lograr que cada ejecución de la obra no coincida nunca con una definición última de ella; cada ejecución la explica, pero no la agota; cada ejecución realiza la obra, pero todas son complementarias entre sí”. De modo que adquiere especial relevancia el papel del intérprete en la construcción misma de la obra y en la diversificación de sus manifestaciones.

configura la estructura de los campos, en este caso del artístico y del educativo. En este sentido Bourdieu (1990) afirma que:

“Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación -las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la *ortodoxia*-, mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la *herejía*”. (Bourdieu, 1990:137)

Estas afirmaciones permiten reflexionar acerca de la ortodoxia en la enseñanza del lenguaje visual. Considero que el conservadurismo del campo educativo en relación con la Plástica responde a su sujeción al conservadurismo del campo artístico. Esto se materializa a través de prácticas docentes que evitan de manera predominante estrategias heterodoxas para la producción visual.

Con respecto a la copia de modelos y a la aceptación del estereotipo sin interés en una mutación profunda del mismo, en los casos estudiados en II.1.2 y en II.1.3 sólo se realizan operaciones que cambian levemente la imagen copiada. Este proceder estuvo distante de la construcción genuina de conocimiento a través de la producción visual, ya que se trató de producciones que no cuestionaron al estereotipo. He señalado que considero que esta forma de trabajo se debe a que la mimesis sigue estando convalidada como práctica artística legítima, mientras que otros recorridos que la interpelan no son mayoritariamente aceptados en el ámbito escolar.<sup>36</sup>

Esto puede asociarse con la concepción “bancaria” de la educación, que para Paulo Freire consiste “en que el único margen de acción que se ofrece a los educando es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 2010:72). Este autor también remarca que el pensamiento del educador no debe ser un pensamiento para los educandos, elucubrado de forma aislada de la comunicación en torno de la realidad. El pensamiento auténtico es aquel

---

<sup>36</sup> Por ello concuerdo con Alejandra Catibiela (2009), cuando sostiene que: “En términos generales, la educación plástica en la Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, fundamentado en supuesto teóricos y concepciones epistemológicas con un fuerte impacto en los procesos de enseñanza” (Catibiela, 2009:52).

que surge construido entre docente y estudiantes y atiende al mundo concreto de ambos (cf. Freire, 2010:80).

Sin embargo, uno de los procesos educativos que observé durante el trabajo de campo, a cargo de Gabriela, demuestra la posibilidad de habilitar, desde las propuestas docentes en el aula, otro tipo de trayectorias. Ese caso, que tomé como ejemplo de un esfuerzo pedagógico para que los estudiantes impregnaran de sentido a sus trabajos, puede vincularse con el concepto de “educación problematizadora” que promueve Paulo Freire (2010) y que abre según él camino hacia la autonomía:

“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” de contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia *intencionada* del mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2010: 83).

En este sentido, Gabriela, la profesora cuya práctica profesional destaco como alejada de la tendencia a basar la enseñanza en la imitación y en cuestiones técnicas, declaró en una entrevista que le realicé:

*\_Trato que ellos aporten sus cosas para que no sea algo totalmente abstracto, que yo esté hablando de algo que no tiene ninguna significación para los chicos que están ahí sentados, que me ha pasado... plantear una clase donde ellos me miran como no sabiendo qué es lo que yo quiero decir. Entonces, empiezo al revés, a ver qué es lo que tienen ellos. Y después, trato de aportar y enriquecer lo que ellos tienen. A partir de eso se hace la producción.*

Y además agregó que esa producción implica un trabajo de transformación de lo observado:

*\_Empezamos a hacer observación de casas, de plantas, a veces da la escuela para mirar el patio por la ventana a la calle, y hacemos un trabajo sobre estereotipos. Les explico lo que es y trabajamos para romper ese estereotipo. Que no se hace en esa clase...*

*\_Es un proceso...*

*\_Pero sí, es un proceso, donde cada imagen que ellos construyen, empezamos a ver, bueno, necesito poner por equis motivo un árbol acá. Bueno, vamos a buscar fotos de árboles; qué necesito poner, por qué. Cómo lo puedo hacer, cómo lo interpreto. Y de a poquito... vamos rompiendo al menos ese año de trabajo, con los estereotipos convencionales que, en los adolescentes, además, tampoco los conforma. Dicen yo dibujo mal, porque repetir ese estereotipo desde la primaria los hace sentir mal. Entonces rompemos con ese estereotipo y después hacemos el trabajo inverso que es, a partir de un trabajo fotográfico, sintetizarlo.*

Es decir que el mundo concreto o las imágenes previas tomadas como punto de partida para la actividad en clase son, en este caso, decisiones pedagógicas para intentar un recorrido de interpretación y síntesis por parte de cada estudiante. El recurso de la fotografía, ayuda a la docente a evitar que los estudiantes queden limitados a modos cristalizados de elaborar imágenes. Abriendo la posibilidad, a través de la observación, de generar un proceso problematizador de objetivación y subjetivación, para la producción visual basada en resoluciones originales. Proceso de aprehensión de lo visible y de construcción de sentido.

### Capítulo III. El centro y la periferia en el imaginario escolar

Abro este capítulo revisando la dimensión histórica que acompaña la fuerte diferenciación entre el eje y los contornos de La Plata, y su repercusión en el sistema educativo correspondiente a esta localidad, enumerada como Distrito 1 para el nomenclador de la D.G.C.y E. de la provincia de Buenos Aires.

Continúo trabajando sobre la manera en que las clasificaciones hegemónicas de los establecimientos educativos en “normales” o “desfavorables” operan legitimando supuestos en torno a la diversidad sociocultural. Para luego desarrollar el análisis sobre dos casos, uno de la *periferia* y otro del *centro*, preguntándome si esas catalogaciones son promotoras de representaciones ligadas a la localización de las escuelas y a las condiciones socio-económicas de los alumnos que concurren a cada establecimiento.

#### III. 1 Proyectos ideales desbordados: la ciudad y sus escuelas

La ciudad de La Plata fue trazada y construida por impulso de un proyecto ideal inscripto en el pensamiento liberal de la clase dirigente de la década de 1880 y sustentado, según Alain Garnier (1992:44), en la búsqueda de encuentro entre la tradición colonial y la modernidad. Dardo Rocha, gobernador de la provincia de Buenos Aires a partir de 1881, fue gestor de su creación. Rocha tomó a la cultura europea occidental, considerada por la Generación del 80' como modelo de “civilización”, como parámetro para la decisión de la traza urbana y los estilos arquitectónicos a adoptar para las construcciones emblemáticas de la ciudad (Catedral, Municipalidad, Casa de Gobierno, Poder Legislativo y otros organismos públicos).

Concebida para cumplir el rol de Capital de provincia, función a cargo de la ciudad de Buenos Aires antes de ser federalizada y convertida en Capital del país, desde sus orígenes La Plata se configura sobre la idea de centralidad. Se alza como centro político y administrativo de la provincia. Es representada por un plano que hace del núcleo el espacio urbano de mayor jerarquía, dentro de un mapa dividido ortogonalmente en forma de damero regular e inscripto en un

cuadrado atravesado por diagonales que buscan agilizar la afluencia al centro. Ese centro es señalado por el eje monumental, sobre el que se ubican los edificios públicos más destacados. Cercanas a este eje se han ido desplegado las zonas comerciales de la ciudad.

A lo largo del tiempo, el geométrico límite marcado por el cuadrado contenedor del casco urbano de La Plata, fue siendo desbordado por procesos socio-demográficos que resultaron en la aparición y crecimiento de territorios poblados más allá de ese perímetro.<sup>37</sup> Asimismo, la construcción de edificios de departamentos de varias plantas, en la medida que la reglamentación municipal se ha ido flexibilizando, ha opacado la imponentia, prevista originariamente, del eje monumental.

De manera semejante, las escuelas secundarias platenses, en sintonía con una problemática generalizada en Argentina, se han visto paulatinamente desbordadas con respecto a su función social, ingresando en los últimos años en una crisis sin precedentes. Recordemos que las escuelas por las que transitan los alumnos platenses también son deudoras de un ideal de la Generación del 80', condensado en la figura de Sarmiento. Ese ideal acuñó la frase "educar al soberano", poniendo el acento en el rol primario de la escuela como gestora de una nueva Nación. Como ya he indicado Pablo Pineau (op. cit:123) señala y desarrolla cómo el objetivo de forjar una población idealmente adaptada al proyecto liberal de país apuntó a la disolución de las identidades sociales que no se encuadraban en ese proyecto. Una de las instituciones que más intervino en la normalización del tejido social fue la escuela.

Hoy vemos cómo perduran y prevalecen en las prácticas cotidianas relacionadas con la ocupación del espacio urbano y la educación la jerarquización de las zonas céntricas y la valoración de la homogeneidad y la regularidad como hechos positivos.

Esas prácticas, y los supuestos que las conducen, acentúan la desigualdad de oportunidades y la dificultad para dar lugar a las distintas realidades que conviven en el entorno de la ciudad evitando estigmatizaciones. Los ámbitos educativos englobados en la esfera de la D.G.C. y E. están inmersos en las tensiones concretas y simbólicas vinculadas con el *centro* y la

---

<sup>37</sup> Alain Garnier (1992: 104) llama a este proceso "expansión suburbana multidireccional".

*periferia* en el contexto urbano platense. Tales tensiones pueden asociarse a dinámicas sociales de inclusión y exclusión.

### III. 2 Escuelas y modos de segregación social.

Los términos “normal”, “desfavorable”, “rural” y “de alto riesgo” son nombres que dentro del sistema educativo platense plantean diferencias respecto a las condiciones de trabajo para el docente.

Se denomina desde la D.G.C. y E. escuelas “normales” a establecimientos tipo, ubicados dentro del casco urbano fundacional, cercanos al centro de La Plata. No se identifica a estas escuelas con problemáticas socio-económicas del alumnado que justifiquen una política de inversión económica diferenciada en función de aumentar el salario de los profesores.

En cuanto a las escuelas “rurales” son llamadas así por estar distantes del casco urbano fundacional.

Las escuelas “desfavorables” son instituciones que, además de estar lejos del centro de la ciudad, se asocia con recurrencia a la presencia de alumnos con realidades socio-económicas por las que se considera necesario establecer un refuerzo presupuestario que incentive la toma de cargos por parte de los docentes.

Por último, en las escuelas “de alto riesgo” el “riesgo” refiere, más estrictamente que la “desfavorabilidad”, a las características sociales del alumnado. Estas características se señalan por el grado de adversidad o peligrosidad que se les atribuye respecto a las situaciones laborales que presentan para el docente.

En el Estatuto del Docente<sup>38</sup> de la provincia de Buenos Aires estas distinciones se sintetizan y polarizan en dos grandes grupos: las escuelas “normales” y las “desfavorables”. Sin embargo, también están institucionalizados los términos “rural” y “de alto riesgo”, que en el uso cotidiano que se hace de ellos interactúan de forma compleja con las representaciones sobre la “normalidad” y la “desfavorabilidad”.

---

<sup>38</sup> Ver el Estatuto del Docente de la D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires, Capítulo III “De la clasificación de los establecimientos de enseñanza”, artículo 10º DR, inciso C. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnica/estatuto/default.cfm>

En el ámbito escolar, generalmente, funcionarios, directivos, profesores y empleados no docentes y administrativos utilizan indistintamente las palabras “rural” y “desfavorable” para designar a instituciones que están alejadas del centro. Si por un lado estas clasificaciones designan la lejanía, y con ella la posible dificultad de acceso a esas escuelas, por otro lado regularmente suponen la vulnerabilidad social de los alumnos que pertenecen a ellas.

Frecuentemente la vulnerabilidad no es planteada como la falta de garantías por parte del Estado para la protección de los derechos de los jóvenes sino que es vista como síntoma, a través de las consecuencias de esa desprotección. Desde esta lógica predominante se ponen en un primer plano supuestos que conjugan de diversas formas las ideas de marginalidad, pobreza y violencia como las principales características de los adolescentes que concurren a las escuelas “desfavorables”.

En relación al uso de los términos “rural” y “desfavorable” cito una entrevista con una representante de uno de los gremios docentes de La Plata. En esa entrevista le pregunté si “ruralidad” y “desfavorabilidad” son términos intercambiables. Para la entrevistada la denominación que tiene vigencia para la D.G.C. y E. es la de “ruralidad”. Sin embargo en el Estatuto del Docente la normativa incorpora la palabra “desfavorabilidad” y no “ruralidad”.

Al definir las diferenciaciones entre escuelas, la representante gremial señaló que la “ruralidad” de una escuela es determinada por la distancia a la que se encuentra del casco urbano fundacional, por la falta o escasez de transportes y caminos y por la lejanía de centros de atención médica. En el caso de la “desfavorabilidad”, además de los factores mencionados, agregó otras situaciones, entre las que mencionó como ejemplos la presencia de alumnos “de favela” o “de villa” a los que identificó como una población marginal. También incorporó en su definición que en una escuela “desfavorable” es frecuente que se presenten situaciones “de riesgo” para el docente. Como ejemplo de peligrosidad hizo referencia a escuelas que funcionan en hospitales o cárceles.

Luego me explicó que hasta 2001 algunas escuelas *de la periferia* eran declaradas “desfavorables” desde la D.G.C. y E. Desde ese año, ante la problemática económica que culminó con la caída de gobierno de Fernando de la Rúa, se pasó del régimen de “desfavorabilidad” al de “ruralidad”. Para la

representante gremial la finalidad de este cambio fue realizar un recorte presupuestario que significó que se desatendiera a las escuelas “desfavorables” descuidando así a poblaciones que tienen “*riesgo social, necesidades básicas insatisfechas, desocupación y falta de recursos elementales*”. Además afirmó que a partir de entonces sólo se tienen en cuenta para la mejora de sueldos docentes algunos casos de “ruralidad”. Las declaraciones de la representante gremial apuntaban a que desde la D.G.C. y E. se designa como “desfavorables” a las escuelas por estar muy alejadas del centro sin contemplar otros factores que también deberían considerarse adversos, como las características socio-económicas de los estudiantes de algunas escuelas.

Junto a la representante gremial recordamos que durante el año 2002 hubo paros docentes que incluyeron la realización de prolongados campamentos en forma de protesta frente a la D.G.C. y E. de La Plata. Para comprender la motivación de estas luchas entiendo que hay que considerar que la “ruralidad”, la “desfavorabilidad” o el “riesgo”, con los distintos sentidos que encierran, promueven desde la D.G.C. y E. políticas de financiamiento diferenciadas a favor de los trabajadores de algunas escuelas *de la periferia*. Tal financiación repercute fundamentalmente en el pago de un porcentaje salarial extra por módulo a cada docente en los establecimientos “desfavorables”.

La mejora en el sueldo docente aumenta en la medida que se incrementa el grado de “ruralidad” asignado a una escuela. De menor a mayor los niveles de “desfavorabilidad” son I, II, III, IV y V. Los porcentajes salariales a cobrar según la clasificación de las escuelas constan en el Estatuto del Docente de la siguiente manera: “Normal 0 %; Desfavorable I 30%; Desfavorable II 60%; Desfavorable III 90%; Desfavorable IV 100%; Desfavorable V 120%”.<sup>39</sup>

Tal política de inversión apunta a fomentar la toma de cargos por parte de los profesores en escuelas con “ruralidad”.<sup>40</sup> Este incentivo se complementa

---

<sup>39</sup>Ver el Estatuto del Docente de la D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires, Capítulo VIII “De las remuneraciones”, artículo 36º DR. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnica/estatuto/default.cfm>

<sup>40</sup> Es importante remarcar que el presupuesto diferenciado no incide en cambio en el mejoramiento edilicio, el material pedagógico, la formación docente y la planificación institucional para el trabajo en red de los actores escolares dentro y fuera de las escuelas.

con la asignación de mayor puntaje<sup>41</sup> (que el dado por igual tiempo de trabajo declarado en una *escuela periférica* no “desfavorable” o *céntrica*) si el desempeño profesional ha sido en una escuela con “desfavorabilidad”. Cada profesor hace constar esto en la inscripción anual, llamada Ingreso a la Docencia, que debe cumplimentarse para ser evaluado, calificado y poder obtener cargos. Durante el año lectivo los profesores van accediendo a designaciones como suplentes, provisionales o titulares al presentarse en los actos públicos<sup>42</sup> de cada nivel o modalidad<sup>43</sup>, en los que se da prioridad para la toma de horas cátedra o módulos aquellos que tengan mayor puntaje.

Las instituciones que obtienen el beneficio del refuerzo financiero adquieren también una categoría que las distingue de las demás escuelas aún cuando tengan problemáticas semejantes. De este modo la diferenciación que adquieren las escuelas a las que se asigna “ruralidad” suele volverse estigma. Estigma que implica un señalamiento ligado tanto a la trayectoria de los docentes como a la de los alumnos. Una “hoja de ruta”<sup>44</sup> para el docente, que es susceptible de ser mirada desde las valoraciones con las que se califica simbólicamente a escuelas *céntricas* y *periféricas*.

### III. 3 La estigmatización en el aula

Con respecto a esas marcas simbólicas que tiñen la cotidianeidad, en una escuela catalogada con “desfavorabilidad I” y a la que llamaré escuela de la *periferia “A”*, pude tomar registro de situaciones elocuentes en dos clases de una profesora de Plástica:

Después que observara una clase de primer año a comienzos del ciclo lectivo, la docente a cargo del curso, suplente de la titular, me preguntó por qué

---

<sup>41</sup> El puntaje docente se desprende de la evaluación que la D.G.C. y E. hace de la formación, la capacitación, la antigüedad, la calificación obtenida en cada establecimiento de desempeño (calificación numérica puesta por el personal directivo), y del trabajo en escuelas con o sin “desfavorabilidad”-

<sup>42</sup> Mecanismo oficial y reglamentado para la toma de cargos docentes.

<sup>43</sup> Los niveles son: Inicial, Primaria, Secundaria Básica, Secundaria Orientada (ex Polimodal), Superior y Media Adultos. Las modalidades: Especial, Educación Física, Artística, Adultos y Psicología.

<sup>44</sup> Cada año cada docente debe completar una planilla denominada “hoja de ruta” en la que deja constancia de los establecimientos en los que ha tomado módulos u horas de clase. Asimismo, los profesores tienen un “cuaderno de actuación” personal en el que las autoridades de las instituciones por las que pasan dejan constancia de la pertenencia del docente a la escuela por el período correspondiente, del carácter de su desempeño (titular, provisional o suplente) y de la materia a su cargo.

elegí esa escuela para hacer observaciones. Nos habíamos presentado ese mismo día y las dos éramos nuevas en la institución. Ella había tomado el cargo como profesora de Plástica suplente hacía muy pocos días (esa era la segunda clase que daba) y yo estaba empezando el trabajo de campo.

A su pregunta sobre el motivo de mi elección de ese establecimiento para llevar adelante parte de la investigación le respondí que se debía a mi intención de abarcar escuelas *del centro* y *de la periferia* para poder analizar similitudes y diferencias entre ellas y que para eso necesitaba acercarme a escuelas ubicadas en diferentes zonas de la ciudad.

La docente justificó su pregunta en su propio relato de vida: cuando se presentó en la institución el director de la escuela le dijo que a ese establecimiento *“muchos profesores no quieren ir porque los chicos son muy difíciles”*. Y también la informó sobre que *“muchos de ellos son de una villa que está cerca”*.

En relación con los comentarios del director y también con las apreciaciones de la preceptora del curso sobre que los chicos son difíciles (en palabras de la preceptora se trataba de *“un grupo bravo”*), la profesora me señaló su intención de diferenciarse en el modo de vincularse con ellos. Para la docente esto consistía en *“tratarlos como a personas”*. Porque consideraba que a los alumnos, especialmente desde el lugar de la preceptora, se les hablaba de manera agresiva. Me dijo que ella quería no tener el prejuicio de antemano y considerar si realmente los alumnos eran tan intratables.

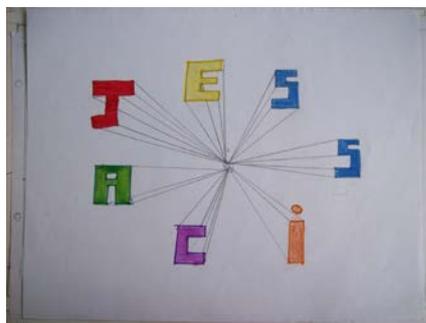
En las dos clases que pude observar de esta profesora (dio sólo una clase más porque concluyó su suplencia) advertí que su actitud fue fuertemente contrastante con un modo asimilado de vincularse adultos y jóvenes dentro de la institución. A lo largo del año, ya incorporada la titular, pude describir recurrentes modos de trato basados en la rispidez, el rechazo y los gritos, que construían una pared de incomunicación entre docente y alumnos.

Sin embargo, durante las dos clases que estuvieron a cargo de la suplente hubo otro clima, no tan virulento como el que registré después. Esa relación más apaciguada y fluida entre la docente y los adolescentes del curso era interrumpida intempestivamente por la preceptora para dirigirse en forma tajante o sancionar por diversos motivos a alumnos del grupo. Además, las dos horas de clase transcurrían sin intervalo, porque desde la Dirección se había

dispuesto que no hubiera recreo hasta la finalización del tiempo previsto para Plástica. Esto generaba malestar entre los alumnos porque significaba no tener tiempo de recreación y la prohibición de salir del aula para ir al baño.

En ese contexto poco propicio para el despliegue de un proceso de enseñanza-aprendizaje, la docente lograba hacer equilibrio fijándose en los intereses de los alumnos. Había percibido que los jóvenes estaban entusiasmados con la propuesta de la profesora de la materia Construcción de Ciudadanía de trabajar con esténcil.<sup>45</sup> Por eso en la primera clase que observé la docente decidió retomar esa actividad vinculándola plenamente con la Plástica: *“Si sigo dando clase les voy a traer un yablón, que es una tela como la de las medias cancán para imprimir. Podríamos empezar a imprimir con otras herramientas. Se puede ver cómo se separan dos colores”*.

Luego pidió algunos materiales y se mostró dispuesta a llevar todos los que ella pudiera. Sobre el trabajo del día dijo: *“La clase anterior vimos tipografía, distintos tipos de letras, distintas transformaciones que puedo hacer con las letras”* e involucró a los jóvenes pidiéndoles que recordaran ejemplos de letras que hubieran visto en la televisión o en Internet y dándoles la consigna de trabajar con su propio nombre. Agregó la propuesta de trazar letras en perspectiva para generar la ilusión de volumen.

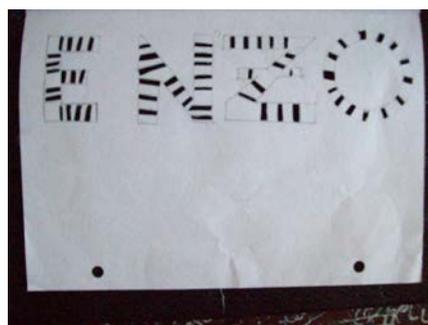


Es interesante destacar que durante esa clase un alumno que fue señalado por la preceptora a la docente (*“Este es el que te va a desorganizar toda la clase”*) fue uno de los que más participó y trabajó a partir de la consigna dada por la profesora.

---

<sup>45</sup> Técnica de impresión por estarcido, en la que se utiliza un soporte, por ejemplo de papel, con una imagen calada, a través de la cual pasa la pintura.

A pesar de su intención de diferenciarse de la preceptora, durante la última clase en la que estuvo a cargo del curso la docente le pidió que interviniera. Hasta entonces había evitado buscar apoyo en ella, aunque en un momento de griterío y mucho movimiento de algunos alumnos, en la clase anterior, la profesora se mostró perturbada y mencionó la posibilidad de llamarla. Pero no lo había hecho e incluso había explicitado a los alumnos: *“Lo que me pone muy triste es que a la señora que les habla con rigor le hacen caso. A mí que no les hablo así, que los trato como a personas, no me devuelven lo mismo”*



Troquelados en papel para realizar estencil.



Imagen realizada por estarcido.

En la última clase, en la que trabajaron con estencil, abandonó esta estrategia cuando se dio cuenta que le faltaban autoadhesivos que había prestado a los chicos para que vieran como ejemplos las imágenes serigráficas con las que estaban estampados. Y cuando confirmó que los alumnos no tenían intención de devolvérselos dijo: *“¿Y ahora qué hacemos? Yo les presto mi carpeta para que miren imágenes y ustedes me roban... ¿Por qué me sacaron las etiquetas? ¡¡¡Pueden terminar!!! ¿Cómo puede ser que les dé las cosas y me roban?”*

Un alumno contestó: “¡Bueno, Doña!”.

A lo que la docente repuso: “¡Doña, no! Es horrible lo que hacen. Es cualquiera. ¡Ahora voy a hablar con la preceptora!” Y finalmente, reflexionando en voz alta y dirigiéndose a los chicos, agregó: “En un punto uno tiene lo que se merece...”.

### III. 4 Escuelas “normales”.

La obtención de “desfavorabilidad” es una distinción diametralmente opuesta a la que da el prestigio, en buena medida idealizado, de pertenecer a una institución del centro urbano platense. En las escuelas ubicadas en torno al eje de la ciudad no se otorga un porcentaje salarial extra para los docentes y su infraestructura edilicia es generalmente sólida. Esto no quita que la falta de mantenimiento sea un hecho preocupante, acompañado por la existencia de compartimentaciones realizadas dentro de viejos edificios de manera muy precaria o inadecuada por tratarse de espacios demasiados pequeños en los que los alumnos se encuentran hacinados.

En el grupo de escuelas céntricas se destaca el caso de los colegios ex-Normales a los que se sobreestima en base a una valoración arraigada en la tradición escolar. Se trata de instituciones cuya creación coincide con la época de la fundación de La Plata, a fines del siglo XIX, emblemáticas por su contribución con los ideales de “progreso” y “civilización” que produjeron grandes expectativas respecto al rol de la educación. Además fueron las primeras instituciones locales formadoras de maestros en un período en el que ser docente estaba muy jerarquizado socialmente.

En el centro platense son característicos los colegios que, como los ex – Normales, datan de la época fundacional. A ellos se han ido sumando, a lo largo del tiempo, otros establecimientos escolares.

Durante el trabajo de campo, en una entrevista en la que dialogué con el Director de una escuela céntrica a la que llamo escuela del *centro* “D”, registré sus planteos en relación con la institución. El directivo manifestó su malestar por la falta de presupuesto para la restauración del edificio, casi centenario y declarado patrimonio histórico, con partes inutilizadas por las malas condiciones. Agregó que el bajo presupuesto se hacía evidente también en la

calidad de la documentación institucional: no tenían la cantidad necesaria de boletines editados por la D.G.C. y E. que garantizara que cada alumno tuviera el suyo y como no habían recibido libros de temas utilizaban simples fotocopias abrochadas, sin tapas y sin encuadernar.

El director también se refirió como tema relevante para la institución a “*la violencia de los alumnos*”. Lo hizo con una actitud de impotencia: “¿*Qué se puede hacer?*” se preguntó. Y agregó que los padres justificaban la violencia de los chicos, los apañaban y él no encontraba respuesta para la cuestión. Me comentó además que el gabinete psicopedagógico no contaba con personal suficiente para trabajar las problemáticas que lo preocupaban.

Por otra parte el directivo señaló la relación de la escuela con un diario tradicional y muy difundido en la ciudad, que, según él, convertía cualquier pequeño motivo fuera de lo común que ocurría en el establecimiento en una nota periodística. Desde su punto de vista esto provocaba que pareciera que en el colegio siempre pasaban cosas mientras que no ocurría lo mismo con otras secundarias, opinión que expresó diciendo: “¿*En otras escuelas no pasa nada?*”.

### III. 5 El centro y la periferia en el dispositivo escolar actual

He contextualizado el abordaje de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la Plástica analizando cómo operan en ellas supuestos predominantes en el sistema escolar respecto de la pertenencia de las escuelas al *centro* o a la *periferia* de la ciudad de La Plata.

En el ámbito de la D.G.C. y E., a través del uso de las nomenclaturas “desfavorable” y “normal”, el sistema escolar legitima y promueve representaciones sociales arraigadas en la ubicación geográfica de las escuelas y en las realidades socio-económicas de los alumnos que concurren a ellas. Estas catalogaciones se vuelven estigmatizantes por las valoraciones sociales que encarnan en el imaginario escolar. A raíz de la política presupuestaria diferenciada la “desfavorabilidad” queda asociada a la posibilidad de acceso a un incentivo económico para el docente que sin embargo no es suficiente para paliar las condiciones con las que se lo justifica desde la D.G.C. y E. Así se posterga una mirada crítica que coloque el eje en la

necesidad de una política que mejore e iguale las condiciones de trabajo y formación de todos los docentes y alumnos.

De este modo la distinción entre escuelas “desfavorables” y “normales” no atiende a las problemáticas que las escuelas tienen en común. Estas problemáticas están íntimamente ligadas al retiro del Estado como motor de políticas públicas orientadoras de sentidos sociales compartidos con respecto a la educación secundaria. Con respecto a esto he comprobado que tanto escuelas *céntricas* como *periféricas* se ven afectadas por un sistema educativo que carece de una política de inversión basada en las necesidades y propuestas de cada escuela. Asimismo existe una ausencia de planificación institucional para el abordaje integral de las problemáticas que se presentan en el ámbito educativo. Ante los conflictos que surgen se señala principalmente al alumno y no se cuenta con redes constituidas entre los actores escolares y entre las escuelas y otras instituciones. A pesar de tratarse de problemáticas extendidas, que afectan a la mayoría de las escuelas, raramente cobran visibilidad en toda su amplitud. Habitualmente se atienden los conflictos como síntomas, enfocando sus consecuencias en lugar de sus causas. Se los percibe además como casos aislados entre los que se destacan los más “desfavorables” o los más notorios por su relevancia histórica y social.

En las prácticas cotidianas los mecanismos de naturalización del estado actual del sistema educativo y de segregación social de algunas escuelas condicionan el protagonismo o capacidad de agencia<sup>46</sup> de los actores escolares en la medida que propician el alejamiento de sus necesidades concretas e identidades y el silenciamiento de los significados particulares dados a la propia realidad.

En este sentido, de manera análoga a aquello que ocurre con la calificación de “desfavorabilidad” referida a las escuelas, la frase “*En un punto uno tiene lo que se merece*” pronunciada por la profesora de la escuela de la *periferia* “A”, habilita una mirada estigmatizante y culpabilizadora de los adolescentes, que los fija bajo un estereotipo.<sup>47</sup> El contexto institucional había

---

<sup>46</sup> Rossana Reguillo (2003) define a esta capacidad como la que permite “movilizar recursos materiales y simbólicos en orden a transformar la realidad”. Reguillo, Rossana (2003:19) “Ciudadanías juveniles en América Latina” en *Última Década*, No. 19, pp. 1-20, CIDPA.

<sup>47</sup> Liliana Sinisi (1999: 206) da cuenta del carácter homogeneizador y cosificador de los estereotipos como “representaciones de la alteridad uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de una comunidad”.

llevado a la docente a interrogarse sobre si se puede tratar “*como a personas*” a los jóvenes, a preguntarse sobre la posibilidad de reconocerlos como sujetos. La respuesta desde la estigmatización obtura la posibilidad de transformación de las propias prácticas y de las valoraciones puestas en circulación durante la clase por la docente y los alumnos.

En el caso de la escuela del *centro* “D” la mención que hace el directivo de “*la violencia de los alumnos*” implica un enfoque de la problemática que aborda al alumnado de manera aislada y demuestra la dificultad de hacer un tratamiento de los conflictos que involucre a todos los actores de la comunidad educativa y pueda leer los significados que se ponen en juego en esa “*violencia*”.<sup>48</sup>

Es así como las prácticas analizadas nos interrogan sobre la visibilidad de los jóvenes como sujetos y sobre la inscripción de sus trayectorias escolares en la propia cultura en el contexto del dispositivo escolar actual.

---

<sup>48</sup> Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2005) desarrollan el tema de la violencia como modo de relación habitual y cotidiana, vinculándola con “una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y saber de padres y maestros.” Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2005:23) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

#### Capítulo IV. Los docentes y sus prácticas de enseñanza-aprendizaje dentro del aula

En relación a la práctica concreta de los profesores me detengo ahora a analizar cómo es su trabajo, atendiendo a las dimensiones de análisis propuestas desde el proyecto original de mi beca de Perfeccionamiento, y que fueron eje de la observación y del trabajo de campo realizado en el aula. Estas dimensiones son: la *motivación*, el *desarrollo* y la *evaluación* que planteaba el docente clase a clase.

Sobre la *motivación* tengo en cuenta especialmente las estrategias pedagógicas a las que recurren los docentes para ejemplificar los temas abordados y si esos ejemplos promueven el protagonismo de los chicos dentro del aula.

Por estrategias entiendo a las herramientas conceptuales y prácticas a las que recurren los profesores para desenvolverse en su tarea, y que afectan no sólo a la presentación de los distintos contenidos sino también al devenir de las clases y a su evaluación. Se trata de las decisiones didácticas que toman los docentes en sus trayectorias profesionales, las cuales condicionan su comunicación con los estudiantes.

En cuanto al *desarrollo* de las actividades áulicas planteadas por los profesores atiendo a si se trata de recorridos coherentes o disociados ya que considero que el aprendizaje con significado precisa de una cohesión interna que le dé sentido.

Por último, en la instancia de la *evaluación* analizo si existe por parte de los docentes una búsqueda de integración significativa de los aprendizajes que tenga en cuenta el recorrido singular que cada joven hace en el proceso educativo. Ya que entiendo que la evaluación también puede ser una instancia de aprendizaje y apropiación de los contenidos abordados que permite la comunicación. La apropiación permite integrar el currículum con la cosmovisión del estudiante, con el sentido que pueda asignarle a su producción al relacionar los distintos temas trabajados en clase.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Vanina Papalini y Georgina Remondino citan a Sergio Caletti (2006) para diferenciar la significación del sentido. Dice Caletti que "la significación es parte de un proceso social de objetivación de las cosas vividas por la comunidad de discurso; el sentido es parte del proceso de subjetivación de las cosas del mundo" (Papalini y Remondino, 2008:155-156).

Estas tres dimensiones que mencioné del trabajo docente los sistematicé y sintetiqué a través de un plan de cuadros para establecer comparaciones entre los distintos grupos motivo de la muestra de análisis. Clasifiqué el material relevado según su pertenencia al *centro* o a la *periferia* de la ciudad y al nivel dentro de la educación secundaria (1º, 2º o 3º). Hice en ese plan de cuadros una apreciación global de todo el ciclo lectivo atravesado por cada caso estudiado.

A continuación, partiendo de las valoraciones que me permitió realizar la sistematización de la muestra, despliego en casos y momentos puntuales propuestas docentes vinculadas con la *motivación*, el *desarrollo* y la *evaluación*. Casos que representan recurrencias o discontinuidades dentro del material que he obtenido durante el trabajo de campo.

Con esta intención de interpretación y síntesis de la muestra abordé el análisis de los recorridos atravesados en una misma escuela, *céntrica*, por Andrea, Mabel y Gabriela, docentes de primer, segundo y tercer años, respectivamente y a quienes también entrevisté. De manera que hago dialogar la descripción de las clases con las declaraciones de las profesoras manifestadas en las entrevistas. Estudio además, en este capítulo, parte de la práctica y declaraciones de Guillermo, profesor del que observé clases en una escuela *periférica*.

#### IV. 1 Estrategias para la motivación

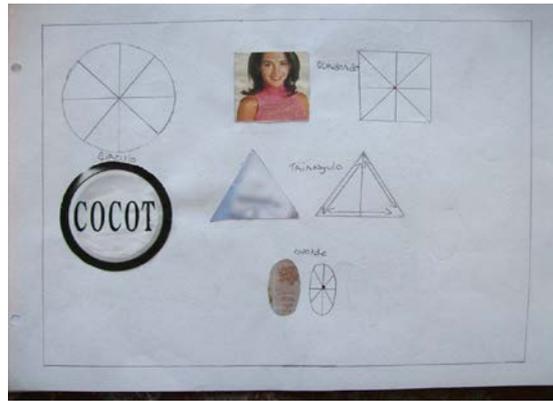
Enfocando la cuestión de la *motivación* tomo el caso de Andrea, profesora de la que observé clases en un primer año de la escuela del *centro* "E". Hago referencia a la primera tarea que presencié planteada por la profesora. Se caracterizó por la estructuración rígida de la actividad, con una evidente falta de convocatoria a la orientación o sentido que pudieran otorgarle los estudiantes a lo que se les indicó que hicieran. Se trataba, en cambio, de que reprodujeran sin aportes creativos las esquematizaciones abstractas ideadas por Andrea.

Para la tarea que tomo aquí como ejemplo de esas recurrencias Andrea mostró a los jóvenes una lámina que había preparado en cartulina negra, en la que se veían diferentes formas geométricas blancas. Las denominó como cuadrado, rombo, círculo, óvalo y triángulo. En una interpretación peculiar

escindió la imagen de su formato, afirmando que *“La imagen a veces coincide con su formato y a veces no”* como si el formato no fuera elemento constitutivo de cualquier representación, inseparable de ella. Con esta observación quiero remarcar el peso que cobra en el aula la palabra del docente, su mirada cuando no da lugar a la apertura de sus propios supuestos. Aunque se trata de una relación asimétrica, en la que el docente puede comunicar un saber específico, si no genera espacio para lo que los estudiantes también saben, planificando las clase de manera de favorecer el protagonismo de los jóvenes, lo que se cristaliza y reitera son las interpretaciones que el que enseña transmite para que los que aprenden las repliquen sin problematizarlas.

Entiendo que las interpretaciones de los profesores siempre participan en todo planteo didáctico. Lo que discuto aquí es si se trata de supuestos o perspectivas dadas al quehacer en el aula que permitan interrogar a esos supuestos, poniéndolos a veces en duda, y haciendo sobre todo crecer la capacidad crítica de los estudiantes.

Después de esa introducción al tema *“formatos”* Andrea les dijo a los jóvenes que seleccionaran imágenes, se fijaran qué formato tenían y que en los casos que fuera pertinente observaran si se trataba de un formato vertical u horizontal. Inmediatamente les comentó: *“Hay líneas de estructura dentro de la imagen. Líneas que van hacia arriba, hacia abajo y que parten de un punto central”*. Por consiguiente el paso posterior consistió en lo siguiente: *“Una vez que pegan los formatos en la hoja vamos a hacer las estructuras internas y externas de la imagen. Vamos a trabajar primero con el cuadrado. Seleccionen una imagen cuadrada”*. Más adelante diagramó en el pizarrón cómo hacer para que se les facilitara el trazado de los ejes estructurales en el círculo y en el óvalo, enmarcándolos en un cuadrado y en un rectángulo, respectivamente. Ante preguntas y comentarios de algunos alumnos la profesora reaccionó: *“Chicos, no tienen la menor idea. Yo mostré las imágenes”*.



La actividad que describo se basó en los conocimientos que la profesora consideraba legítimos para trabajar sobre los “*formatos*”, mientras que los estudiantes debían esforzarse en adoptar su punto de vista sobre la temática abordada. Si no lo lograban se les señalaba su falta de “*ideas*”, lo que conllevaba la percepción, por parte de la docente, de que estaban vacíos de saberes.

Esta concepción del conocimiento como una posesión de la profesora implicó que el alumnado quedara ajeno al objetivo de la tarea y que se limitara la posibilidad de participación de los chicos en relación al fundamento de la actividad. Esto se debió a que los estudiantes no compartieron con la docente la construcción de un marco general que los orientara respecto al sentido del trabajo que hacían.

Las explicaciones o consignas tuvieron como denominador común en la práctica de Andrea buscar que los jóvenes se plegaran a las mismas sin atravesar un proceso de comprensión basado en la elaboración personal. Tal modalidad de trabajo fue especialmente evidente cuando abordaron en otra clase los temas “*colores cálidos*” y “*colores fríos*”. Para ello la profesora hizo dos listados que agrupaban, respectivamente, los tonos clasificados por ella como “*cálidos*” y los catalogados como “*fríos*”.

Presencié la clase correspondiente a “*colores fríos*”. Los estudiantes debían hacer un dibujo y pintarlo con los colores que la docente definió como “*fríos*”. Esa clasificación estricta entró en conflicto con lo que los jóvenes interpretaban. Las producciones que no coincidían con la consigna dada respecto a qué colores utilizar fueron juzgadas por Andrea como

equivocaciones: *“Están cometiendo errores en esto de los colores, sensaciones y temperaturas”*.

El hincapié en la sujeción de los chicos a consignas que no eran permeables a su participación activa es marcado en el discurso de Andrea cuando diferencia, en la entrevista que le hice, una primera parte de las clases *“explicativa o teórica”* en la que ella expone el tema y cómo resolverlo de la segunda hora que *“es de ellos trabajando”*.

Andrea distingue entonces entre la explicación que consiste en conceptos que los estudiantes deben adquirir de un segundo momento en que deben aplicar las definiciones asimiladas. Esta escisión en la que lo conceptual es aportado por la profesora como contenidos abstractos que los chicos tienen que plasmar en imágenes evita que los estudiantes se apropien de la materia Plástica de una manera que dé cuenta, desde su singularidad, de su situación social y cultural.

Separa así la teoría de la práctica. La teoría es concebida como atributo del docente y la práctica como ocupación de los jóvenes que debe reflejar la asimilación de la teoría. Considero que esto lleva a situaciones tales como la de un alumno que había realizado las imágenes correspondientes a las temáticas *“colores cálidos”* y *“colores fríos”* pero decía no estar seguro de qué colores pertenecían a esas respectivas denominaciones.

Es decir que la *motivación* fomentó, en este caso, la reiteración de los conocimientos de la docente. A la tendencia mimética de las prácticas relacionadas con la Plástica en la escuela, que desarrollé en el capítulo II se suma, entonces, para reforzar esa tendencia, el rol dado al docente como poseedor de un conocimiento que el estudiante debe reiterar.

Estas orientaciones de la enseñanza, que encontré como dominantes durante el trabajo de campo, señalan lineamientos de la práctica docente muy marcados. Recorridos que toman distancia de los saberes de los chicos y que por esto mismo dejan de lado su protagonismo.

## IV. 2 El desarrollo de las clases

Como correlato del modo de motivación que analicé en el caso de Andrea, el desarrollo de las clases que la docente fue planteando giró en su mayoría en torno a la clasificación de componentes del código visual sin hacer referencia a la significación que pudieran imprimirles los estudiantes. Los jóvenes debían asimilar, sin búsqueda de asociaciones personales, clasificaciones y definiciones elaboradas por la profesora. Esas catalogaciones y conceptos fueron presentados como abstracciones invariables e indiscutibles y no se indagó en la integración entre los mismos. Es decir que se transmitieron una terminología e informaciones que al no estar arraigadas en la experiencia significativa de los jóvenes debían ser registradas de memoria por los mismos.

El acento en los contenidos que el docente transmite en lugar de construirlos con los jóvenes provoca que se identifique a los profesores con la posesión del conocimiento y que los estudiantes se muestren inseguros respecto al objetivo de la tarea que hacen. Dado que permanece opacada para los jóvenes la posibilidad de dar significación al desarrollo propuesto por los docentes.

Los recorridos fragmentados implican, entonces, la elección por parte de los profesores de un despliegue de temáticas concernientes a la materia Plástica según la concepción de conocimiento como entidad. Repasando sus principales características se puede decir que el conocimiento como entidad o atomizado se relaciona con el iluminismo y el positivismo pedagógico; que reduce la percepción de la realidad a elementos individuales y los procesos a hechos aislados; que descarta por lo tanto las contradicciones y conexiones que entraña el mundo concreto y que produce abstracciones generales respecto al mismo.

Considero que esto puede atribuirse tanto a la experiencia que los profesores como alumnos tuvieron en la institución escolar como a su formación en el profesorado. En relación con esto resulta representativa la observación que hace Andrea durante la entrevista que mantuvimos cuando afirma que el aspecto más fuerte de su preparación profesional fue el teórico:

\_ (...) *teníamos mucha base teórica y a mí, en particular, lo que me pasó a mí, es que cuando yo me enfrenté a las clases, las primeras veces que iba a dar clases, me armaba toda la clase y en base a lo que yo armaba, dependía del grupo que yo tenía enfrente si resultaba o no. Por ahí, en el momento, tenías que cambiar. Muchas veces me pasaba que yo iba con la materia preparada, la clase preparada, para un cierto nivel de chicos y por ahí, te encontrabas con que los materiales que había pedido no te los llevaban, entonces se te cae un poco la clase, el apoyo; por ahí no había ni hojas*". La profesora aclaró, además, que hizo muy pocas prácticas durante su carrera.

Andrea, en su relato, vincula los cambios inesperados en el desarrollo de sus clases con no contar con el "nivel de chicos" previsto y con la ausencia de materiales.

El caso de Andrea lo he visto como recurrente en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Constituyendo la práctica de los profesores casi en un soliloquio que recuerda el recorrido docente por sus propias experiencias escolares reforzadas por su formación docente.

#### IV. 3 Contradicción entre declaraciones y prácticas: la difícil tarea de articular lo emocional con el léxico técnico

En el caso de Mabel, profesora de la que observé clases en un segundo año también de la escuela del *centro* "E", durante una entrevista que mantuvimos dialogamos de la siguiente manera sobre qué consideraba relevante que los estudiantes aprendieran en la materia a su cargo:

\_Volviendo más específicamente a lo que es la disciplina que vos enseñás que es Plástica, ¿qué te parece que es importante que los alumnos aprendan en esa materia?

\_A expresarse. Que sepan que a través de distintos materiales pueden demostrar lo que sienten, lo que les está pasando. O sea, lo que yo veo que les falta, a los adolescentes, muchísimo la comunicación. Que con la familia... casi no tienen. Que viven conectados y se comunican entre ellos a través de mensajes de texto, a través de la computadora pero... O sea, no tienen a

*quién acercarse para decir, por ahí, me pasa esto o siento esto. Y a través del arte yo creo que es una manera, ya te digo, que se te sientan chicos con problemáticas y se ponen a dibujar y te empiezan a contar, NO, porque mi familia tal cosa... o que vienen y te dicen, yo con usted puedo hablar. Cosa que no puedo ni con mi mamá, ni con nadie o que te cuentan desde que mi novia quedó embarazada. ¿Qué hago? ¿Adónde puedo ir? Entonces... no que te hagan un dibujito hermoso, pero bueno, les sirve para abrirse y largar lo que tengan.*

*\_Y eso... ¿con qué estrategias lo trabajás o cómo lo planificás para que...?*

*\_ ¿Para que surja?*

*\_Sí.*

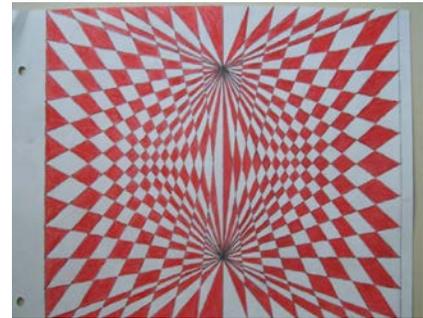
*\_Y, primero les doy un pantallazo de técnicas y de materiales, ¿no? Como para que tengan una apertura. Porque por ahí, no conocen distintas cosas. Cómo se usan. Cómo se aplican y después, bueno... A través del estímulo de canciones o de poesías o de charlas y se los va estimulando y bueno... pasa esto. Una película... distintas cosas, o vamos a ver muestras...*

La profesora enuncia así cómo lo que ella considera las necesidades comunicativas de los estudiantes se entreteje con sus estrategias para motivarlos. Contradictoriamente, en contraste con las declaraciones de la docente, en su trabajo concreto en el aula fue abordando elementos plásticos y técnicas de composición, pero sin proponer su enlace con temáticas a través de las cuales los adolescentes se expresaran y comunicaran su mundo particular. En las sucesivas clases trabajaron clasificando distintos tipos de líneas, elaborando “redes” y “proyecciones lineales”. También se detuvieron a hacer imágenes con “planos plenos” y a deformarlas, acción que reiteraron en la tarea sobre “volumen”, que en primera instancia fue una clásica representación de un modelo de figuras geométricas a través del dibujo. Pero en un segundo momento cortaron y rearmaron esas figuras para explorar la

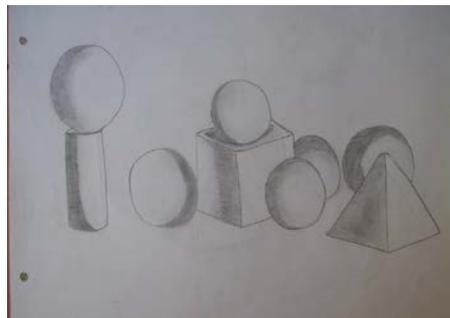
construcción de formas en la tridimensión. Por último indagaron en “*indicadores espaciales*”, “*acromáticos*”, “*primarios y secundarios*” y “*monocromía*”.



Proyección lineal.



Proyección con planos.



Representación del volumen en la bidimensión.



Experimentación con el volumen.

Construcción de formas a partir del corte, el desplazamiento y la unión de partes de figuras geométricas de telgopor.

Sin embargo, en ninguno de estos ejercicios se ocuparon, como señalé, de la cuestión del significado a expresar y comunicar. Se trató de tareas vinculadas predominantemente con la exploración de técnicas y materiales, así

como con la catalogación de elementos plásticos según el léxico técnico de las artes plásticas.

De manera que, como en el caso de Andrea y de la mayoría de las propuestas docentes que observé, el cumplimiento curricular de la puesta en práctica de contenidos vinculados con el “diccionario” léxico técnico de las artes visuales, se imponía a las voluntades declaradas de los docentes de atender a las afectividades y connotaciones que los alumnos pudieran aportar.

#### IV. 4 La evaluación

Para ocuparme de la *evaluación* atiendo al grado de integración que el docente valora en el proceso de trabajo áulico. Analizando si se fomentó la apropiación de los contenidos para que contribuyeran a la comunicación a través de la producción visual. .

Retomando el caso de Andrea destaco que adoptó dos modalidades para la valoración del desempeño de los estudiantes. Principalmente, como la mayor parte de sus colegas que conocí durante el trabajo de campo, optó por la corrección de cada trabajo realizado en clase por cada alumno. Pero pude observar también que en la mesa de examen de diciembre de 2008 correspondiente a la materia Plástica, en la escuela “E”, planteó en algunos casos a los jóvenes que debían rendir la asignatura que produjeran imágenes sintetizando e integrando contenidos abordados durante el año.

Sin embargo, esa integración consistía en la sumatoria de contenidos vistos pero no tenía como eje la participación de los jóvenes que convocara sus capacidades comunicativas a través de la Plástica. Los chicos debían realizar, en cambio, una suerte de muestrario de los trabajos planteados durante el ciclo lectivo cuya vinculación subjetiva con connotaciones que los impregnaran de sentido no fue convocada. Esto último sucedió cuando en la mesa de examen que mencioné la docente le dio a un joven cuatro consignas, que incluían distintos temas abordados en el transcurso del año, para que los combinara armando una imagen.

En la entrevista que tuvimos Andrea enunció su doble forma de evaluar de la siguiente manera:

—“...generalmente la evaluación sería clase a clase, y por unidad. Se cierra una unidad y después una evaluación. Generalmente no es una evaluación sino la síntesis de lo que ellos pueden interpretar de lo que se enseñó en esa unidad. Son tres o cuatro unidades...”

Lo que es importante destacar es que tanto en la corrección de los trabajos de cada clase como cuando propone una *evaluación* “integrada” de los contenidos vistos Andrea valora especialmente la sujeción a las consignas que ella imparte. Como expliqué al detenerme en la *motivación* y el *desarrollo* de las clases llevadas adelante por Andrea, las consignas dadas por la docente ponían en juego definiciones y clasificaciones que tenían por objetivo promover la repetición de esquemas, de manera acrítica, como ocurrió con los contenidos curriculares “*formatos*”, “*color*” y “*textura*”.

La evaluación estuvo signada por la sujeción a consignas y al esfuerzo adaptativo de los alumnos, por los que considero que no hubo integración de aprendizajes, dada la ausencia de indagaciones significativas, recreativas y comunicativas a través de la producción visual.

Este modo de evaluar fue el que encontré como recurrente al realizar el trabajo de campo en las escuelas. Exceptuando el caso del tercer año de la escuela del *centro* “E” a cargo de Gabriela. Caso al que me dedico en IV. 6.

Por otra parte, volviendo al caso de Mabel, correspondiente a un segundo año y al que ya he aludido también en este capítulo, en él encontré otra forma de evaluación, también alejada de la concepción de esa instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje como construcción de significado. Se trató de lo que fue denominado por la profesora “*Evaluación con proyección*”. Para realizarla todos los estudiantes debieron hacer la misma imagen, copiando con corrección un dibujo trazado por la profesora en el pizarrón. Con esta actividad la profesora se propuso que los alumnos generasen redes lineales para experimentar la partición del plano de la hoja por medio de líneas verticales, diagonales y horizontales.



Evaluación con proyección.

Aparte de este ejercicio evaluativo por el que optó en el primer cuatrimestre, Mabel, corregía cada trabajo de cada joven según, como señalé, su sujeción a consignas centradas en la reproducción acrítica de definiciones y agrupamientos de los elementos plásticos. Este tipo de *evaluación* fue el que encontré con mayor frecuencia en mi recorrido por las escuelas.

#### IV. 5 Guillermo en el aula y el azul que no es tan frío ni tan cálido

En cuanto a Guillermo, profesor del que presencié clases en un primer y en un segundo año de la escuela de la *periferia* "C", también se centró en la transmisión fragmentada de contenidos vinculados con la Plástica. Como en los anteriores casos, la motivación y el desarrollo se propusieron en base a un vocabulario técnico sobre el cual debían realizar las actividades plásticas los estudiantes. La evaluación consistió en la revisión de las láminas hechas en cada clase por cada alumno en una sucesión disociada.

Durante la entrevista que mantuvimos afirmó:

*\_Cambia la forma de darlo, pero más o menos son los mismos temas, digamos. Siempre estás trabajando sobre el color, la forma, la creatividad. Poder ver imágenes de artistas latinoamericanos, artistas argentinos, artistas extranjeros, artistas como para ir viendo lo que hace un artista y tratar de hacer una reproducción de eso. O tratar de entender porqué lo hace. Pero...eh...después tenés...por ahí los pibes este... ¿Qué momento van a ver algo artístico? O sea, yo cuando era chico me gustaba dibujar.*

*\_Sí.*

*\_Estos chicos no dibujan nunca. Si están en la casa están con el telefonito...No digo que esté mal, está bien que tengan el teléfono, que la Play Station, yo no tengo nada contra la Play Station, que vayan a los videojuegos, que chateen. No hay problema...miran tele, el problema es que hacen solamente eso. No hacen nada creativo, no hacen nada para dibujar, algo...o escribir o dibujar...*

Destaco que Guillermo afirma que siempre da los mismos temas, es decir que no se renuevan o transforman cada año los contenidos según cómo se entrelacen con temáticas que aporten los jóvenes. Por otro lado, aunque valora la creatividad el profesor no identifica a los estudiantes con la posibilidad de ser originales al hacer imágenes. Este supuesto se hizo explícito en la práctica que observé del profesor, que puede ser sintetizada en dos situaciones áulicas correspondientes a un primer año. Ellas demuestran a qué recursos apelaba permanentemente el docente para la *motivación*.

En la primera situación, al iniciar la clase el profesor escribió en el pizarrón:

*“Figura: Se destaca en la composición, es más grande y tiene una posición central.*

*Fondo: Rodea o está detrás.*

*Geométrico: Formas definidas con lados que tienen nombre (triángulo, cuadrado, rombo).*

*Orgánico: Utiliza líneas curvas, no tienen un nombre que distinga una forma de otra”. En relación con esto último el profesor agregó verbalmente: “Sólo se puede definir el círculo claramente”.*

Luego continuó escribiendo:

*“Cálidos: amarillo, rojo, rosa, marrón”. Aquí el docente se detuvo para afirmar que la clasificación de algunos colores como cálidos “tiene relación con la vida real, se llaman así por la sensación visual”. Dio como ejemplo los colores del fuego. Un joven lo cuestionó: “¡Pero también es azul!”. El docente no se detuvo,*

desoyendo lo que el estudiante aportaba desde su experiencia, y continuó anotando:

*“Fríos: Azul, verde, celeste”*. Al llegar a este punto un chico nombró el gris. El profesor le contestó: *“No, ya vimos que el gris es un valor”*. Además, refiriéndose a la distinción que hacía entre *“cálidos”* y *“fríos”* dijo: *“La diferencia está en la sensación que producen. Los cálidos llaman más la atención, los fríos son más tranquilos”*.

Completando la explicación del tema del día el docente mostró una lámina en la que se veía un triángulo azul como figura central y de mayor tamaño respecto a otras formas orgánicas que funcionaban como fondo y tenían los colores que había clasificado como cálidos. Posteriormente el docente se detuvo a hacer otros tres ejemplos, dibujando con tiza en el pizarrón, que seguían la consigna que había dado respecto a qué formas utilizar para fondo y figura y con qué colores pintarlas, respectivamente.

Una vez planteado esto los alumnos empezaron a dibujar siguiendo alguno de los tres modelos hechos por el profesor.



*“Predominio de colores cálidos”*.

Esquematisaciones realizadas por el docente en el pizarrón.

Mientras ocurría esto entablé conversación con un estudiante que me dijo que el profesor no había evaluado nunca sus trabajos durante el transcurso del año (estábamos en septiembre). Cuando quise saber el motivo de esta postergación me explicó que cuando el profesor le había pedido la carpeta no se la había entregado porque le daba vergüenza. También me comentó con tono confidencial: *“No tengo imaginación. Hice los dibujos por hacerlos”*.

Por su parte, al finalizar la clase el docente me hizo partícipe de su opinión sobre las condiciones en que recibía a los alumnos en el primer año de la secundaria. Consideraba que llegaban con poca preparación para la producción visual. Me dijo que uno de los motivos por los que los chicos llegan sin experiencia, sin adiestramiento, para desempeñarse en Plástica es que no hay formación continua en la materia. Porque en el transcurso de la primaria tienen pocos años de Plástica, muchas veces intercalados con otras disciplinas artísticas, como música o teatro. Agregó además, como cuestión negativa, que después de hacer el jardín de infantes muchas veces hasta cuarto grado de la primaria los alumnos no vuelven a tener Plástica.

La segunda situación áulica empezó también con una explicación del profesor sobre el tema del día. El docente hizo tres esquemas para ejemplificar a los alumnos cómo debían construir la imagen. Además les pidió a los chicos que escribieran en una hoja aparte lo que anotó en el pizarrón, al lado de los dibujos que había hecho con tizas: *“Simetría. Repetición de formas teniendo un centro, que tomamos como punto de referencia para repetirla en forma de espejo”*.

Más tarde profundizó en la consigna: *“En la simetría se repiten las formas a ambos lados de un eje. Hay una doble repetición: espejada izquierda-derecha y arriba-abajo”*. Como estrategias para lograr una composición simétrica el docente les planteó a los jóvenes la posibilidad de que calcaran lo realizado en una de las mitades de la hoja, plegando el papel y registrando lo ya dibujado. Otra alternativa era ir dibujando línea por línea para hacer una repetición fiel de la imagen a multiplicar del otro lado del eje y poder generar así la simetría.



“Simetría central”.

Esquemáticas realizadas por el docente en el pizarrón.

Al empezar a trabajar los alumnos llamaban permanentemente al profesor para que viera lo que estaban haciendo pero él quería terminar de dibujar y pintar los ejemplos que había hecho. Mientras hacía esto le dijo al grupo: *“No hace falta que copien idénticos los ejemplos. Puede ser una mezcla de los tres”*. Durante el tiempo que el docente continuó dibujando entablé diálogo con un joven que afirmó: *“Está buenísimo el dibujo que hizo el profesor. Pero para mí es muy difícil”*.

Después del recreo, al reiniciarse la clase pude observar que de los veintitrés alumnos que había en el aula por lo menos diez habían inventado por completo sus imágenes o las habían elaborado con alto grado de modificación respecto al modelo del que habían partido (esquemas ideados por el docente).

De los demás chicos, alrededor de nueve no trabajaban. Uno de ellos había hecho una réplica de uno de los ejemplos dados por el profesor y estaba ahora con los brazos cruzados y con cara de aburrimiento. Otro decía que no le salía ninguna imagen. Cuatro chicas que pasaban desapercibidas para el docente no estaban para nada motivadas por la propuesta. Tres varones más que apenas habían iniciado el planteo de la composición, sin alterar los modelos dados por el docente o tenían la hoja en blanco. Uno de ellos había copiado dos de esos modelos y remarcado las líneas hechas primero con lápiz con una birome. Pero no pintaba porque no tenía lápices de colores.

El resto de los estudiantes tampoco se había apartado de los esquemas trazados por el docente en el pizarrón.

Una vez terminada la clase, ya saliendo de la escuela el profesor me dijo, refiriéndose a sus alumnos: *“Están como automatizados. No me gusta estereotiparlos pero funcionan así. Si no hago esquemas en el pizarrón no hacen nada. Y es peor”*. También hizo alusión a que no reconocía a los chicos por sus nombres: *“Te soy sincero, a veces no sé quién es quién. Pero no tengo un curso. Tengo treinta”*.

Las situaciones descritas permiten hacer una lectura de las prácticas áulicas observadas. En particular, sirven como indicio de recurrencias que encontré en la propuesta pedagógica del docente a cargo del curso. La recurrencia más marcada fue el planteo de esquemas al inicio de cada clase que implicaban largo tiempo de elaboración por parte del profesor. Este consideraba indispensable realizar esos modelos para que los estudiantes

trabajaran tomándolos como referencia e incluso haciendo réplicas muy exactas de los mismos. Como ya he señalado esta manera de motivar para la producción de imágenes por medio de la copia de esquemas fue una constante que encontré durante el trabajo de campo.

Entre los estudiantes mismos pude escuchar voces que adherían a estos supuestos: *“No tengo imaginación. Hice los dibujos por hacerlos”* (en el adolescente que dijo esto sus apreciaciones se conjugaban con una vivencia de vergüenza en relación a lo realizado); *“Está buenísimo el dibujo que hizo el profesor. Pero para mí es muy difícil”*.

Esta percepción de sí mismos en relación a la imposibilidad de resolver la tarea de manera más autónoma también se reflejó en la actitud de prácticamente la mitad de los alumnos que participaban de la segunda clase que he relatado y que copiaron con exactitud los esquemas hechos por el docente.

Sin embargo en esa clase advertí también que de veintitrés estudiantes diez habían resuelto el ejercicio del día en forma creativa. Lo llamativo es que en las apreciaciones que hizo el docente al final de esa clase la capacidad de resolución de los alumnos de la consigna dada de manera original quedó invisibilizada por él cuando dijo, generalizando: *“Están como automatizados. No me gusta estereotiparlos pero funcionan así. Si no hago esquemas en el pizarrón no hacen nada. Y es peor”*.

A esta caracterización de los estudiantes que hizo el profesor se sumó su consideración de que los alumnos habían llegado a primer año de la secundaria con poca preparación para la producción visual. Así el docente no contempló que los chicos portaban saberes relacionados con la Plástica que habían desarrollado en su vida cotidiana, más allá de lo que hubiera podido aportarles su trayectoria escolar. Incluso desoyó las intervenciones de dos chicos que quisieron aportar su experiencia y opiniones: la del que sostuvo que el fuego puede incluir tonos azulados y la del que sugirió que el gris es un color *“frío”*. Aunque es cierto que técnicamente se considera que el gris es un valor y no un color el profesor no dio lugar a la posibilidad de considerar que puede haber grises de diferentes temperaturas (con tendencia a ser *“cálidos”* o *“fríos”*).

De este modo los supuestos que puso en práctica el profesor evidenciaron poca valoración respecto a las capacidades de los jóvenes vinculadas con el lenguaje visual. Y, por otro lado, los chicos que copiaron los esquemas y los que llamaban continuamente al docente para consultarlo demostraron inseguridad respecto a sus posibilidades de resolver los ejercicios. En esos casos se estableció una relación en la que los chicos eran dependientes del docente, al que ubicaban como depositario del saber necesario para resolver la tarea.

#### IV. 6 La producción visual como trayectoria pedagógica integrada

Para referirme a otro tipo de experiencia áulica, en el que la *motivación*, el *desarrollo* y la *evaluación* funcionan de manera de favorecer la integración de los contenidos y el protagonismo de los jóvenes recurro al caso del tercer año de la escuela del *centro* “E” a cargo de la profesora Gabriela, con el que he ejemplificado en el capítulo II un proceso de problematización de la mimesis.

Como evidencia de su manera de motivar a los estudiantes destaco el modo en que abordó el tema *Expresionismo*. La docente apeló a que los jóvenes repararan en sus sentimientos y vivencias como disparadores para la producción visual. Preguntó en qué período se desarrolló ese movimiento y lo situaron a principios del siglo XX. La profesora profundizó: *“El Expresionismo tiene que ver con mostrar el sentimiento del que está pintando. Se puede ver el error, descubrir el gesto del que pintó”*. A continuación interrogó a los alumnos sobre cuáles eran los temas del *Expresionismo* y con cuál género de los que habían visto lo podían relacionar. Ante la duda de los chicos la docente dijo: *“Tiene que ver con el dramatismo ¿Qué pasaba, por qué querían expresar dramatismo?”*. Los alumnos mencionaron *“la guerra”* y la docente enfatizó que el artista expresionista trabajaba con *“lo que le pasaba a él adentro como parte de una sociedad”*. Después de hacer esta observación agregó: *“Yo les dije que traten de buscar algo que los angustie. La técnica es muy suelta, no tan cuidada, como la sientan, sin respetar contornos y líneas. Hay desproporción. Hay valores bajos. Se pueden usar todos los colores, pero en general están mezclados con negro”*.

Más tarde, refiriéndose a este repaso que había hecho con los chicos la profesora me remarcó que la preocupaba que los alumnos comprendieran el vínculo entre artista y sociedad en lugar de concebirlo como ser aislado. Le parecía que los adolescentes tenían pocas referencias para ubicar históricamente las producciones que les mostraba y los movimientos pictóricos.

Al insistir en que los alumnos buscaran algo que los angustiara y conectaran con el dramatismo y la desesperación la profesora señaló: *“No es necesario que se trasladen a lo que puede pasar con una guerra sino que piensen en cosas que los angustian a ustedes que los ponen mal. Empezar a mirar por dentro y cómo lo pueden expresar”*.



Expresionismo.

Este énfasis en las vivencias de los jóvenes y en remarcar que la técnica estuviera supeditada a la intencionalidad puesta en la imagen a elaborar representa una excepción respecto a la forma de motivar a los jóvenes en contraste con los otros procesos de enseñanza-aprendizaje que pude conocer durante la observación participante. Ya que, como he dicho, mayoritariamente se basaron en la copia de modelos sin buscar incentivar la mirada singular de cada estudiante.

Por otra parte, en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por Gabriela cada trabajo fue fruto de la confluencia de distintas consignas que los

adolescentes debían apropiarse y vincular entre sí reflexivamente. E incluso, debido a un *desarrollo* coherente de los contenidos, se relacionan las distintas tareas, como cuando la profesora del curso vinculó al *Expresionismo* con el *género dramático*. Otra comparación que estableció fue entre el *isologotipo* que habían hecho en el primer trimestre y las características de una *figura simple* (tema correspondiente a distintos trabajos sobre la relación figura-fondo), ya que, como analizaron, el *isologotipo* es una imagen sintética que debe comunicar de manera sencilla y directa aquello que representa (aludieron a la asociación entre un *isologotipo* y alguna institución, empresa o producto).



Isologotipo.

De modo que las clases previstas por Gabriela apuntaron a que los estudiantes integraran los distintos temas trabajados y a que cada tarea en sí fuera consecuencia de la interrelación entre consignas que los jóvenes debían interpretar y recrear. Esto se puso en evidencia, por ejemplo, durante una de las clases, en la que desarrollaron el tema *género dramático*, cuando un adolescente le entregó a la profesora su lámina, que consideraba terminada.

Entonces la docente le dijo que leyera las pautas que había anotado atrás y que se fijara si había cumplido con todas. Cuando el alumno contestó que no creía que debiera hacer modificaciones la profesora le sugirió que mejorara la imagen buscando que predominaran los valores bajos. Esto señala que al evaluar la profesora atendía a que hubieran sido conjugados los diversos aspectos que había pautado para la elaboración de la imagen.

Hacia el final de esta clase la profesora me comentó que cada vez pautaba más los trabajos y que no sabía si alguien la entendía porque usaba léxico específico. Sin embargo, a pesar de esa incertidumbre, consideraba que hablar con terminología particular referida al lenguaje visual era lo que

correspondía. En cuanto a la decisión de pautar con mucha precisión la realización de las imágenes se debía a que ella interpretaba que los alumnos sin esa precisión entendían la actividad como “trabajo libre”. Me remarcó que insistía en que los chicos vincularan la producción visual con el significado y que evitaba abordar los elementos plásticos en sí mismos aunque en muchos casos los alumnos no los habían aprendido en años anteriores (y por lo tanto no conocían cuestiones que entendía que eran básicas, como por ejemplo cuáles son los colores primarios y cuáles los secundarios).

Esto pone de manifiesto su esfuerzo por dar indicaciones que motivaran a los estudiantes para que pudieran desplegar procesos de producción de imágenes haciendo dialogar diferentes elementos plásticos y características formales según el efecto buscado.

En este sentido Paulo Freire (1980:30) señala que para que haya educación significativa es necesario que tanto el educador (a quien prefiere llamar animador cultural) como los educandos constituyan aquello que llama “presencias actuantes”: “no corresponde al animador manipular a los educandos ni tampoco dejarlos entregados a sí mismos”. De esta manera Freire plantea la importancia de evitar por igual dos modalidades a las que denomina “dirigismo” y “espontaneísmo”. Considero que Gabriela buscaba hallar un punto intermedio entre esas dos modalidades de enseñanza.

El tema *géneros* es ilustrativo de esta concepción sobre la enseñanza por parte de Gabriela que repercutió en el *desarrollo* de las actividades en el aula. Guiando la manera de planear la producción visual en base a consignas cuya complejidad consistía en inquirir a los jóvenes respecto a cómo integrarlas, apropiándose las en sus trabajos. En este sentido, del mismo modo que dio indicaciones para trabajar el *género dramático* la docente explicó a los estudiantes en qué basarse para hacer las láminas correspondientes a los géneros *decorativo*, *humorístico* y *fantástico*. La figura humana utilizada para el *género dramático* debía adoptar en esos trabajos posteriores las características propias del *género* correspondiente. La figura debía ser modificada, entonces, según las consignas y los alumnos podían además agregar elementos (otros motivos) que acompañaran a la figura humana y que ayudaran a construir cada imagen.

Para el *género decorativo* en particular la profesora mencionó como recursos adecuados la utilización de líneas onduladas y texturadas y de colores pasteles. Acotó que se evitaran los plenos negros y blancos y que en cambio podían delinear los contornos de las formas con microfibra. Mencionó también la representación de tatuajes en la figura como estrategia para convertirla en decorativa así como la incorporación de accesorios que sirvieran para enmarcar la imagen.

Con respecto al *género humorístico* la docente se refirió a la necesidad de exagerar rasgos de la cara seleccionada para trabajar y dijo que iba a dar técnicas para caricaturizar esa figura. En el pizarrón escribió:

*“Género humorístico: Tiene su soporte principal en el aspecto formal. La forma se verá exagerada y enfatizada en los aspectos que puedan provocar risa. Se utilizará el cambio de proporción de las figuras. Se aplicará línea de contorno negra y colores puros”,* características estas últimas que asoció con la historieta.

En relación con estas actividades es fundamental destacar el lazo que intentaba establecer Gabriela con los saberes de los jóvenes. En la entrevista que mantuvimos le pregunté:

\_ ¿Vos buscás vincular la enseñanza del lenguaje visual con la vida cotidiana y la identidad de los chicos?

La profesora respondió:

*\_Sí. Ver qué experiencias, intereses, tuvieron ellos desde lo visual. Qué acercamiento tienen con el arte, con la imagen en general, o si lo asocian con el cine, de pronto, con alguna película que vieron. Por eso el tema de los géneros que yo te comentaba. Me gusta mucho dar géneros porque ellos enseguida me pueden decir si una película puede responder a esas pautas que yo les doy para el género dramático. O si no responden. Eso de buscar en ellos es lo que a mí me da resultado para que atiendan en la clase. No sé qué pasará con los demás docentes; yo trato de que ellos busquen, que me*

*cuenten y eso me sirve para que me presten atención, y llevarlos adónde yo quiero. Lo que se llamaba antes, las experiencias significativas que tenían los chicos, y de ahí tenemos que partir. Cada vez son menos. A veces no hay ni siquiera material didáctico en la casa, que no han visto una revista, que no tienen revistas. Antes yo partía de una revista, voy a decir algo de vieja, Anteojo que tenían en la casa. Entonces se acordaban que habían visto. Y a veces, ahora, no puedo contar ni con la foto de un diario, que no hay en los hogares. No hay libros.*

Sobre la *evaluación* del tema “*Géneros*” la profesora me dijo que con ella buscó despertar un proceso reflexivo en los estudiantes, a partir de imágenes con las que intentó introducir complejidad en el tema, mostrando imágenes ambiguas pero incentivando a la elección de un género como dominante. Le interesaba que los chicos no contestaran que se trataba del *género dramático* al ver lágrimas en las láminas expuestas durante el examen sino que tuvieran en cuenta el modo de resolución de las imágenes para decidir a qué tipo de *género* correspondían con mayor claridad.

A pesar de esta modalidad de evaluación que ejemplifica un criterio diferenciado de las otras trayectorias de enseñanza-aprendizaje que he analizado, es interesante la siguiente reflexión de Gabriela respecto a la valoración que hace de los trabajos de los chicos en los distintos niveles de la E.S.B.:

*— ¿Cómo los evalúo? Primero y segundo año, principalmente con las producciones que se hacen en el día, que ellos trabajen dentro del aula, la participación, la interpretación que hicieron de lo que hay que hacer; no tanto el trabajo final. El trabajo final es como para contabilizar que ese alumno, estuvo ese día en la clase, pero yo no pido, no doy fecha de entrega de carpetas, sino que voy pidiendo día a día, la lámina que se hizo la clase anterior. Me parece que ellos también, se organizan mejor. A los chicos les cuesta mucho planificar que dentro de veinte o treinta días voy a revisar una carpeta y de pronto, lo hacen en la casa y a mí, eso no me sirve. Y perdieron todo el hilo de la clase. Entonces, principalmente la producción que se hace en clase. Y después, bueno, en los terceros estoy trabajando con exámenes escritos también. Donde*

*de pronto, ellos eligen opciones y con esas opciones de esos temas que demos tienen que armar ellos una composición, una imagen. Y enmarcado en esa opción significa que saben cómo usarla y que están aplicando el criterio de componer, entonces, eso en los chicos más grandes. Los chicos de primero, no, me conformo que reconozcan los elementos del lenguaje visual y que los utilicen en las láminas. Ya con los más grandes, sí, quiero que concienticen más, que sea intencional lo que están haciendo...*

De las declaraciones de Gabriela se desprende la preocupación por articular el lenguaje de la Plástica con la intencionalidad significativa que aporten los estudiantes. Sobre todo en el último año de la secundaria básica. Mientras que marca una diferencia con los primeros años en que no destaca la cuestión de la comunicación y en cambio declara recurrir, como los otros docentes cuyas prácticas analicé, a la clasificación de los elementos plásticos.

Además de los comentarios sobre la evaluación, en concordancia con su modo de trabajo en el aula, durante la entrevista que le efectué Gabriela explicitó lo que consideraba que debían aprender los chicos de la siguiente manera:

*\_Hay que enseñar un lenguaje, partimos de la base que esto es un lenguaje y todos pueden aprenderlo. Tenemos que armar una estructura para que lo aprendan...*

A esto agregó que:

*\_Para mí lo fundamental es entender que lo que nosotros enseñamos son los elementos de un lenguaje y poder leer, y utilizar, los elementos para producir y entender las imágenes. O sea, tener pensamiento crítico ante todo este bombardeo de imágenes que hay en este momento... Después, alrededor de eso tenemos que apuntar a que exprese, que tenga ideas propias, pero creo que lo fundamental es que entiendan que esto es un lenguaje, porque esto sería democratizar lo que es el arte. Que todos puedan llegar a entender las imágenes y a poder utilizarlas.*

Y específicamente sobre cómo planificaba las clases sostuvo:

*– ¿Qué tengo en cuenta? Yo sigo con la clásica visión de la clase en la motivación al principio; después, camino permanentemente por el aula para ir tratando de personalizar lo más que pueda cada una de las producciones de los chicos. Y al final de la clase, es como que cerramos si es que no nos agarra todo muy a último momento, si continúa la clase o no, se sigue y se retoma el tema anterior. Así que bueno, en la motivación, trato de que vean imágenes, de asociarlas con cosas que ellos conozcan. Me he quedado mucho con mostrar láminas, no tanto con películas ni otro tipo de cosas porque a mi me parece que se usa todo ese espacio que tenemos y no logro que ellos hagan sus producciones.*

Es decir que la profesora apunta en este caso a la adquisición por parte de los estudiantes de un código visual a través del cual comunicar. Esto implica que se aborden elementos plásticos en su posibilidad combinatoria para manifestar los significados buscados. La planificación en este caso, según lo que declara la docente en la entrevista, persigue así ahondar en recursos para la construcción significativa según la singularidad de cada chico y no meramente la clasificación de componentes del lenguaje visual y su descripción aislada de intencionalidades expresivas.

Gabriela hace un tipo de planificación que es cercana a la que Ander Egg (2007:53) llama “planificación estratégica”, en la medida que busca herramientas para construir, junto a los estudiantes, conocimiento. De la “planificación estratégica” destaco, en relación con el caso de Gabriela, que:

“Importa la confluencia de las decisiones de los diferentes actores sociales que, de una u otra forma, están interesados o implicados; el sujeto planificador “está dentro” de la realidad y coexiste con otros “actores” sociales”. (Ander Egg: ibidem).

Por otra parte, la situación objetivo, que es el punto de llegada para la planificación estratégica (a diferencia del modelo normativo al que busca arribar la planificación tradicional) no implica un esquema rígido de acción sino una “preocupación por la direccionalidad”. (Ander Egg: ibidem).

En realidad puede decirse que esta profesora recurre a una instancia normativa en su planificación, cuando estructura y pauta las tareas a través de consignas bien delimitadas. Pero al buscar la apropiación de esas consignas por parte de los jóvenes de manera creativa contempla también una apertura hacia resoluciones que no son rígidas y que pueden identificarse con las posibilidades que he mencionado que aporta la “planificación estratégica”.

## V. Los diseños curriculares

Como desplegué en el capítulo anterior, encontré que de manera predominante la *motivación* estuvo centrada en la transmisión de conocimientos que el estudiante debía reiterar. La distancia entre los contenidos dados por el docente, y lo que los jóvenes sabían, les quitaba a estos últimos protagonismo y provocaba en ellos inseguridad en relación con la producción visual.

En cuanto al *desarrollo* de las clases destacué que estuvo basado en general en la clasificación de componentes del lenguaje visual, como “formatos”, “líneas”, “texturas”, aislados del significado que pudieran darles los estudiantes. Es decir que los trabajos se caracterizaron por su indagación en la denotación de los elementos plásticos, olvidando lo connotativo. Se hizo énfasis en la destreza técnica.

Por último señalé que la *evaluación* careció en la mayoría de los casos de una instancia de articulación de los contenidos abordados en función de la construcción de sentido.

Considero que estas tendencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje que observé, son tributarias de concepciones sobre la cultura y el arte como manifestaciones humanas en las que lo consagrado se presenta como rígido, inmutable, exento de ser problematizado y enriquecido por prácticas que escapen a los fenómenos estéticos hegemónicos, y a las nociones sobre la enseñanza más afianzadas. Cuestiones que se vinculan con el mandato homogeneizador que históricamente asumió la escuela y con la formación en el profesorado, que en los casos que analicé no influyó para favorecer la visibilización de la diversidad sociocultural en el aula por parte de los docentes.

Entiendo que es oportuno atender ahora a las orientaciones para la educación artística plasmadas a través de los diseños curriculares avalados por la Dirección General de Cultura y Educación. En estos documentos, que trazan los lineamientos generales para la práctica docente, encontré enfoques que se contraponen a las propuestas pedagógicas que preponderan en las aulas.

Con respecto a la cultura y al arte, en los diseños curriculares mencionados para primero, segundo y tercer años, se manifiesta lo siguiente:

“Teniendo en cuenta que el término cultura suele utilizarse socialmente, sin asignarle una definición más allá de la dada por el hábito- es decir como sinónimo de civilización o como saberes relacionados con el arte- es necesario efectuar algunas consideraciones sobre las implicancias que las definiciones sobre la cultura y el arte tienen para esta materia. Una utilización usual de la palabra cultura es como sinónimo de determinadas manifestaciones artísticas; o de un saber ilustrado, de erudición, de modales o conocimientos ligados a un grupo social en particular; a las instituciones que representan lo “civilizado”. Lo que no pertenece a ese espacio queda relegado, y cuando se lo menciona es calificado de pintoresco o marginal. En la enseñanza artística, esto se traduce en la valoración de determinadas producciones artísticas por encima de otras (a partir del criterio de su valoración tradicional, porque han sido validados por alguna elite), o en la creencia de que la materia debe “volver culto” al alumno/a, como si éste fuera un objeto inanimado y desprovisto de historia, contexto, subjetividad propios. Esta creencia puede llevar a que se ignore el marco de referencias, los saberes previos no escolares y los ámbitos de socialización de los estudiantes por considerarlos inadecuados o faltos de valor para la materia. Por otra parte, estas prácticas parten de la idea de que existe una esfera delimitada que es “lo cultural” o “el mundo del arte” y que la misma se circunscribe a la producción artística occidental desde la antigüedad hasta el siglo XX. Esta idea implica una concepción ideológica, no sólo sobre el arte sino sobre la Historia y sobre la producción de conocimiento, que se basa en una noción Eurocentrista y colonizada de la cultura. Esta perspectiva consagra un corpus de conocimientos que serían los válidos para que el alumno/a se forme la idea de lo artístico como un conjunto consagrado de producciones que excluye la posibilidad de entender al mundo contemporáneo como un espacio en disputa, signado por relaciones sociales, políticas y culturales complejas y heterogéneas. Ninguna cultura es inmanente ni atemporal: intervienen en ellas múltiples factores que las van constituyendo a través del tiempo. La cultura no es una realidad incuestionable e inmodificable, sino que se va replanteando por el accionar del hombre en un proceso continuo que trasciende la existencia individual. La cultura no se constituye sólo con la costumbre, lo tradicional, lo acumulado a través del tiempo, sino también con la ruptura, la novedad, la transformación. Se trata de una relación dinámica entre tradición e innovación”.<sup>50</sup>

Destaco la importancia que se da en los lineamientos para la enseñanza artística a las prácticas interpretativas que puedan hacer los jóvenes. En el diseño curricular para tercer año esto se enuncia de la siguiente manera:

“Interpretación y contexto son dos instancias que se encuentran estrechamente vinculadas en la comprensión del fenómeno artístico. Dado que el término *recepción*, dentro del esquema clásico de las teorías de la comunicación,

---

<sup>50</sup> Diseño curricular para segundo año de la educación secundaria, p. 175. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

connota cierta pasividad en el polo del receptor se ha optado por el concepto de *interpretación*, tal como puede observarse en los títulos de los Ejes (Eje de la recepción-interpretación). Es decir, que este Diseño Curricular adopta el paradigma hermenéutico, que valoriza la condición de sujeto activo para quien se encuentra ante una producción estética. Desde este punto de vista, no existe un significado objetivo y universal para una obra de arte, sino que la misma puede resignificarse de acuerdo con los contextos por los que circula y la subjetividad del público. Esto no quiere decir que una obra pueda cambiar su sentido arbitrariamente, sino que no existe una forma unívoca de interpretarla y que la verdad de la obra se vincula con la actividad interpretativa del sujeto. Por esta misma razón el contexto sociocultural no es un elemento accesorio ni externo a la obra, es una dimensión constitutiva de la misma, tan relevante en la producción como en la interpretación”.<sup>51</sup>

Estas apreciaciones, como hemos visto, son discordantes con lo que prevalece en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la Plástica que observé: la realización acrítica de imágenes sin el sesgo de la mirada singular de cada estudiante.

Para los tres niveles de la secundaria básica los diseños curriculares respectivos rescatan la importancia de la interpretación en relación con las orientaciones previstas para cada año:

“Pasar de lo visible a lo visual implica trascender el término visión –ligado estrictamente al acto fisiológico de ver- y recuperar la noción de mirada en tanto construcción cultural. Además, conlleva el reconocimiento del rol activo del sujeto que percibe, acción que está ineludiblemente intermediada por las coordenadas temporales y espaciales en la que se inscribe. La percepción visual es una actividad compleja indisociable del conocimiento y la interpretación, que se construye y ocurre en un contexto situacional. Mirar no es el simple acto de captar o recibir estímulos visuales sino una operación de selección y organización de la experiencia. El universo visual enseña a mirar y a mirarse, y ayuda a los alumnos/as a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo. En este sentido, el diseño curricular promueve la percepción y la interpretación de la dimensión visual, entendiendo que la relación entre mirada y subjetividad permite comprender la imagen como una construcción cultural. La idea de la mirada como una práctica social, como algo fundado y localizado culturalmente, amplía considerablemente el universo visual hacia la gran diversidad de las formas de arte y diseño del mundo contemporáneo.

Esto prevé comenzar en el 1º año de la SB por el conocimiento del lenguaje plástico visual y los componentes y procedimientos que hacen al trabajo básico con la bidimensión. Para el 2º año de la SB se profundizará en los modos de

---

<sup>51</sup> Diseño curricular para tercer año de la educación secundaria, p. 193. Disponible en: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_ter1\\_08\\_web.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf)

producción atendiendo principalmente al proceso de reversibilidad entre lo bidimensional y lo tridimensional. Finalmente, en el 3º año SB se focalizará la atención en el contexto y la recepción involucrando al espacio físico, social y cultural”.<sup>52</sup>

En este sentido, un contenido como el color, del cual me ocupé al relatar algunas de las observaciones de clases que hice, y que como hemos visto hubo una tendencia a despojarlo de sus potencialidades comunicativas, es propuesto de manera diferente en los diseños curriculares. En el de primer año se explicita:

“El tema del color va más allá de sus manifestaciones físicas, ya que en el fenómeno de la visión interviene la subjetividad del observador, un universo de asociaciones figuradas y emocionales. El color es uno de los elementos comunicacionales básicos”.<sup>53</sup>

En el de segundo año se afirma:

“El color es el más variable, polivalente y relativo de los estímulos visuales. Los significados expresivos y simbólicos del color son aspectos que sólo pueden definirse en relación con un contexto plástico y visual, espacial y sociocultural concreto, y en función de las proyecciones personales del observador. Es común que se confundan términos y conceptos vinculados con este tema, lo que lleva a que el color sea caracterizado por sensaciones subjetivas y culturales (frío, cálido, avance, retroceso, etcétera) que suelen encasillar a un color dentro de una supuesta valoración universal”.<sup>54</sup>

Mientras que en el diseño curricular para tercer año queda asentado:

“Desde la prioridad del eje del contexto y la recepción/interpretación, se trabajará el color y la luz como herramientas de comunicación: llamar la atención, establecer ilusiones ópticas, tener fuerza sugestiva”.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Diseño curricular para segundo año de la educación secundaria, p. 209. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

<sup>53</sup> Diseño curricular para primer año de la educación secundaria, p. 117. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>

<sup>54</sup> Diseño curricular para segundo año de la educación secundaria, p. 213. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

<sup>55</sup> Diseño curricular para tercer año de la educación secundaria, p. 224. Disponible en: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_ter1\\_08\\_web.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf)

Con respecto a la forma de abordar los núcleos temáticos correspondientes a cada nivel el diseño curricular para segundo año aclara que:

“...los núcleos temáticos se organizan en 4 ejes (Lenguaje, Producción, Recepción- Interpretación y Contexto Sociocultural) que no separan contenidos por tema, sino que constituyen formas de aproximarse al contenido. Es decir, la mención de cada eje dentro del núcleo temático no es un orden de contenidos consecutivos. Cada eje es una forma de problematizar ese contenido. Los ejes ayudan a tener presente que cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir (producción), con las formas en que se percibe y se interpreta (recepción), y con el entorno en que una manifestación estética circula (contexto sociocultural). Los ejes indican que se deben tener en cuenta en forma permanente estas cuatro dimensiones (Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural), como maneras de abordar un contenido para trabajarlo en la clase. Si bien estos cuatro aspectos están presentes en los tres años de la SB, en cada año se otorgará mayor importancia a uno o dos de ellos”.<sup>56</sup>

De manera que se propone trabajar cada contenido explorando sus distintas facetas. Para que los estudiantes adquieran un lenguaje específico, el visual, a través del cual puedan hacer y observar producciones que posibiliten, a través de la recepción, interpretaciones que incorporen la ubicación en tiempo y espacio de las imágenes, su pertenencia social y cultural. Es decir que estas orientaciones deberían atravesar tanto la manera de motivar a los estudiantes como el desarrollo y la evaluación de las tareas.

Por otra parte, los diseños curriculares señalan el influjo del romanticismo en la educación artística, que no permite hacer dialogar lo emotivo con la adquisición de un lenguaje para la construcción expresiva de producciones enmarcadas en las diferentes disciplinas, como danza, música, teatro y plástica:

“La segregación que históricamente ha padecido la educación artística respecto de otras instancias consideradas más relevantes en la formación individuo de los sujetos tiene su sostén en un recorte ideológico que proviene del romanticismo Europeo, un imaginario constituido a partir del Renacimiento y consagrado durante el siglo XIX.

---

<sup>56</sup> Diseño curricular para segundo año de la educación secundaria, p. 178. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

Este enfoque asigna a las artes una función particular, la de operar como espacio de expresión de lo sensible y lo emotivo. Así se está afirmando que no hay posibilidad de comprender críticamente el hecho estético: la creación se toma o se deja, y su comprensión no pasaría, desde esta concepción, por una relación interpretativa basada en códigos, lenguajes y un marco cultural determinado, sino por la posesión de una sensibilidad particular. Es decir, que quien no traiga consigo esa predisposición “natural” no tendría posibilidades de comprender el mensaje del genio. Éste es un nodo en la relación entre artistas, obras y público que plantea el romanticismo: la obra del genio no debe ser comprendida sino admirada. Por ende, esta perspectiva del arte no posibilita la construcción de una mirada en particular sobre las producciones estéticas. Los estudiantes reciben un mensaje que los coloca en un lugar pasivo, y que en modo alguno los estimula a manifestarse a través del arte, ya que el prejuicio de que “para hacer obras de arte hay que ser un genio” lleva a que prime la auto-exclusión (“a mí no me salen esas cosas”, “yo de eso no entiendo nada”, etcétera.)”.<sup>57</sup>

Es decir que desde la perspectiva romántica sobre el arte se entiende que lo emotivo no puede ser canalizado y trabajado a través de la adquisición de un lenguaje por medio del aprendizaje, sino que es innato. Tales concepciones influyen tanto en la motivación como en el desarrollo y la evaluación de lo que se enseña. En las aulas se considera que lo que se puede enseñar son clasificaciones generales que no involucran la experiencia cotidiana, las percepciones singulares de los estudiantes. Según lo que analicé a partir de mis observaciones, esta es un supuesto respecto a la enseñanza de la Plástica ligado al positivismo, que despoja al lenguaje visual de sentido, llevando a los estudiantes a ejercitarse en la adquisición de un léxico que se pretende universal y en la resolución técnica escindida de la exploración con materiales y procedimientos en sus alcances significativos. Entiendo que la visión romántica del arte refuerza esta tendencia. La espontaneidad y la originalidad quedan reservadas al “genio”. El grueso del alumnado debe incorporar un léxico normativo, que uniformiza las producciones, y ejercitarse en la destreza técnica.

En relación con esto último los diseños curriculares agregan:

“Otras concepciones habituales sobre la educación artística que deben superarse son las que limitan el aprendizaje de lo artístico a la adquisición de

---

<sup>57</sup> Diseño curricular para segundo año de la educación secundaria, pp.175-176. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

una técnica y las que postulan al arte como espacio para adquirir destrezas que sirven como soporte del aprendizaje de materias tradicionales.

En el primer caso (arte como la adquisición de una técnica), se circunscribe la valoración del arte a la posibilidad de reproducir un canon, separando el manejo del material de la conceptualización y la comprensión de por qué se hace algo de determinada manera. Al respecto, cabe señalar que si bien las técnicas forman parte del aprendizaje de una disciplina artística y adquirir un dominio de las mismas es necesario para poder producir un objeto estético, ellas son un medio, un instrumento para comunicar y generar metáforas, pero debe ser el que produce el que seleccione la técnica más adecuada para lo que desea manifestar. Eso le permitirá romper barreras, reformular esquemas y generar un discurso propio.

En el segundo caso (arte como espacio para adquirir destrezas que sirven como soporte de otras materias), la educación artística no es valorada por sí misma, sino por lo que puede aportarle a las materias que gozan de mayor consideración social. Este enfoque desmerece cualquier posibilidad de que el arte sea un campo de conocimientos autónomo”.<sup>58</sup>

La concepción de la Plástica como soporte de otras asignaturas consagradas como campo de conocimiento autónomo puede ejemplificarse con las declaraciones de una profesora que manifestó:

*\_ Enseñar Plástica tiene sentido para todo, facilita el aprendizaje para todas las otras materias. Para que tengan prolijidad, hagan marcos y buen diseño de presentación y sepan cómo ubicarse en el soporte, en el plano.*

La docente destacó también la función de la caligrafía, que para ella les interesa a los alumnos porque les sirve para otras áreas.

#### V.I Consideraciones de los profesores sobre los diseños curriculares.

Durante las entrevistas que realicé en 2010 a docentes de Plástica procuré indagar en sus apreciaciones respecto a los diseños curriculares de implementación reciente y progresiva a partir de la entrada en vigencia de la nueva secundaria obligatoria promovida por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006. A partir de la promulgación de dicha ley la Educación General Básica (E.G.B.), que comprendía de primero a noveno años, se dividió

---

<sup>58</sup> Diseño curricular para segundo año de la educación secundaria, p. 176. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

y convirtió en Educación Primaria Básica (E.P.B.), que abarca de primero a sexto años, por un lado, y Educación Secundaria Básica (E.S.B.) por el otro, por lo cual séptimo, octavo y noveno años de la E.G.B. pasaron a ser primero, segundo y tercero de la Secundaria Básica. La E.S.B. conforma mi universo de análisis, aunque he tomado además un caso de la Educación Secundaria Orientada (E.S.O.), también constituida por tres años que completan la educación obligatoria actualmente en Argentina. Tomando de manera específica la educación secundaria abarca ahora seis años de escolaridad obligatoria.

En este nivel educativo estos cambios han sido acompañados por renovaciones curriculares desde 2007 que en la asignatura Plástica han planteado las perspectivas que he mencionado en el apartado anterior. Teniendo en cuenta estas transformaciones dentro del sistema educativo, y en particular las que han afectado a la educación secundaria, consideré necesario registrar declaraciones de los docentes ante las mudanzas que adoptó la normativa curricular.

En esos registros encontré posicionamientos diferentes, desde los que menosprecian los cambios en los diseños hasta quienes los aprecian como mejorías en la orientación para la planificación.

Guillermo opinó:

*\_ (...) son cualquier cosa porque el que los hace se nota que...es lo mismo reciclado, le cambian las palabras. Entonces... vos te terminás dando cuenta que es una burla. Entonces terminás dando lo que das siempre pero cumpliendo lo que ellos piden (...) En primer año tenés formas, líneas. El plano, el volumen, bla, bla, bla, no son TANTOS temas. Después por ahí tenés el color, la forma.*

Por su parte Mabel sostuvo:

*\_“Para mí son cambios de nomenclatura, de nombre. Antes era séptimo, ahora es primero, de Básica de No Básica. Pero en sí, no cambió mucho. Es lo mismo. Le cambiamos el adorno de afuera.*

*\_No hubo ningún cambio importante...*

*\_NADA. Por ahí, incorporan la tridimensión en tercer año pero es mínimo, ¿Viste? Igual tridimensión yo siempre trabajé.*

*\_Como que no te aporta para tu trabajo...*

*\_A mí, no me modificó en nada. Aparte es muy abierto, qué se yo. Surgen años que... en las escuelas de Berisso ahora surgió para hacer un mural. Y bueno, ahora empezaron a trabajar con formas geométricas y después, bueno, incorporaron texturas. Y se engancharon más por ese lado y quedaron temas colgados. Y bueno, entonces, siguieron con eso y profundizaron más esos temas. Cosa que después, cuando tengan segundo año, vas a tener que rever temas que les quedaron colgados. Igual, dentro de esos temas estás trabajando color, formas, superposición de imágenes...*

*\_Claro. Como que van surgiendo cosas que por ahí, te hacen dejar de lado el currículo...*

*\_Claro. Pero, lo primero es darlo porque estás trabajando con un mural, bueno, qué pasó con la figura, qué tiene más importancia, ¿El fondo? ¿La figura? O sea, no lo ves clase a clase pero en el trabajo final están todos los temas incorporados.*

Teniendo en cuenta los cuatro ejes que proponen los diseños curriculares, Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural, Guillermo en sus declaraciones hace referencia en especial a contenidos que no vincula con esos ejes, a los elementos plásticos en sí mismos, al igual que Mabel aunque esta última refiere también a la producción, su importancia para la integración de contenidos.

Mabel además, con anterioridad a la entrevista que mantuvimos, había destacado, cuando concurrí a observar una de sus clases en un segundo año, otros aspectos relacionados con las orientaciones curriculares.

Antes de subir al aula, ubicada en el primer piso del colegio, la profesora de Plástica fue a la Dirección para firmar su asistencia. Allí se encontró con un profesor de Inglés y tuvieron un breve diálogo. De esa conversación rescato un comentario de la docente: *“En séptimo se te va de las manos, no es cuestión de experiencia o formación. Hacen lo que quieren. No les importa nada”*. Ante mi pregunta sobre su opinión respecto al diseño curricular para primer año, que había sido modificado recientemente, la docente afirmó que el diseño no tiene en cuenta las problemáticas reales en el aula y hace recaer toda la responsabilidad para un proceso de enseñanza positivo, en el docente. Porque, según ella, las expectativas son enormes con respecto a lo que se enuncia que se espera del docente y mínimas con respecto a los deberes del alumno.

También otra docente que entrevisté, Leonor, hizo referencia a los diseños curriculares cuando manifestó:

*\_ (...) la nueva currícula plantea el tema de trabajar en tercer año todo lo que es tridimensión nada más, entonces... Pero a veces veo que hay... igual da la posibilidad de que si son grupos que no han tenido Plástica en años anteriores, bueno, reforzar... Entonces trato en el primero y segundo trimestre de trabajar en la hoja y ver, ver... porque han tenido Música, entonces no, no... Bueno, trato de dar por ahí todos los contenidos en trabajos donde pueda integrar muchas cosas. No solamente ver, decir, bueno, qué sé yo, esto es solamente líneas, si no trabajar línea, color, volumen, bueno, texturas, que puedan... como para ir a... Sobre todo en tercer... en el último... tercer año. Y después ya trabajo tridimensión.*

Y además agregó:

*\_Lo que no me parece bien... O sea, el tema de lo tridimensional se tiene que seguir trabajando en el primer año, porque viste que en el primer año lo que plantean es todo lo que es bidimensional.*

*\_Bidimensional para primer año, ¿en los diseños, en los proyectos nuevos?*

*\_Sí. Y me parece que...*

*\_A vos te parece que no tendría que ser...*

*\_Sólo bidimensional, no, porque ellos el tema del contacto con lo tridimensional lo tienen.... O sea, es algo...No, no me parece... Aparte es quitarles la posibilidad de trabajar por ejemplo con arcilla... Eeh, y bueno, yo, bueno, por ahí, he hecho caso y lo he quitado.*

*\_ ¿Siempre o con algunos casos?*

*\_NO. Algún trabajo quiero hacer...*

*\_ ¿Ahora estás trabajando bidimensión?*

*\_En primer año, sí. ¿Qué te iba a decir? No, a veces, lo que me llama la atención es que por ahí, yo, renegada, por ahí, por lo estructurado. Pero a veces he llevado... que eso les genera cierta... Tal vez por el cambio... eeh, poner en el centro, trabajar la naturaleza muerta. Llevarles objetos de la cocina mía y qué se yo. Y lograr... yo no sé que... Tal vez lo ven como algo solemne pero el hecho de que están todos alrededor, se quedan calmados, y lo toman, viste, como si fuera una clase de la facultad...*

*\_Le dan otro valor...*

*\_Otro valor, sí, o por ahí cuando les ponés, a veces, he trabajado con descontextualización de obras, qué se yo, tomar a la Gioconda e intervenirla. No sólo con la Gioconda sino también con... con... qué se yo, con cualquier otra obra.*

La profesora mencionó de esta manera cuestiones relativas al trabajo con la bidimensión y la tridimensión, que supone la utilización de elementos plásticos y en especial de los indicadores espaciales. E hizo referencia también a la instancia de la producción. Mientras que en las declaraciones de Andrea

aparecen nombradas, en particular las dimensiones de la producción y de la interpretación:

*\_ (...) Y hay cosas que si vos seguís el diseño curricular, los chicos no alcanzan a entender lo que uno quiere.*

*\_ ¿Con el actual?*

*\_ Sí. De la producción, es como que si vos no les mostrás mucho material no saben para dónde disparar. Por ahí, ¿no? Eso es... algo. Ehh. Está bueno trabajar con el nuevo diseño. Pero ellos no pueden cortar el tema de que les pedían..., por ejemplo, mostraban una lámina en el pizarrón, colgaban la lámina y tenían que reproducir más o menos eso, ¿no? Por eso es lo que trabajé este año. Mostrarles o por ahí, darles una base de datos y después, sobre eso que ellos produzcan...*

*\_ ¿Eso es el diseño nuevo, no?*

*\_ Sí, con el diseño nuevo.*

*\_ Antes ¿tenía que ver con esto de que copiaban imágenes o es un ejemplo?*

*\_ Es un ejemplo, sí. Yo nunca trabajé, bueno, así. Yo siempre les fui dando material... pero ellos por ahí te dicen, de lo que vienen trabajando en otros años.*

*\_ Están acostumbrados a tener modelos.*

*\_ Sí.*

*\_ Y ahora los diseños apuntan a otra cosa. A otra cosa, a producir. Eso más que nada ¿A que sean más originales?*

*\_ Sí.*

También dialogamos con Andrea acerca de los contenidos, a partir de mis preguntas:

\_ ¿En primer año trabajan más la bidimensión?

\_ *Sí, la bidimensión.*

\_ ¿Y la tridimensión a partir de tercero?

\_ *En segundo, sí. Sí. Se puede incorporar en segundo, mejor. Depende porque hay grupos que no tuvieron Plástica, tuvieron Música y ahí tenés que arrancar a hacer una base y enseñarles las formas básicas. Y después de ahí, arrancar la tridimensión. En tridimensión que ellos puedan localizar, puedan interpretar lo que es un espacio.*

En las clases que observé de Andrea pude advertir que se ceñía a la modalidad clasificatoria del léxico técnico de las artes plásticas, pero en la entrevista, realizada un año después de presenciar su trabajo en el aula, encontré una apertura, al menos en lo discursivo, por parte de la docente a enfocar de otro modo el trabajo con los chicos. Apertura a priorizar la producción creativa y la interpretación que pudieran hacer los estudiantes en relación con los temas abordados.

Con Gabriela, en relación con los nuevos diseños curriculares, mantuvimos el siguiente diálogo:

\_ *Y, no. Esos creo que son mejores. Que respetan y apunta la Plástica a ser un lenguaje, por lo tanto, accesible a todos. Y yo me baso en estos diseños curriculares. Hay un contenido solamente que no siempre lo tomo por una cuestión de limitaciones con el material que es, tridimensión en tercer año.*

\_ Ah.

\_ *Ehh. Que me parece bien la sugerencia porque se pueden hacer cosas pero, nuestro gran problema con nuestro trabajo de docente táctica, que vamos de*

*un lado para otro, es que los chicos no cumplen con el material que se pide. Aunque sea mínimo, un diario, una cajita. Y la escuela no tiene cosas, o sea estamos muy empobrecidos de todo. A veces nos vemos limitados para trabajar lo que es una instalación, un trabajo tridimensional en tercero. Me pasó ahora trabajar con los terceros, cositas muy chiquitas o acotadas porque no tenemos lugar.*

*\_No hay material, o es difícil guardarlo.*

*\_O es difícil guardarlo, o exponerlo pero sí, me parecen que son mejores los diseños curriculares, creo que sí, que esta vez están hechos por gente que sabe. Y sí, lo que voy a criticar es que son excesivos los contenidos. Me parece que hay una cantidad de contenidos como si estuviésemos dando en escuelas especializadas en arte. Creo que es MUCHÍSIMO, es imposible dar todos los contenidos que se plantean para cada uno de los niveles. Se excedieron en eso. No sé si para darnos más letra o puntos de donde tomar, pero me parece que es MUCHÍSIMO.*

*\_ Hay que hacer una selección.*

*\_ Hay que hacer una selección. La persona que diseña estas currículas tiene muy claro lo que hay que hacer pero no sé si está en el aula, es imposible dar todo. Nosotros tenemos UNA VEZ POR SEMANA con los chicos dos horas. Si uno lee una de esas currículas, son impresionantes, es como si trabajáramos con chicos de la facultad. Incluso se habla de instalación y lo que es el arte moderno y blablabla. Y para hacer todo eso necesitamos que estén los contenidos anteriores y es imposible dar todo lo de primero, segundo y tercero.*

*\_Claro.*

*\_Eso sí. Me parece otra vez desfasado de lo que es la realidad. Pero, en eso soy positiva; quiero pensar que se pone mucho para que tengamos de donde tomar y hacer nuestros propios diseños. También esto hace que cada uno diversifique.*

*\_Como tener referencias.*

*\_Tener referencias. Y también se pierde un poco el objetivo si yo pongo tantas cosas, qué es lo que quiero que tomen puntualmente en una secundaria básica. También está esa contra. Por eso te digo, me parece que siguen siendo cosas muy abstractas, y fuera de la realidad cotidiana.*

Encuentro, según estas entrevistas que relaté, que los diseños curriculares están asociados, con mayor insistencia, en las representaciones de los docentes, a la propuesta de contenidos que introducen al trabajo con los elementos plásticos de manera clasificatoria. Y que en ciertas oportunidades es rescatado el enfoque desde los ejes del lenguaje y la producción, mientras que no es jerarquizada con frecuencia la intención de los nuevos currículos de aportar planes integrales que buscan que los elementos plásticos y el trabajo con los materiales concretos se vinculen con la interpretación y la incidencia del contexto como dador de significación.

Finalmente cito el relato de Marcelo, que también relaciona los diseños con los contenidos en cuanto a la determinación de los temas específicos de la Plástica a abordar en el aula, sin destacar los ejes que sugieren para diversificar la mirada sobre esos contenidos. Y además señala la necesidad de apropiación y esfuerzo de adaptación por parte de los docentes a los actuales lineamientos:

*\_ ¿Qué opinás de los diseños curriculares que... cambiaron en los últimos tiempos para la secundaria básica?... ¿Qué cambios sustanciales...?*

*\_ (...) para mí no es demasiado porque todo lo que puedas dar sistematizado, vas a llegar al chico y lo vas a formar bien. Porque vos estás dando un contenido que te están bajando, que alguien lo elaboró –que podés haber sido vos o puedo haber sido yo-. Sin embargo, hay otro que puede no estar de acuerdo... ¿Pero qué significa no estar de acuerdo? ¿Va a estar en contra, de lo que pasa, de lo que tengo que enseñar? Tal vez, no. Mientras yo cuide la libertad personal, la libertad interior de cada persona, mientras yo no le baje línea, yo le voy a dar una formación. Este, esos contenidos curriculares, los*

*cambios, siempre que se asuman con responsabilidad, no vas a tener problemas. Se va a dar buena, buena formación, e información. Ahora, si yo no me acomodo, a eso, deajo que los contenidos estén, yo doy otra cosa distinta. O sea, en definitiva les estoy creando un barullo en la cabeza tremendo, porque de alguna manera trataron de unificar todo e hilar todos los contenidos.*

*\_O sea, te parece que son necesarios los diseños curriculares.*

*\_Son necesarios, sí. Son necesarios. Pero es necesario ordenar, si vamos a que los contenidos se ordenan, bárbaro, bienvenido. Pero en la medida que, realmente se pueda respetar algo y se pueda evaluar, porque esa es la forma, ¿no? Lo das después que probaste. Si no lo podés probar porque alguien te lo modifica, te lo modifica, nunca sabés si anda bien o no anda bien.*

*\_Sí, ¿y comparándolos con los anteriores?*

*\_Yo no... O sea...*

*\_Porque cuando era séptimo, octavo y noveno había uno, y a partir de que empezaron a ser primero, segundo y tercero fueron cambiando.*

*\_Yo no he escuchado... que los contenidos son peores o mejores. Creo que hay una adaptación. Ya te digo, en el fondo, cada docente tiene una idea de cómo dar las cosas y qué es lo que da. O sea, que a mí me dan el contenido de lo que pueda decir pero en definitiva, soy yo el que lo adapta. Lo doy y lo puedo reformar y hasta dar otras cosas distintas, también. Pero no he escuchado grandes contras o... O sea, tal vez, la bronca o el comentario... "Uh, tengo que adaptarme..."*

*\_ ¿Eso no lo escuchaste?*

*\_Sí, sí, no escuché más que eso. "Uh, ahora tengo que dar esto, tengo que agregar algunas cosas más".*

Marcelo señala la necesidad de que exista una sistematización en relación con lo que se enseña, a la vez que da importancia a la posibilidad de apropiación que cada docente pueda hacer de las orientaciones propuestas por los currículos.

Además sus declaraciones remiten a la tensión entre innovación y costumbre que pueden atravesar las prácticas de los docentes. Y a la resistencia ante el cambio cuando están afianzados criterios respecto a los modos de dar clase que los diseños curriculares sugieren que se modifiquen.

## Capítulo VI . El trabajo docente: voces de aliento y desaliento en la institución escuela

Como correlato de lo que he ido desarrollando en los capítulos anteriores doy lugar aquí a la voz de los docentes en relación con la cuestión de los estereotipos en el aula, las distinciones y similitudes que encuentran entre escuelas del *centro* y de la *periferia* y las condiciones materiales y simbólicas que atraviesan sus prácticas educativas. Este último punto lo desarrollo para contextualizar el trabajo docente, que ya he analizado minuciosamente en torno a la *motivación*, el *desarrollo* y la *evaluación* en el capítulo IV.

Es decir que retomo los temas planteados hasta ahora en la tesis pero introduciendo a través de las voces de los profesores sus perspectivas cargadas de experiencia. A partir de ellas fui identificando problemáticas centrales en la educación plástica en la escuela. Las declaraciones de los docentes que retomo en este capítulo han sido interpretadas a partir de la noción de *habitus*, creada por Pierre Bourdieu, que da cuenta sobre cómo son internalizadas las estructuras sociales. En relación a esta categoría García Canclini (1990:36) señala que es pertinente, para no reducir la teoría social a los procesos de reproducción, diferenciar el *habitus* de las *prácticas*, como “reinterpretación de *habitus*”, y de la *praxis* como “transformación de la conducta para la transformación de las estructuras objetivas”. Canclini propone así apreciar dialécticamente la vinculación entre *habitus*, *prácticas* y *praxis* para no soslayar el carácter dinámico de las acciones cotidianas que así como tienden a reiterar lo ya vivenciado pueden también cuestionar lo establecido. Los registros de campo y las entrevistas que realicé recogen posicionamientos respecto a la institución escolar<sup>59</sup> en que la tensión entre *habitus*, *prácticas* y *praxis* atraviesa las voces de los docentes.

---

<sup>59</sup>Verónica Dillon (2008:4), quien investiga en relación a los jóvenes en contextos de encierro, se interroga sobre el papel de las instituciones y su incidencia en el desarrollo de proyectos que favorecen el reconocimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia: “Nos preguntamos: ¿cómo es una institución? ¿qué funciones tiene? ¿cómo puede repensarse una institución en relación a la política pública que instrumenta? y cuáles son las principales características que invalidan o propician el desarrollo del proyecto, creando obstáculos que a veces y a modo de supuesta improvisación, funcionan como bisagras para el cambio en la ruta docente.

## VI.1 Estereotipos y temáticas significativas

Como he planteado en los capítulos I y II existe en el sistema educativo una contraposición entre la búsqueda de inclusión universal y la persistencia de una matriz normalista que soslaya la diversidad sociocultural.

Hemos visto cómo lo normativo se vincula con el peso que tiene aún el arte hegemónico en las prácticas educativas vinculadas con la enseñanza del lenguaje visual. Esa perspectiva hegemónica implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Plástica se basen en la copia de esquemas o modelos sin búsqueda de transformación de los mismos, lo que provoca que de manera recurrente no emerjan temáticas significativas impregnadas del mundo singular de cada alumno.

Esta mayor frecuencia en la apelación a lo mimético incluye matices, como propuestas docentes para la modificación superficial de los motivos tomados como modelos y respuestas creativas de los estudiantes a pesar de la poca expectativa de los docentes respecto a que sean capaces de realizar imágenes originales.

Entre uno y otro extremo, la producción estrictamente imitativa, por un lado, y el despliegue de procesos creativos por el otro, encuentro que hay distintos grados de apertura hacia la escucha de lo que tienen para decir los jóvenes. Sin embargo, hasta en algunos casos en que los docentes se muestran dispuestos a escuchar permanece la inercia de modos de enseñanza homogeneizadores. La persistencia de estas prácticas pone en evidencia el *habitus* de los docentes, que a través del paso por la escuela primero y luego en la formación del profesorado se afirma en lo normativo dando escaso lugar a la creatividad.

He dado el ejemplo de ejercicios en que un personaje de historieta, Garfield, es tomado como modelo y modificado según la propuesta docente en base a una clasificación de las líneas que remite a conceptualizaciones estudiadas en el Profesorado. Y que dificultan la apertura hacia procesos de enseñanza que en lugar de estar centrados en ese tipo de nomenclaturas indaguen en la cultura visual de los jóvenes.

El carácter de la formación que entiendo que imprime esta tendencia prevaleciente a la práctica de los docentes en el aula es delineado por la actual

decana de la Facultad de Bellas Artes y titular de la cátedra paralela Lenguaje Visual I B, Mariel Ciafardo, cuando se refiere al ser entrevistada por Daniel Belinche (2011:237-244) a la materia Lenguaje Visual, del Profesorado en Artes Plásticas:

Daniel Belinche: La materia a tu cargo en la Universidad tiene en su misma denominación fuertes connotaciones de los estudios sobre el lenguaje ¿Cómo se llega al concepto de Lenguaje Visual?

*Mariel Ciafardo: Lenguaje Visual es una asignatura que se incorpora a los planes de estudio de los niveles terciario y universitario en la formación de las carreras en Artes Plásticas, Diseño en Comunicación Visual e Historia del Arte, en la década del 80', pos-dictadura. Vino a reemplazar, por lo menos en la denominación y no tanto en los contenidos, a aquello que se llamaba Visión y Morfología. Normalmente tiene más de un nivel. Históricamente, evidencia líneas de continuidad y otras de cambio. Podríamos decir que en los últimos treinta años se consolidó un modo de dar clases de Lenguaje Visual que está extendido y que presenta características comunes que pueden verificarse en cualquier universidad y en cualquier terciario. Allí se advierte la influencia de la lingüística en la organización de contenidos -por eso adopta el nombre de lenguaje-, que consiste en una secuenciación que parte de la unidad mínima del lenguaje visual, que aquí es el punto y que sigue en un orden que se supone va creciendo en grado de complejidad: del punto a la línea, de la línea al plano, del plano al valor, al color. Se presume que el alumno a fin de año va a reunir estos saberes que adquirió por separado.*

*Todos hemos dado clase de esa manera. Así nos formamos y empezamos nuestra práctica docente. Bueno, en esta cátedra tratamos de diseñar una propuesta alternativa. Al llegar a fin de año, cuando se ejecutaron esos pasos que detallé en el modelo tradicional, lo que ocurre es que el alumno no aprendió aquello que se le estaba enseñando, por varios motivos: hay problemas de contenidos, hay problemas metodológicos y hay problemas didácticos que hacen a la actividad del alumno en el aula.*

*Hay una confusión que excede los contenidos. Lo que a mi entender no está claro es en qué debe formar el lenguaje visual. Y aunque no lo enuncien*

*los programas, en la práctica se evalúa al alumno técnicamente, que es algo que el lenguaje no enseña. Es decir, la formación en las técnicas no está en los objetivos, no está en los contenidos, pero está en la evaluación. Normalmente la práctica es la ejercitación. El estudiante, al comenzar la cursada, elige una imagen que lo acompañará todo el año. Lo primero que tiene que hacer es seleccionar una imagen que puede recoger de un libro, una revista u otra fuente, y dibujarla de modo realista. Es una dificultad inicial: el alumno no tuvo clases de dibujo y muy pocos tienen formación artística previa. Hay una limitación muy importante que es que el modo de representación realista requiere de una técnica que el alumno no trae y que el lenguaje visual no le enseña.*

Según Ciafardo, la materia Lenguaje Visual identificada con el modelo tradicional de enseñanza en la academia, en especial en el primer nivel de los tres que comprende, incluye entre los ejercicios que propone el tratamiento de una misma imagen primero de manera realista y luego con distintos tipos de líneas, modalidad de trabajo que es frecuente entre los docentes en la escolaridad secundaria. Además en esa asignatura del Profesorado se hace hincapié en la técnica, otra de las características que asume la enseñanza de la Plástica en la escuela. Se puede rastrear entonces el origen de esas prácticas en la experiencia atravesada por los profesores en Lenguaje Visual del Profesorado en Artes Plásticas. Experiencia que Ciafardo continúa describiendo de la siguiente manera:

*\_ (...) Una mala elección de imágenes es casi una condena segura para el tránsito de ese alumno hasta el final de la cursada. Porque esa misma imagen la va a tener que sintetizar para poder comenzar con el programa, cuyo primer contenido es la línea; es una tarea que requiere una gran capacidad de concisión. La consigna es lograr la síntesis de esa imagen en distintos tipos de líneas. Léase con todos los tipos de línea. Luego, la misma imagen se trabaja en valor, con cada una de las claves tonales, también en una operación de síntesis, pero de acuerdo a los valores. Previamente, como dijimos, hizo una traslación de la imagen -que pudo haber tenido color- y que en su versión realista a lápiz ya había sido tratada con valores. Cuando se trabaja*

*estrictamente el tema de valor, el material es la témpera, que el alumno tampoco sabe utilizar porque todavía no sabe pintar. Sobre la misma imagen despu es se trabaja el color, con otro material que se agrega que es el acrílico.*

*Son propuestas en las que en teoría se abordan contenidos específicos del lenguaje -color, valor, línea-, pero con materiales que requieren una técnica determinada que el alumno no tiene y que la asignatura no le enseña. Entonces, se da mucho la situación de jóvenes que desaprovechan Lenguaje Visual por no tener experiencia específica en dibujo y en pintura. Es un error frecuente: evaluar lo que no se enseña.*

Pareciera, entonces, que los docentes tienden en su mayoría a replicar en la escuela aquellos contenidos a través de los cuales fueron evaluados al cursar Lenguaje Visual tradicional. Ante el interrogante sobre cuál es la alternativa a este modelo Ciafardo responde:

*\_No se trata de suplantar un modelo por otro. En el enfoque que intentamos plasmar en las clases el material es un aspecto central que recorre todos los temas. Un color no es un color en abstracto, en tanto no est  materializado.*

Subraya de este modo la necesidad de no hacer clasificaciones abstractas y con pretensión de universalidad para poder apreciar los elementos plásticos en el contexto en que se presentan o materializan.

A pesar de este nuevo enfoque planteado por la academia, que es muy reciente, ya que se ha implementado a partir de 2005, he encontrado legitimado con mayor frecuencia en las escuelas el modelo tradicional de enseñanza del lenguaje visual. Considero importante destacar que ese modelo brinda herramientas limitadas para el trabajo con los estereotipos en el aula, dado su sujeción a categorizaciones que aspiran a ser delimitaciones genéricas de los elementos plásticos, como por ejemplo la clasificación de los colores en fríos y cálidos, sin atender al uso particular que pueda hacerse de los pigmentos en búsquedas metafóricas singulares.

### VI.1.1 Los docentes y la voz de los jóvenes

En relación con la convocatoria de temáticas significativas para la producción visual en el aula entiendo que tienen fuerte influencia la predisposición de los docentes para escuchar a los estudiantes y las estrategias que adopten para vincular lo que les sucede a los jóvenes con sus propuestas pedagógicas. En este sentido analizo tres casos según los cuales puede verse cómo las representaciones que los profesores tienen de los adolescentes favorecen o interfieren la comunicación en el aula.

### VI.1.2 Fomento del pensamiento crítico

Cuando le pregunté a Gabriela cómo veía a los estudiantes con los que trabajaba me contestó:

*\_Menos rebeldes de lo que yo recuerdo que era.*

*\_Que eras vos.*

*\_Sí. Son como yo les digo a ellos, como rebeldías en cuanto a cositas chiquitas y cotidianas que yo no les pongo absolutamente ningún límite. Y ellos, sienten que no pueden transgredir ¿Qué se yo? Quiero poner el pie arriba de la silla. Y eso les parece que es...Guau, me rebelé contra todo. Y yo digo: "Chicos, eso es una tontería". (Risa). Les explico por qué y bajan la pierna de la silla. ¿Si? O sea que... mucho más apáticos y más sumisos.*

*\_Eso en general.*

*\_En general, sí. Después estamos con problemáticas particulares donde hay mucha violencia, mucha más violencia en el trato entre ellos, no tanto para conmigo. Que cualquier mirada o gesto, ya enseguida despierta en el otro una violencia tremenda y hay que frenar algunas cuestiones adentro del aula.*

*\_Porque van a pelearse.*

*\_Van a pelearse que, antes, era menos. En estos veinte años que yo tengo experiencia, ¿no? Ehh. Y pero hay bastantes similitudes, no sé si hay tanta tanta... Después están las similitudes, bueno, la apatía por las cosas, porque no le encuentran sentido. Entonces uno tiene que explicarles permanentemente por qué, que me parece fundamental, como ellos no lo preguntan.... Hay menos rebeldía y menos cuestionamiento, en general, de todo. Así que yo trato de que ellos se pregunten cosas para que tengan curiosidad y a partir de eso, contestarles.*

En esta búsqueda de comunicación Gabriela hace un esfuerzo por promover el protagonismo de los jóvenes a través de un vínculo con ellos que evite la hostilidad:

*\_Sí, algo que yo pienso y que a mí da resultado, es que ellos se sientan cómodos con uno y no se sientan intimidados o juzgados. Yo trato de lograr eso, al menos, a mí, me da resultado eso. Que ellos estén bien conmigo, ellos saben que yo llego y se pueden sentir cómodos. A partir de eso, trato de enseñar y poner los límites. Trato de que no me vean ni como la amiga, ni como la mamá, pero sí que ellos sepan que me pueden preguntar, que hay total confianza, que se puede rever un tema y que tengan buena relación conmigo para poder enseñar. O sea, creo, que el aprendizaje tiene que ser desde lo positivo y no desde la persecución y el miedo.*

*\_De la obligación...*

*\_De la obligación, sí. Hay una parte que es obligación y ellos la tienen que saber. Por eso mismo, dentro de la clase, tengo una parte en la que quiero que se diviertan y está todo muy bien, y después, está la parte que les corresponde a ellos donde hay que fijar conceptos. Es ahí donde yo pongo el límite. Como trato de ser muy clara en lo que explico, quiero que ellos después, me respondan. A mí y a ellos mismos. Si entienden que es para ellos, mucho mejor. Pero a veces en estas edades no saben que esto es PARA ELLOS. Algo que yo les digo siempre es, estoy parada acá, PARA USTEDES. Si ustedes lo saben aprovechar, este año no va a estar perdido. Ahora, si no quieren aprovechar lo que yo les puedo dar... Y sí, por ahí se van a sentir perdiendo el*

*tiempo. Eso como para que entiendan que nace de ellos, el querer aprender cosas. Y que yo estoy, para enseñarles. No que... Cambiar eso de que acá le traje la lámina. No, la hiciste para vos, le digo. Yo lo que voy a tratar es ser lo más objetiva posible para evaluar lo que hiciste porque yo sé un poquito más que vos.*

*\_Acompañarlos.*

*\_Tal cual. Pero ahora, en el momento que hay que evaluar. Bueno, ustedes se comprometieron en que íbamos a saber esto. Bueno, ahora, tienen que responder a esto a lo que nos comprometimos todos. Es MUY difícil pero trato siempre de apuntar a eso. No de que, bueno, acá estoy yo que soy la que manda y a ver qué trajeron. Así que bueno, ese es mi camino. Y ellos también, se adaptan a distintas modalidades y a distintos profesores. Creo que los de artística, sigo pensando que tenemos la gran ventaja de que nos formaron de otra manera, y tenemos otra llegada con los chicos. Sigo pensando eso.*

*\_ ¿Qué sería lo específico?*

*\_ ¿En qué nos formaron diferente? En que al menos tenemos un acercamiento a través de esto de estudiar las imágenes con el docente, con la vida, con lo que nos va pasando. Y eso nos hace acercarnos más con los chicos también. Que ellos, nos vean más cerca. Y eso para el aprendizaje es fundamental.*

*\_Como ese trato más cercano que se da en la facultad de Bellas Artes, por ejemplo entre docentes y alumnos.*

*\_Exactamente*

*\_Y que no pasa en otras facultades.*

*\_Que no pasa en otros lugares.*

*\_ (...) Eso más personalizado.*

*\_Claro, eso pienso que es algo positivo (...) me parece que a pesar de todo de lo que uno se pueda quejar, con los profesores de artística se sienten más cercanos. Dependerá también de la modalidad de cada docente, ¿no? Pero me parece que, los que nos formamos en esto, en comunicación en general, en Plástica, puede ser Música, Teatro, o incluso Lengua, no sé, pero el poder comunicar cosas y proponernos eso, hace que también entendamos más cosas de ellos y queremos que ellos se comuniquen con nosotros. Eso es una gran ventaja.*

Se puede destacar la alusión que hace la docente a la cercanía entre profesores y estudiantes que considera necesaria para el desenvolvimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de los cuales los jóvenes puedan comunicar. Como ya he desarrollado Gabriela, a diferencia del resto de los docentes observados, promovió decididamente el pensamiento crítico por parte de los jóvenes. En este sentido, y puntualmente respecto a la problemática de los estereotipos, la docente afirma:

*\_Me encanta. Me encanta ese tema. Aparecen y hacemos un juego por ejemplo, donde yo les digo qué tienen que dibujar y pasan al pizarrón. Y les digo: "Vamos a hacer una casita, un arbolito y un sol".*

*\_ [Risa].*

*\_Así es el juego, cada uno levanta la mano, el que quiere pasar, y rápido.*

*\_En el pizarrón.*

*\_En el pizarrón dividido en tres partes. Se divierten y a mí me divierte hacerlo, así que a veces lo hago. Y entonces, miran y se dan cuenta que los tres participantes o más, dibujaron la misma casita, el mismo arbolito y el mismo sol. Y entonces empezamos a ver de dónde salieron y si recuerdan cuándo lo aprendieron, quién se los explicó. Y les encanta, porque esto es del jardín, se ríen ellos mismos. Imaginate que yo trabajo con chicos de catorce y quince.*

*\_Sí, sí.*

*\_Que vienen haciendo ese estereotipo desde los seis años. Y charlamos un poco, a ver... y ahí aprovecho para la observación, por qué hacemos esa casita, dónde la vieron, y ahí es donde meto el tema de las fotos.*

*\_Ahh.*

*\_Empezamos a hacer observación de casas, de plantas, a veces da la escuela para mirar el patio por la ventana a la calle, y hacemos un trabajo sobre estereotipos. Les explico lo que es y trabajamos para romper ese estereotipo. Que no se hace en esa clase...*

En este sentido más adelante continuamos dialogando:

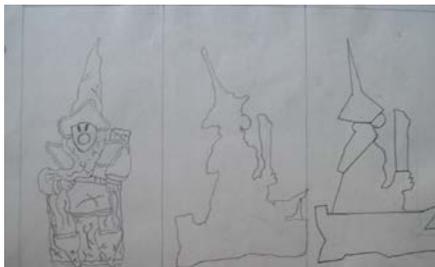
*\_Sí, ese trabajo que hicieron...de logotipo e isologotipo.*

*\_De logotipo, isologotipo...Eso lo sigo haciendo o este año, por ejemplo, trabajamos lo que es la estructura compositiva, entonces, ver líneas maestras en la composición y ubicar los mismos elementos que vemos en la obra, en la hoja, pero sintetizándolos con formas geométricas. Como abstraer un poco eso que yo veo ahí, lo hicimos este año en tercero. Y armar una composición nueva que es con figuras geométricas. Eso lo dimos y bueno, con buenos resultados. Se amplió y han trabajado...*

Es decir que plantea a los chicos recorridos de mucha elaboración para la ruptura de imágenes estereotipadas. Para lo cual recurre con frecuencia al uso de fotografías y a veces a la observación del mundo concreto. Esta modalidad de trabajo no apunta a la reproducción de modelos sino a la apropiación de las imágenes que se toman como punto de partida y que son sometidos a procedimientos que favorecen la realización de síntesis personales. La fotografía y el mundo concreto son puntos de pasaje que permiten un ejercicio de observación y presentan a los jóvenes el desafío de seleccionar motivos

para componer en una búsqueda de connotación guiada por las consignas dadas por la profesora.

En relación con este modo de trabajo es interesante la manera en que la docente procuró eludir el imperativo de la representación mimética, ya que tal como manifestó al ser entrevistada y como pude observar en sus propuestas áulicas propuso con frecuencia que la realización de imágenes naturalistas fuera evitada por medio de la síntesis geométrica.



Estilización, síntesis y geometrización.

### VI.1.3 Adultocentrismo y estereotipos

En el caso de Silvia la voz de los jóvenes aparece con interferencias debido a un posicionamiento de la profesora que puede analizarse a través de concepto de adultocentrismo. Concepto que explica recurrencias en el trato entre profesores y estudiantes en la escuela. Dado que, como institución identificada con la reproducción de la cultura dominante, la escuela participa del mandato hegemónico que con respecto a la edad construye la relación entre generaciones en nuestra sociedad. Este mandato consiste en erigir a los adultos como norma o modelo hacia el cual la juventud debe dirigir sus pasos. El control, el disciplinamiento y la regulación de la vida de los jóvenes, a través de normativas generadas y efectuadas por adultos, hacen que la escuela sea un prototipo de institución adultocéntrica. De este modo la escolaridad se estructura en base a valores y criterios propios de la adultez, edad considerada culminación del curso de la vida y depositaria, por otra parte, de la transmisión institucionalizada de “la cultura”.<sup>60</sup>

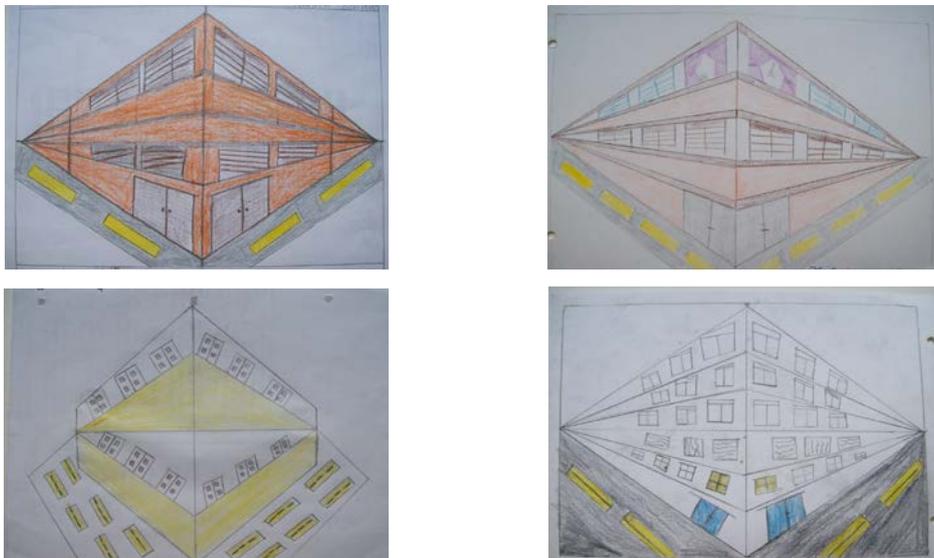
Entiendo que la propensión de la institución escolar a dar mayor validez a lo que los adultos dicen, desplazando o hasta silenciando los saberes de los

---

<sup>60</sup> Aquí he sintetizado el concepto de “adultocentrismo” desarrollado en: Chaves, 2005a:37.

jóvenes, genera prácticas en las que es usual la reiteración no problematizada del conocimiento que el profesor transmite. En la asignatura Plástica esta cuestión abona que los chicos repitan en sus trabajos diseños, esquemas o composiciones ideadas por los docentes.

En una de las clases que presencié, dada por Silvia, los estudiantes hicieron esquemas muy similares de la vista de una esquina representada en perspectiva a dos puntos de fuga. Se trató de una tarea que forzó a los alumnos a mostrar su vivienda dentro de ese esquema. Me parece interesante describir a continuación con detalle las situaciones que suscitó la propuesta de la docente y la tensión que se generó entre la producción estereotipada y la producción creativa dentro del aula.



Perspectivas.

Al entrar al salón de clases la docente me comentó que la semana anterior, en la que había planteado dos trabajos prácticos de perspectiva, habían concurrido muy pocos alumnos. Después se dirigió a los estudiantes: *“Tenían que armar dos trabajos de perspectiva: los que estaban me los entregan y los que no estaban también”*. A continuación reclamó a quienes tenían sus carpetas incompletas: *“Cuando la señora estuvo mirando carpetas, no todos tenían los trabajos hechos”*. (Se dirigía a mí como “señora” y hacía alusión a todos los trabajos que habían hecho en el año, hasta ese momento).

En cuanto a los trabajos del día, los alumnos tenían que realizar dos dibujos. En cada uno de ellos un edificio a dos puntos de fuga que se

visualizara como ubicado en una esquina. Con respecto a estos dos edificios la profesora dijo que uno de ellos fuera *“uno cualquiera y el otro la casa de ustedes”*. A esto alguien le respondió: *“Yo no vivo en una esquina”*. Y ella contestó: *“No importa, lo inventan: el frente de la casa en fuga. Al cabo de la primera hora los dos trabajos terminados y vamos a hacer otro trabajo más”*.

La profesora repartió hojas a los alumnos que no habían llevado, y les indicó a todos que trabajaran de manera prolija, con lápiz y sin regla. Los alumnos protestaron: dijeron que sin regla les salía mal, muy desprolijo, lo que se les pedía que hicieran. La docente enfatizó: *“Hay que trabajar a mano, sin regla”* y les recordó que esas tareas iban a tener nota *“así que trabajen”*.

Un chico pidió contar con algún modelo: *“Profe, lo tengo que ver el dibujo para hacerlo”*. Esta necesidad, que coincidía con la de otros chicos se resolvió con la consulta de trabajos ya realizados por algunos alumnos y con ayudas de la profesora.

Más tarde una alumna le preguntó a la profesora si podía dibujar con regla, porque todos sus compañeros estaban trabajando con ese útil. La profesora le contestó: *“Porque habrán conseguido, pero si ustedes hacen lo que quieren le dan una imagen a la profesora”*... (Se refería nuevamente a mí).

La poca flexibilidad de la consigna que apuntaba a que los jóvenes se sujetaran al esquema en perspectiva que he mencionado, parece haber potenciado inseguridad en los estudiantes, cuestión evidenciada por la compulsión a utilizar reglas. Al hablar sobre los estereotipos en la entrevista que mantuvimos Silvia hizo referencia a la tendencia de los chicos a acudir a este útil para la elaboración de sus trabajos. Es decir que detectaba como práctica estereotipada en los alumnos el hecho de apoyarse para la construcción de imágenes en el trazado de líneas rectas dibujadas por medio de ese instrumento:

\_ ¿Y con el tema de los estereotipos te resulta difícil trabajar?

\_ *Eso es difícil, sacárselos de encima. Porque vos empezás a trabajar y te dicen “voy a buscar regla”. Pero para qué si no les dije lo que vamos a hacer, pero ellos van a buscar regla. No podés estar peleándote, no, no vayas a buscar regla. “Pero profesora, el recuadro lo tengo que hacer con regla” (...) Después*

*terminan haciendo lo que yo quiero. Nunca me pongo a pelear si necesitamos regla o no necesitamos regla. Pero el común del día es vamos a empezar a trabajar, “voy a buscar regla”, para qué si yo no les dije lo que vamos a hacer. Es todos los días la misma charla, la misma conversación.*

*\_Sobre todo, la regla.*

*\_Te digo eso porque siempre salen con lo mismo, “voy a buscar regla”. ¿PARA QUÉ?, digo yo, SI NO DIJE TEMA. ¿Entendés? Acá pasa, es muy común verlo. “Voy a buscar regla”, esa expresión.*

Continuando con la descripción de la clase en que trabajaron el tema perspectiva el registro que hice en el diario de campo detalla lo siguiente: de veinticuatro alumnos siete no se sumaron a la actividad planteada: un chico, en el fondo del salón, muy ensimismado; dos chicas, una de ella con cara de mucho aburrimiento, que miraban concentradas las pantallas de sus celulares y dos varones que todavía no habían empezado porque no tenían lápiz. La profesora, cuando le pedían a ella decía que no tenía más, que había prestado ya todos los que tenía y me comentó que los chicos *“no valoran nada”*. Los lápices de colores que consiguió la preceptora *“se los llevaron todos. No es que porque se les da los cuidan más”*. Por su parte una chica escribía algo que decoraba con una fibra fluorescente mientras que un alumno se puso a hacer un retrato con lápiz negro tomando como modelo la cabeza de un hombre que aparecía en el reverso de la hoja que la profesora le había dado para dibujar.

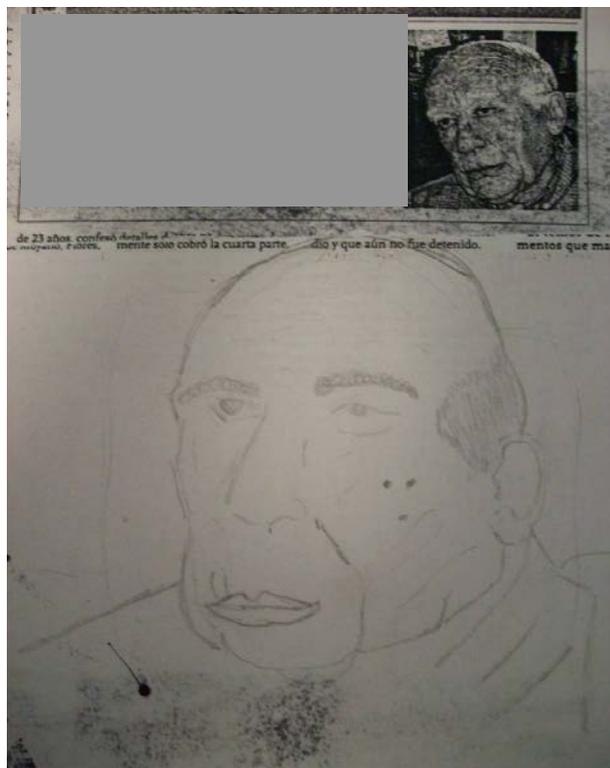
Los demás jóvenes dibujaban edificios a dos puntos de fuga. Cuatro habían decidido hacer uso de la regla de todos modos. Los otros oscilaban entre usarla o no usarla (para algunas líneas sí, para otras no). Circulaban algunos comentarios de desánimo.

Un alumno: *“La que menos me gusta de todas las materias es dibujo. Porque no sé dibujar”*.

Otro: *“¿Algo más difícil?!!!”* (Con tono que manifestaba que le resultaba muy complicado lo que se le pedía que hiciera).

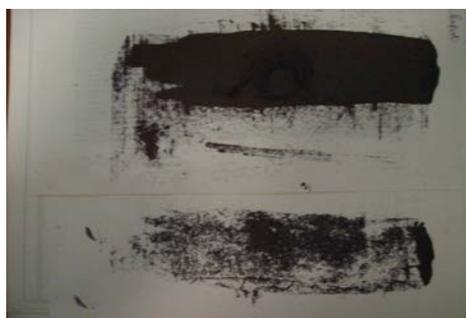
A esto la docente respondió: *“Recuerden que les voy a calificar el trabajo de hoy”*.

El alumno que había hecho el retrato, que estaba sentado a mi lado, lo separó de la parte de la hoja donde estaba la foto que había utilizado como modelo y lo tiró hacia donde estaba la profesora. El trozo de papel cayó cerca de donde me encontraba yo. Miré el dibujo y lo comparé con la foto (que le pedí al chico que me facilitara). Le dije al alumno que la expresión estaba parecida, que eso es algo difícil de conseguir cuando se hace un retrato (sugiriéndole que había logrado algo importante). Después le alcancé el dibujo a la profesora, para que lo viera ella, ya que me pareció que esa era la intención del alumno. La profesora preguntó quién lo había hecho. Le indiqué con un gesto al autor, que parecía expectante. La docente dijo con seriedad “¿Pero sabés que no tenías que hacer esto no?”. Así le marcó al chico que no se trataba del tema del día y no agregó ningún otro comentario al respecto.



Cuando hablamos con la docente y los alumnos de la posibilidad de que me llevara los trabajos sobre perspectiva para fotografiarlos le pregunté al chico que había dibujado el retrato si me lo prestaba hasta la clase siguiente. Me dijo: “*Quiere llevarselo, es suyo*”. Contestó esto con tono de desaprensión y cuando quise saber si no había pensado en guardarlo me aseguró que no le interesaba conservarlo.

Poco después el mismo chico consiguió sacar la tinta del tanque de una birome negra haciendo presión con sus manos. Una vez hecho esto empezó a soplar a través del mismo tanque en dirección a la tinta depositada en un papel provocando de esta manera que se expandiera una mancha. Por último colocó otro papel sobre el que hacía de soporte de la mancha y comprimió ambos.



La docente me propuso que me llevara los trabajos para fotografiarlos en lugar de hacer el registro fotográfico en una próxima clase, porque dijo que los alumnos no los conservaban, que no cuidaban nada. *“Después cuando están en Polimodal vienen a golpearme la puerta (saben donde vivo) para pedirme ayuda. Mis hijos buscándoles materiales. No tienen elementos, no hay libros en la casa...”*.

Como surgió el tema, le conté a la profesora en qué consiste la investigación que hago: lo resumí diciéndole que se trata de conocer cómo se enseña en la escuela.

La profesora me dijo que muchas veces se desconoce la realidad de los alumnos. Me dio un ejemplo: una profesora de música en un colegio de La Plata que quería enseñar a los estudiantes tango. *“Los chicos cantaban rock pesado, decían malas palabras y la profesora se horrorizaba”*. La profesora atribuía esto a que esa docente no consideraba la realidad de los chicos. A esto contrapuso que *“yo trabajé siempre en periferia, hace treinta años. Así que siempre trabajé con chicos con problemas. Esto para mí es un enjuague”*.

Después del recreo la profesora pidió que entregaran los trabajos que habían hecho en la primera hora. Los chicos siguieron trabajando y pintando sobre el tema dado y no alcanzó el tiempo para una nueva tarea tal como tenía previsto la docente.

Uno de los alumnos que estaba pintando, y que había hecho lo que se le había pedido (aunque usó regla), dijo repetidas veces *“no me sale, no me sale”* aunque el dibujo ya estaba hecho según la consigna.

El chico que había hecho el retrato y la mancha con tinta de birome estaba plegando papel, armando una forma. La docente le preguntó: *“¿Qué hiciste?”*. El alumno contestó: *“Nada”*. La profesora lo aplaudió con gesto irónico.

Más tarde este mismo estudiante se dedicó a tirar papelitos a sus compañeros y la docente le dijo: *“Tenés que madurar”*.

Mientras tanto un alumno dejó su trabajo junto a los que me llevaba y dijo *“No le va a sacar fotos a esto ni ahí...”*. Y otro chico: *“Acá está profe, póngale un uno si tiene que ponerle un uno”* (acá di por sentado que se dirigía a su docente y no a mí que había aclarado que sólo iba a registrar y a observar y no a evaluar).

Al terminar la clase la docente me dijo *“(…) ni necesito ver las carpetas porque sé quién trabaja, quién no trabaja. Si no los veo porque no conservan los trabajos igual puedo ponerles la nota a los que sé que hacen algo”*.

En esta clase emergió un posicionamiento adultocéntrico en la docente, que afirmó su autoridad en la puesta de reglas y en intenciones de control (*“Cuando la señora estuvo mirando carpetas, no todos tenían los trabajos hechos”, “Recuerden que les voy a calificar el trabajo de hoy”*).

Los supuestos que circularon en el discurso de la docente sobre los jóvenes en relación con su situación económica conllevaron adjetivaciones o apreciaciones:

*Carenciados = Dependientes = No tienen nada = No valoran = Son chicos con problemas.*

Para la profesora estas concepciones sobre sus alumnos eran características inherentes a ellos que atribuía a *“la realidad de los chicos”*.

Durante la clase me llamaron la atención las manifestaciones de auto-desvalorización de los jóvenes en cuanto a la percepción que expresaban de no poder cumplir con lo que se les pedía. En este sentido, la actividad propuesta parecía ser por un lado demasiado distante de sus intereses y destrezas y por otra parte alejada de su vida cotidiana (*“Yo no vivo en una*

*esquina*”). Al tiempo que fomentaba una producción homogénea, estereotipada, en la que dibujos muy semejantes entre sí representaron perspectivas arquitectónicas a dos puntos de fuga.

En contraste, aparece la actitud del estudiante que hace un retrato, una mancha y pliega papel. Sus acciones demuestran riqueza de estrategias, búsquedas e inquietudes ampliamente relacionables con contenidos pertinentes dentro de la materia Plástica. Sin embargo estas actitudes son desvalorizadas, porque cuestionan, desde la perspectiva de la docente, su autoridad.

Cuando este alumno deja sus exploraciones plásticas paralelas a lo propuesto por la profesora y se pone a tirar papelitos se le pide *“que madure”*. La docente no lee en la acción del chico hastío, aburrimiento o desinterés con respecto a la actividad áulica pautada. En cambio, atribuye el comportamiento del alumno a un rasgo propio de la edad (la inmadurez) que debe corregirse en función de la adultez (de acercarse al modelo de persona adulta a través del acatamiento de lo que el adulto espera del joven).

A diferencia del caso de Gabriela, que encuentro que guarda coherencia entre lo que manifestó en la entrevista y su práctica concreta Silvia, a pesar de las interferencias que he analizado que aparecen en su práctica para la escucha de los chicos y su desenvolvimiento creativo en la materia Plástica, se declara preocupada por oír a los jóvenes:

*\_ (...) la que va ser muy buena docente va a ser la nena mía que tiene veinticinco años, (...) Ella me preguntaba, por ejemplo... “Cuando voy ¿Qué hago? Me superan”. Está con el grupo del padre Cajade y los chicos por ahí, la superan. A los chicos hay que tenerles paciencia y hay que darles su tiempo. “Ay pero vos sos vieja, mamá, vos sabés”. No, hay que darles paciencia, hay que darles paciencia. Hay que saberlos escuchar (...) Por ahí vienen y te cuentan y te hablan, te cuentan sus dramas familiares y que el hermano lo violó y vos tenés que saber escuchar. Aunque te duela y te corten el corazón, tenés que saber escuchar. Eso es lo que hace un buen docente, no es solamente dar lo teórico más todo un montón de cosas, hay que saber acompañarlos a los chicos, porque tienen su tiempo para todo. No los podés tener “¡AH!”, como los locos que gritan..., viste. Y no sabés por qué gritan.*

Como he señalado, este caso ejemplifica que aunque haya voluntad de dar lugar a la voz de los jóvenes suele haber un distanciamiento entre las propuestas pedagógicas y la experiencia de los jóvenes. Silvia escucha a sus alumnos, está compenetrada con sus problemas, pero no enlaza esa escucha con las actividades que propone en el aula.

#### VI.1.4 The Wall: la pared

En torno a la cuestión de la comunicación entre docentes y estudiantes y cómo esta obstaculiza o favorece que emerjan temáticas vinculadas al mundo cotidiano de los alumnos, de manera de propiciar producciones que no sean estereotipadas sino creativas, retomo el caso de Guillermo.

Como he desarrollado en el capítulo anterior el profesor procedía de manera reiterada a dibujar esquemas en el pizarrón para que los estudiantes los copiaran y no tenía confianza en la inventiva de los chicos.

Además de este hábito del docente pude registrar, durante un recreo, una frase que se presenta como cruda metáfora del tipo de vínculo que muchas veces el profesor lograba establecer con los jóvenes. Desde la Dirección de la escuela, que funcionaba también como sala de profesores, se escuchaban golpes que provenían desde el pasillo en el que los alumnos tenían los minutos de intervalo entre hora y hora de clase. A raíz de esos ruidos el docente del curso que yo estaba observando opinó: *“Están destruyendo la escuela. Me hace acordar a The Wall. Sólo que en The Wall los chicos veían a los profesores y temblaban. Ahora temblamos nosotros. A veces me dan ganas de tirar a dos o tres en una picadora de carne. Me sacan de quicio, me superan”*.

Esta reflexión puede asociarse con el recuerdo que el docente manifestó tener de su formación en el Bachillerato de Bellas Artes durante la última dictadura militar:

*\_ (...) Yo entré justito después de la Noche de los Lápices. Yo entré, antes no sé cómo era, pero cuando yo entré fue como un servicio militar de seis años, más o menos. Teníamos que entrar con saco, corbata, medias...No me acuerdo si las medias eran grises o azules, tenían que ser sí o sí de ese color.*

*No podían ser medias blancas, medias rojas menos. Directamente no entrabas a la escuela con las medias rojas, suponiendo que alguien llevara medias rojas.*

*\_Pelo corto.*

*\_Pelo corto por supuesto. Ni barba ni bigote. Igual yo tenía trece años era muy chiquito, pero los más grandes, que ya tenían, no...Pelo corto...Y lo peor era cuando en verano hacía cuarenta grados y te tenías que quedar con el saco. No podías arremangarte la camisa y sacarte la corbata. En ese momento los preceptores eran carceleros prácticamente y los profesores estaban muy vigilados. Así que evidentemente no podían hablar mucho...Eso sí, había un silencio mortal para dar clase, a mí me da bronca porque en esa época que no se podía hablar si yo fuera profesor podría hablar tranquilamente pero por otro lado no podría decir lo que pienso. Es medio contradictorio. O sea: vos hoy en día cuesta muchísimo mantener la atención de los chicos. Los chicos tienen un período de atención de diez segundos. Vos decís quiero esto y ya están en otra cosa. Están como... yo les digo que es la generación del zapping. Están como acostumbrados a saltar de una cosa a la otra, nunca están quietos. Estaría bueno si lo usaran creativamente. El problema es que lo usan para distraerse. Y ellos se piensan que...lo único que quieren hacer es lo que les provoca placer. Obviamente, venir a la escuela a estudiar no es algo placentero para ellos. No lo ven como un esfuerzo para lograr algo, un conocimiento para lograr algo.*

Es decir que por su experiencia formativa en épocas de represión social el docente tiene memoria de vivencias de temor producto del terrorismo de Estado.

En su práctica actual, al sentirse superado por la dinámica de los jóvenes el profesor alude a una imagen, la picadora de carne, que es símbolo del autoritarismo escolar representado en la película The Wall y que puede vincularse con una concepción de la práctica docente como generadora de una masa homogénea, sin lugar para las vivencias, en la que las identidades de los chicos se pierden porque promueve producciones estereotipadas. Es posible conjugar estas cuestiones con las declaraciones de Guillermo al ser

entrevistado, cuando verbaliza la contraposición entre el temor que provocaba silencio y orden en su época de estudiante y la búsqueda de placer y dispersión que ve en los chicos que tiene como alumnos. Es llamativo que al sentirse desbordado por situaciones que se le presentan en la escuela se apoye en actitudes represivas que reenvían a su recuerdo de una disciplina que añora y repele al mismo tiempo, porque la relaciona con la tranquilidad para dar clases pero también con la falta de libertad.

En su discurso lo represivo asoma además como una tarea de vigilancia por parte del docente que provoca desgaste:

*\_ (...) tenés que estar vigilando que se controlen los chicos. O sea tenés que estar vigilándolos como si fueras un policía (...) O sea, tenés que fijarte que el chico no se levante, que no salga del aula. Tenés... estás pensando en otra cosa. En vez de pensar en lo que tenés que pensar, que es lo que estás explicando, tenés que estar vigilando y explicando. Y esas dos cosas es como que te CANSA mucho.*

Para cerrar este análisis sobre las concepciones sobre los jóvenes que rondan en la mirada de Guillermo, y que he encontrado vigentes también en las voces de otros profesores, considero necesario atender a las representaciones de *joven como ser peligroso* y *joven como ser incompleto* elaboradas por Mariana Chaves (2005b:15).

Respecto a la primera dice Chaves que “no es la acción misma, sino la posibilidad de la acción lo que lo hace peligroso. Todo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro”. Como hemos visto el profesor atribuye peligrosidad a los chicos a raíz de los ruidos que escucha durante el recreo y es esto lo que toma como argumento que justificaría la desintegración y homogeneización metafóricas de los alumnos a través de “una picadora de carne”. Ya he señalado el peso que esta representación tiene en la práctica concreta, cuando se desconocen las singularidades.

En cuanto al *joven como ser incompleto* Chaves afirma: “Este joven inseguro, en transición y no productivo es un ser incompleto, le faltan cosas, va camino a ser completo = adulto. Por eso aparece el derecho a intervenir sobre él”. En el caso de Guillermo esta concepción parece operar cuando el docente

se erige como modelo que es necesario que los adolescentes sigan para obtener lo que supuestamente no pueden alcanzar por sus propios medios (una resolución de los ejercicios que se adecue a las consignas dadas). Simultáneamente, al estar el acento puesto en la copia de los esquemas hechos por el profesor el contenido o tema a trabajar pasa a un segundo plano, porque sólo se espera que los alumnos copien imágenes ya resueltas, que se sumen pasiva y formalmente a la actividad planteada.

## VI.2 Escuelas del *centro* y escuelas de la *periferia*

Como ya he mencionado, para esta investigación, además de cuestiones que tienen que ver con lo pedagógico (la *motivación*, el *desarrollo* de las clases, la *evaluación*) tomo como dimensión de análisis la ubicación geográfica de las escuelas en el *centro* o en la *periferia* de La Plata, de manera de atender a la diversidad de realidades socioculturales dentro de la ciudad. Teniendo en cuenta esta clasificación, con la que me propuse posibilitar comparaciones entre establecimientos distantes entre sí, seleccioné las distintas escuelas que conforman la muestra que estudio. No sólo hay lejanía entre instituciones del *centro* y de la *periferia* sino que procuré también que las localizadas en el *centro* por un lado, y las pertenecientes a la *periferia*, por otro, no estuvieran cercanas entre sí.

Esta metodología me ha permitido desarrollar lo que he planteado en el capítulo III, respecto a la estigmatización que existe de algunas escuelas que son consideradas “desfavorables” para el trabajo docente.

Atendiendo a esta problemática y para ampliar el análisis referido a similitudes y diferencias entre escuelas del centro y de la periferia apelo ahora a la voz de los docentes de Plástica que entrevisté en 2010. En esas entrevistas hubo quienes hicieron énfasis en las diferencias y quienes dieron una importancia superior a las similitudes entre los establecimientos escolares.

En primer lugar voy a detenerme en los discursos de profesores que señalan rasgos disímiles según la ubicación de las escuelas. Este es el caso de Gabriela:

\_ (...) Así que ahora estás sólo en el centro, pero tenés una experiencia importante en la periferia.

\_Sí, sí.

\_Yo para preguntarte qué similitudes y qué diferencias encontrás entre las escuelas del centro y las de la periferia que vos conociste.

*\_NO..., totalmente distinto. En las escuelas de la periferia creo que uno se propone o va seleccionando, día a día, qué es lo que se puede hacer ¿Sí? Porque la experiencia que yo he tenido, a mí me entraban en el curso, chicos que venían de cartonear toda la noche. Entonces es muy difícil que yo les pueda hablar del lenguaje visual y del interés que puede tener un movimiento artístico. Venían en, con otra cosa; chicos que vienen de trabajar la tierra, está la escuela rural en City Bell, con los dedos todos llenos de barro. Uno no puede pretender que la lámina, tenga un marco de encierro. Que haya cierta estética. No la valora porque viene de trabajar. Entonces hay que hacer otra cosa ahí. Con chicos con problema de salud. Primero, tratar de paliar las situaciones de cada uno. En este sentido por ahí les daba algún trabajo más que tenga que ver con lo artesanal, que puedan hacer el armado de algo. Y duraba ese día y según el problema de cada uno, a veces, lo tiraban ellos mismos, o me lo daban a mí para que lo guarde. No hay apropiación de lo que hacen, después hicimos una vez un trabajo con fotografías, que dio un poco más de resultado. Lo hice con la ayuda de una ONG, en la 116, que ellos plantearon el tema de pintar un mural, sacarles fotos a cosas que ellos quisieran incluir en ese mural.*

\_ ¿Les daban las cámaras?

*\_Les dieron las cámaras, sí.*

\_Ah, sí.

*\_Por supuesto que nos dio resultado con una parte del grupo. Siempre había un grupo que no participaba o rompía lo que hacía el otro, porque hay mucho resentimiento. Así que no, era muy difícil.*

*\_ ¿Y a qué le sacaron fotos?*

*\_Le sacaron fotos los chicos por ejemplo, a sus casas, al perro, a la mascota, a las cosas que ellos valoraban y que querían que aparecieran en el mural. Y ahí se planteó el tema de la figuración, que no les salía. Porque estamos hablando de chicos de primer año del secundario hoy, y que de pronto vinieron a trasladar algo figurativo y para que se reconozca...*

*\_Desde una foto hasta un dibujo...*

*\_Exacto. Y en el dibujo del mural no se veía. Y bueno, lo transformamos a eso, en algo más simbólico. Lo hicimos con figuras geométricas, y bueno, esto lo recuerdo porque dentro de todo participó la mayoría. Pero con MUCHOS problemas entre ellos. No se pudo coordinar todo lo que hubiéramos querido. Necesitábamos más tiempo de clase. Necesitábamos materiales; en esas escuelas no existe cooperadora. Y no, es como ir contra la corriente permanentemente. Y después, bueno, los problemas de salud que surgían en estas escuelas. Había alumnas que me decían que les parecía que estaban embarazadas y que les dolía la espalda. O que venían y me planteaban... O que les dolía una muela. Y estaban ahí, con el dolor de muelas..., bocas desastrosas (...)*

La docente enfatiza de este modo situaciones vinculadas con el trabajo y los problemas de salud que para ella obstaculizan la posibilidad de que los chicos que concurren a algunas escuelas de la *periferia* tengan experiencias estéticas.

Por su parte Guillermo hace referencia a la formación de los padres:

*\_ (...) Cuando más en la periferia (...) Yo trabajo en una escuela que está en el medio del campo, y la mayoría de los padres tienen quinta. No digo que saben*

*más o menos, (...) O sea que por ahí, los padres tienen menos estudios. NO digo que sean menos cultos, que tengan menos inteligencia, o que sean menos educados. O sea, tienen, digamos, menos estudios. Y eso hace una diferencia, porque los pibes siempre toman a los padres como ejemplo.*

Además el profesor contrapone el nivel educativo de los padres de los chicos de la periferia al de los padres de los chicos del centro e indica cómo desde su punto de vista esto influye en su vínculo con los estudiantes de escuelas céntricas:

*\_Es como que los chicos eh...a ver, te exigen más pero como si vos fueses un empleado de ellos.*

*\_Ahh, como si ellos fuesen también...*

*\_Como si ellos fuesen patrones tuyos (...).*

*\_ ¿Eso por qué?*

*\_No sé, yo pienso que...es un poco la culpa de los padres. Los padres en vez de apoyar a los docentes, apoyan a sus hijos.*

*\_ ¿En la periferia también?*

*\_No, no, en el centro.*

*\_Ahh, en el centro.*

*\_En el centro más.*

*\_ ¿Lo del patrón sería en el centro?*

*\_Ehh, yo creo que sí. O sea, en la periferia, cuanto más te alejás de la ciudad, y la gente...Ojo que hay de todo, hay gente que va a la escuela que es del*

*campo que tiene una 4x4. O sea, no todo es igual. No es lo mismo el que tiene una quintita que está trabajando, hay otros que trabajan en la quinta de otros, y por ahí hay otro que tiene su quinta. Pero en general, en general, la gente que está en el centro, ¿qué son? O son profesores, o son profesionales, también tenés ingenieros, qué sé yo. Entonces, es como se sienten como superiores, sí? Es más, para ellos el docente es el del peldaño más bajo. “Mi papá es arquitecto, vos sos docente”. Como que vos sos lo más bajo, como que te miran de arriba (...)*

Por último cito las reflexiones de Silvia respecto a su experiencia en una escuela de la *periferia*:

*\_El chico de la periferia tiene muchas carencias, desde faltarle el lápiz, goma y hoja, y todo, pero por ahí te da más satisfacciones porque tiene necesidad de poder expresarse. Y... no encuentra, es muy raro que hayan tenido profesores de Plástica, los chicos de la periferia, porque en la escuela (menciona el nombre de la escuela) no tienen Plástica nunca. Tienen Plástica en séptimo. Así que cuando llegan ahí, es una necesidad, un ansia de tener a alguien, viste, para dibujar. Y hay otros que cuesta adaptarlos a un ritmo de trabajo. O sea, los primeros años yo viví en la (vuelve a nombrar la escuela), nosotros tenemos la escuela dividida en dos; una parte trabaja en la Escuela (...), y otra parte, en la (...)*

*\_En la misma escuela.*

*\_En la misma escuela (...) en el primer año, yo tenía que escribir con el escritorio en la puerta hasta que ellos se adaptaron a que en mi hora tenían que trabajar... todo el año con el escritorio en la puerta. Al año siguiente, cuando me vieron, todos en el recreo fueron a darme un beso. Porque yo cuando ellos entraban no me saludaban; “Ah, no se saluda o durmieron conmigo”.... Entonces, después se acostumbraron. En segundo año eran otros chicos. La preceptora me decía, “¿qué les hiciste?”. NADA, LOS ACOSTUMBRO A QUE TIENEN QUE TENER UNA FORMA DE VIDA. ACÁ, SOMOS PERSONAS. Ellos tienen que venir, saludar, sentarse, quienes*

*necesitan lápiz yo les presto, pero tienen que trabajar. Tienen que habituarse a que nosotros somos personas. Cambiaron, ya era otra cosa. Y cuando llegaron a tercero esos chicos eran el sumun. Vos no sabés cómo fueron cambiando, qué clases de pibes.*

De las declaraciones de estos tres profesores se desprende que las diferencias entre las condiciones materiales de existencia entre alumnos y profesores, la desigualdad en cuanto al nivel educativo entre padres y docentes, y los procesos de adaptación para vincularse entre sí atravesados por docentes y jóvenes, plantean dificultades más profundas en las escuelas de la *periferia* que en las del *centro* para la comunicación en el aula. Puede decirse que circulan diferentes modos de vida y capitales culturales distintos que alejan a docentes y estudiantes y que en el caso de los profesores tienen relación con su formación académica y su pertenencia predominante a la clase media. Es decir que la formación y la situación económica producen con frecuencia en los docentes prejuicios que invisibilizan o niegan la cultura de los jóvenes.

Cuestiones que no evitan que surjan interferencias también en las escuelas del *centro*, como la experiencia narrada por Guillermo respecto a sentirse tratado como un empleado que debía responder a las exigencias de los adolescentes.

Estas situaciones provocan que sean necesarias estrategias de adecuación por parte de los docentes a las problemáticas que les plantean los estudiantes. Establecer vínculo desde esas diferencias no es tarea sencilla y provoca a veces experiencias críticas que pueden llegar a volverse crónicas, cuando la posibilidad de diálogo queda bloqueada tanto por limitaciones de los profesores como de los alumnos.

Sin embargo, hay que destacar que en la relación asimétrica entre joven y adulto es clave el posicionamiento de este último, su predisposición para generar un lazo que permita el desenvolvimiento de situaciones de aprendizaje. Así como también es fundamental, ante determinadas problemáticas, que el adulto no esté solo para resolverlas, sino que se encuentre con otros profesionales capacitados en el trabajo con adolescentes.

A pesar de estas distinciones señaladas por algunos docentes, desde la perspectiva de otros profesores la divergencia entre las realidades de escuelas céntricas y periféricas se atenúa o desaparece. Como sucede con las opiniones vertidas por Mabel:

*\_Ehh. Y comparando. Como estás en una del centro y las demás, estás en la periferia. Comparándolas, ¿Encontrás diferencias y similitudes entre la escuela del centro y las otras que son de la periferia?*

*\_Similitudes... para mí son iguales. Lo que tengo, por ejemplo. El tipo de cantidad de alumnos y la preparación es muy similar en todas. Lo que siento por ahí, en las escuelas, más o menos, periféricas, lo problemático es en el material, que vas a pedir o con que vas a trabajar (...) que no pueden comprarlo. Pero, después, es más o menos igual. Y con relación a la conducta de los chicos, por ahí, se te hace más incómodo trabajar en una escuela del centro porque tenés... treinta y ocho chicos en el salón. Y tenés chicos...*

*\_Más chicos que en las de la periferia.*

*\_Más chicos que en la periferia. Y tenés por ahí, chicos problemáticos que también, de allá los echaron. O sea, el concepto de los padres, si te mando a una escuela del centro, va a ser mejor que la del barrio. Y son chicos que por ahí, vienen también de otras villas o de otras cosas que traen sus problemas. Entonces por ahí, tenés cuarenta chicos y con tres chicos que hacen disturbios y se hace más difícil trabajar. A mí, por lo menos.*

*\_O sea que en las del centro también hay chicos de la periferia...*

*\_Sí, muchos. Y... en las otras por ahí, tenés chicos problemáticos pero ya por ahí, con tan poquitos chicos que los tenés más identificados. Por ahí, tenés la opción de sentarlos en el escritorio. Tenés un tipo de relación más cercana, entonces, es más fácil llevarlos o manejarlos. Si tenés cuarenta, no podés decirle Vení, charlamos un rato. Contame qué te pasa o bueno Si vos te*

dispersás mucho, vení y trabajá conmigo. Yo te ayudo. *Eso es lo que pasa. Que yo en la escuela de la periferia, puedo.*

Para Leonor la distinción tampoco pasa por la localización de las escuelas, sino por la procedencia de los estudiantes, ya que afirma que es frecuente, por ejemplo, que a las escuelas del *centro* asistan chicos de la *periferia*:

\_ ¿Eso lo relacionás con cambios que hubo? Eeh, esto de que la... como que las poblaciones de alumnos en cada escuela estén como muy...

\_ *Mezcladas.*

\_ *Mezcladas.*

\_ *Y, sí.*

\_ *Esto es nuevo.*

\_ *SÍ. INCLUSIÓN, SÍ.*

\_ ¿Inclusión en qué sentido?

\_ *No, eeh, de tener chicos que vienen... O sea, esto que te decía al principio, chicos que por ahí vienen, repiten en otro lado, que los cambian, que vienen a la escuela, que vos tenés que buscar la manera de que estén en el aula, de contenerlos.*

\_ ¿Eso es nuevo?

\_ *CLARO, claro, eeh, y... me da bronca cuando dicen que uno discrimina, yo no estoy discriminando; todos tienen que tener las mismas oportunidades pero el tema es el contexto, el contexto y qué condiciones. Esos chicos tienen que tener.... Todos tienen que tener lo mejor, las cuestiones: el aula, que haya*

*personal, que haya más GENTE, porque cuando tienen las cosas, se logran cosas maravillosas, teniendo... Yo llevaba los colores y lograba que... los papeles, y salían cosas fabulosas. Y ellos podían, entonces es como... no es que no se puede. Estrás en el curso y "ay, no da, no da". Sí que da. Sí que da.*

Aunque quiere evitar discriminar, superada por la complejidad de la problemática escolar, Leonor opta por una solución estigmatizante:

*\_ (...) si hay chicos con MUCHOS problemas, no sé, pienso que tendría que haber escuelas. O sea, no es que a ese chico se lo saque de una escuela, vaya a otra escuela y siga generando los mismos temas sino que haya escuelas donde haya equipos pedagógicos, tipo gabinete, psicólogos y que esos chicos puedan ser..., este, que se les dé TODO lo que necesiten para ser incluidos en el sistema, pero no incluir lo que hay que incluir ahora, porque ahora hay que incluir TODO, y como hay que incluir TODO vos tenés... tenés que bancarte TODO y al precio, ¿A qué precio? Hay chicos que realmente... O sea, sabés que podés avanzar con un grupo, hasta un nivel, no podés, porque esta inclusión no te permite... Y con esto no estoy discriminando, pero incluir de otra manera. Así no, así de esta forma...*

*\_Te parece que una manera sería que hubiera como escuelas especializadas.*

*\_Sí, sí, porque hay chicos que no pueden venir, o tenés dos que te dan vuelta, que no podés trabajar. Que en un curso tenés, o sea, que tenés chicos que sabés que podés avanzar y que tenés cuatro o cinco que están las dos horas viendo la forma, y te das cuenta que no... Que tenés que trabajar con ellos de manera más personalizada. O tener veinte alumnos por curso que sería lo...*

*\_Que no ocurre.*

*\_Que no ocurre.*

Sin embargo explicita también haberse involucrado en profundidad con los conflictos que se le presentaron:

*\_Sí. Después obviamente te encontrarás con realidades, al haber trabajado con distintos grupos sociales, bueno, es impresionante todo lo que pasa en el aula, con la cantidad de alumnos que uno tiene y cuántas cosas van atravesando la clase. Eh, me acuerdo que la... eh... Por ahí como... Empezar a entender el ritmo de la clase o poder empezar a relajarme yo. Cómo a veces el chico... o sea, cómo controlar tanto... tanto del descontrol a veces de parte de... Depende del grupo, ¿no?, que me haya tocado, pero... Me acuerdo en especial grupos así, con problemas, bueno, qué sé yo, de... no sé, problemas de violencia o incluso por ahí me...*

*\_Eso al principio cuando...*

*\_Eso al principio, sí, me, me... No sabía cómo manejarlo y cómo serenarme yo para poder controlar, o sea, entraba yo al aula y si no me calmaba, o sea primero, y tomar aire y relajarme y ver que cada cosa tenía su tiempo y no la ansiedad mía por querer ver a ver cómo hago con... Porque bueno, era mucha cosa que tenía que manejar, entonces. Sobre todo con los grupos complicados, que para mí eran los que más me... con los que más trabajaba, es decir, venía a casa y pensaba: "A ver, ¿qué hago?" Ya era buenísimo esa práctica, porque era buscarle la vuelta para ver cómo lo enganchaba yo y dale, y dale. Es con los que más trabajé, o sea, en el sentido de que era... era todo una... (No me sale la palabra) todo un desafío, o sea, con los más complicados (...)*

*\_Me dijiste antes que había cuestiones relacionadas con la violencia. ¿Concretamente en qué cuestiones?*

*\_Sí, violencia verbal, de golpes entre ellos, o chicos por ahí... tener casos así de chicos hiperquinéticos, viste que... Y buscar a ver qué actividad podía hacer para contenerlos y para que pudieran concentrarse en el trabajo, que a veces, bueno, faltaban materiales. He trabajado, en esas escuelas, la imaginación viste, ya hasta con bolsas. No sé, por ejemplo muñecos, muñecos con bolsas de residuo negras y papel de diario porque no tenía... Lo que había en la escuela o yo llevaba y trabajar con... Y bueno, a darle forma a esas bolsas porque era lo que había... Qué se yo, por poner un ejemplo extremo. El papel*

*de diario, el papel de diario fue lo que más a veces usaba, porque si no tenía témpera o no tenía material. Por ahí era medio triste,  no?, porque faltaba color. Era el color... yo le digo "el color de la miseria", digo  no?, pero era eso.*

En las afirmaciones de otro docente, Marcelo, se aprecia también su percepción de una heterogeneidad cultural que atraviesa tanto a las escuelas céntricas como a las *periféricas* diluyendo la diferenciación entre ellas:

*\_Y en base a tu experiencia,  qu  similitudes y qué diferencias encontrás en las escuelas del centro y en las escuelas de la periferia?*

*\_Mir , yo te diría que en escuelas estatales, no hay diferencia porque está muy mezclado. Yo te diría por épocas, la diferencia te la puedo dar por épocas... De hoy a una escuela de hace veintiocho años atrás donde en la escuela pública, incluso, se le podía pedir a los chicos uniforme, saco, que no tenía por qué ser de determinado color, corbata, y por ahí los pibes iban con eso. Como que de alguna forma cuidaban la apariencia, cuidaban el trato (...) Cosa que después se fue perdiendo. Con el advenimiento de la democracia, en el 83', yo a los alumnos no les podía exigir que estuvieran parados mirando la bandera con el izamiento de la bandera; si ellos no querían había que respetarlos. Empez  a relajarse un montón de cosas después porque, muchos lo entendieron como que no se podía hacer nada... Y bueno, de hecho, hubo una falta de cultivo de valores nacionales, patrios...*

*\_Que no se podía hacer nada en relación a la disciplina...*

*\_Vos no le podías exigir a los pibes que miraran la bandera o que recitaran la canción a la bandera. O que si quería estar mascando chicle y con los brazos cruzados, podía estar así. Vos decís, "Est  bien, tampoco se preocuparon por explicarle algo más"... pero se empezó a ganar terreno por ese lado,  no? (...) Pero bueno, esta te digo que me parece la gran diferencia, la población es la misma...*

Aunque añora una función más normativa de la escuela y hace alusión a una uniformidad vinculada con el disciplinamiento impuesto por el terrorismo de Estado, Marcelo valora, al mismo tiempo, la multiplicidad de realidades que conviven en la institución escolar:

*\_Yo rescato especialmente la escuela pública en ese sentido, que te da la posibilidad de convivir como alumno. O sea, como alumno convivís con otros compañeros que tienen otros niveles (...) Y si comparás, el docente con los alumnos, la riqueza de poder contar con un abanico, un espectro riquísimo de personalidades, y de posibilidades. Es decir, vos tenés que adaptarte a entender todo, ¿no? Al que viene con limitaciones porque no tiene el estímulo de la casa, como al otro que viene... tiene todas las posibilidades y todos los estímulos, sin embargo a vos te desafía, te enriquece y te desafía, un trabajo que te... acostumbrar a todos, todos son importantes.*

En las declaraciones de Leonor y Marcelo hay una contradicción entre su acuerdo con el control y la imposición de uniformidad en relación con el estudiantado por un lado y el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de inclusión de los jóvenes por el otro. Las escuelas especializadas en estudiantes “conflictivos” que propone Leonor para su tratamiento y la disciplina que propiciaba el clima represivo durante la última dictadura militar a la que alude Marcelo remiten a prácticas de tutela y homogeneización contrapuestas a una mirada integral e inclusiva de las problemáticas relacionadas con la juventud y su escolarización. La tensión entre inclusión y exclusión que promueve el sistema educativo y que he desarrollado en el capítulo III se materializa en las prácticas y en las voces de los docentes dando cuenta de la complejidad de sus vivencias, es decir de su propia historia en la que resuena la historia de la institución escolar.

### VI.3 La soledad de los docentes: condiciones materiales y simbólicas que atraviesan sus prácticas

A través de mi experiencia como docente de Plástica entre 2004 y 2007 y luego en el trabajo de campo como becaria de la U.N.L.P. he tomado contacto con situaciones que expresan claramente la soledad que implica, en la mayor parte de los casos, el trabajo docente en el ámbito de la D.G.C. y E.

Para referirme a esas vivencias de aislamiento tomo como ejemplo lo manifestado por las profesoras cuyas clases presencié durante 2008 en la escuela del *centro* "E", Gabriela, Mabel y Andrea. Sumo estas voces la de Verónica, de quien no observé clases pero de la que tomo su experiencia narrada en una entrevista que ilustra el tipo de vinculación que puede establecerse entre el trabajo docente y la institución escolar. Considero que las declaraciones de todas ellas dan cuenta de un síntoma que encuentro representativo de lo que ocurre en gran parte de las escuelas secundarias de La Plata y es el hecho de que los profesores enfrentan solos problemáticas muy complejas que surgen en su tarea cotidiana en las aulas. Complemento estas opiniones con reflexiones de dos docentes de la escuela de la *periferia* "C", Silvia y Guillermo, que aportan otras miradas a partir de sus condiciones laborales.

#### VI.3.1 Voluntades desarticuladas: gabinetes, padres, directivos y docentes

En diálogo con Gabriela registré las siguientes cuestiones respecto a la institución escolar:

*\_Creo que la escuela de provincia está desbordada, por la cantidad de alumnos, porque el gabinete no da abasto. Los gabinetes no permanecen más de un año en su lugar, porque se manejan con su inspección propia, así que están un año en una escuela, otro año en otra.*

*\_Ah.*

*\_Sí, sí.*

*\_Ah, no sabía.*

*\_El gabinete secundario tiene muchas veces gente que no está preparada para trabajar con adolescentes, que ha trabajado en primario con mucha y muy buena experiencia, pero no sabe manejar la problemática del adolescente. Y después, bueno, que la escuela de provincia se ha propuesto tratar un montón de temas que tienen que ver con lo social y que nos superan, en todos los sentidos. Yo te comentaba, yo recibo chicos con problemas de adicciones, con hambre, con que no tienen material suficiente, que no tienen interés. Todos tienen problemas distintos y no se trata, no porque la escuela no quiera sino porque está imposibilitada, desbordada. Y esto viene de años, y de arrastre. Antes un gabinete trataba un grupo de treinta, de los cuales tenían que tratar a uno o dos. Y a veces, ahora, yo tengo cursos donde hay doce.*

*\_Doce.*

*\_Doce chicos con problemáticas muy diferentes pero que se manifiestan en el aula. No estudian, no tienen interés o se duermen. Yo tengo cursos donde entran y necesitan dormir esas dos horas que entraron a la mañana. La escuela les da la permanencia ahí, pero no hay aprendizaje.*

*\_Y la mayoría de las veces no podés trabajar con los gabinetes entonces.*

*\_Sí... pero hasta que viene la... el seguimiento y la respuesta del gabinete, pasó el año y al año siguiente hay otro gabinete. Eso que quedó...*

*\_Así que cada año cambia... Van como rotando...*

*\_En el secundario en que yo estoy, rotaron, cada año, los gabinetes. Lo que queda por escrito se retoma, pero con esto de la inclusión el chico tiene que estar dentro del colegio, que me parece perfecto, pero no pueden dar respuesta a toda la problemática social que hay atrás de ese chico. Entonces...*

*\_Tiene que haber alguien que le ponga el cuerpo, digamos.*

*\_Exacto. Muchas veces los padres no responden a citaciones, no se comprometen con la escuela. Y no, creo que no le dan el mismo valor a lo que significa hoy la escuela. Y por lo tanto, el chico fracasa porque tampoco valora lo que es la escuela. Esos como tantos otros problemas. El chico viene sin comer y no siempre porque el chico no tenga para comprar. Hay diferentes, hay realmente chicos que concurren a la escuela y no comieron porque no hay nada en la casa. Y otros que no, simplemente porque la problemática del adolescente es no desayunar porque me levanto tarde, porque no hay nadie en mi casa que me haga algo de comer. Hay mucho abandono.*

*\_De parte de los padres.*

*\_De parte de las familias, y bueno, la escuela hace lo que puede, me parece.*

Gabriela marca de esta manera, en su discurso, la dificultad que encuentran los gabinetes psicopedagógicos para el abordaje de las problemáticas que se presentan en el aula y la debilidad de la contención familiar con la que cuentan los chicos. Como se desprende de sus enunciados un mismo problema, como el abandono o la falta de alimentación, tiene múltiples causas y puede enfocarse desde distintas perspectivas. En particular sobre la intervención de los padres y los directivos en relación con la tarea docente afirma:

*\_ (...) cito a los padres a veces por problemas puntuales de aprendizaje. Y bueno, yo no sé que hacer, me plantean los padres. Fijesé, yo ya no sé qué hacer, no me importa. No, de todo tipo. Y cuando se acercan a la escuela. Y muchas veces ni siquiera se acercan. Así que... me parece que hay como un abandono, hay mucho abandono y que se manifiesta en los chicos. En la generación nuestra había un interés de los padres porque estemos en la escuela para aprender y había un apoyo y una complicidad del padre y del docente. Ahora eso falta. Entonces, es muy difícil que se respete o que sean los mismos valores.*

*\_Claro.*

*\_Es como todo muy heterogéneo y muy diverso, y nosotros estamos como convenciendo a los chicos de que esto es bueno para ellos. Y a veces el padre apoya, a veces, no, y a veces no sabe si tiene que apoyar o no.*

*\_Y con los directivos ¿contás en general?*

*\_Sí. A veces sí, a veces, no. Sí, los directivos están a favor. El tema del directivo, pasa lo mismo que con el docente. El directivo tiene dos cargos a veces o está además enseñando en otras escuelas y no hay presencia en las escuelas. No es el directivo que veíamos antes, que caminaba los pasillos y que el chico lo veía. Y creo que eso es fundamental. Los directivos también tienen más cargos, más cosas.*

*\_Están repartidos...*

*\_Como otros profesores.*

*\_Antes podían concentrar todas sus horas...*

*\_Yo veía antes al directivo caminando las escuelas. Tuve experiencia de saber la directora, de qué chicos hablábamos. Y ahora de pronto, al directivo se le escapa eso también. Yo creo que eso también, es fundamental. Este es un trabajo de todos, apuntando a algo. Y cuando empiezan los caminos a diversificarse, es muy difícil puntualizar y remontar lo que queremos para un lado.*

Sin embargo, a pesar de estas realidades hay docentes que asumen un fuerte compromiso con su tarea y logran hacer lazo con otros profesionales dentro de la escuela. Lo que ocurre es que el sistema, en especial con las dificultades que impone para la concentración de horas en un mismo establecimiento y para la permanencia en el mismo, se vuelve muchas veces un obstáculo que convierte a los abordajes adecuados de las problemáticas de los jóvenes en situaciones intermitentes, discontinuas.

Esto sucede en el caso de Verónica quien se explaya, durante una entrevista, sobre el papel que tuvo en relación con la necesidad de contención de adolescentes ligados a la drogadicción. Asunto en el que se involucró en particular en dos oportunidades, pero en una de ellas no pudo continuar el acompañamiento porque terminó la suplencia que estaba haciendo:

*\_ (...) Me pasó que un alumno venía así medio raro...La madre vino a hablar de que estaba raro y un día apliqué una técnica que era que se tenían que representar mediante un objeto o como un animal y poner alguna frase. Y usar un color solo. Y el chico hizo un lobo aullando, que le salía fuego de la boca y decía Ayúdenme, quiero salir de acá. Y se estaba drogando. Y fue un disparador como para que el Gabinete interviniera. Lo que pasa es que en la hora de Plástica saltan cosas que... Por ahí los pibes se relajan más y charlan un montón.*

*\_ ¿Y cómo fue que supieron que el chico se estaba drogando? ¿Él lo habló con vos?*

*\_Sí él lo puso ahí e hizo una hoja de marihuana después. Lo siguió dibujando. Porque yo cuando puso eso le dije No querés agregar algo más, por ahí algo más está diciendo el lobo. Y ahí hizo una hoja de marihuana. Y ahí intervino el Gabinete. Y después me pasó también que acá en (...) un chico se acercó a decirme que fumaba paco. Me lo dijo en broma y después se acercó y me dijo que no podía salir del paco y después justo al otro día vino Gabinete a preguntarme qué sabía de él, qué notaba de raro. Mirá, le digo, me está diciendo esto. Y resulta que era adoptado y se había escapado de la casa y no sabían dónde estaba y resulta que él me había dicho dónde andaba fumando paco. Y les digo que era en esa zona y eran los padres que él los iba a visitar y se colgaba a fumar. Pero sí, han intervenido Gabinetes, en algunos sí y en otros no...*

En el caso del chico que fumaba paco, como en otros que surgieron del trabajo etnográfico, la docente que, con compromiso, participó en la tarea de acompañamiento, no retiene su cargo porque finaliza su suplencia.

En cuanto al primer caso que narra Verónica, del adolescente que escribe “Ayúdenme, quiero salir de acá”, la técnica que menciona Verónica que aplicó, consistente en representarse mediante un objeto, un color y una frase, proviene de sus conocimientos de arte terapia, que adquirió por fuera de su formación en el Profesorado.

En la búsqueda de recursos ante situaciones de mucha conflictividad, tanto Verónica como Gabriela, han necesitado recurrir a alternativas de aportes vinculados con la Plástica, puntualmente en estos dos casos a técnicas del arte terapia. Gabriela me manifestó:

*\_Me planteé muchas veces qué estoy haciendo acá adentro, qué les puedo dar desde mi formación. Muchas veces me he ido pensando que no les puedo dar nada, lamentablemente es así. Por ahí, no pude yo proponer un objetivo claro, decir bueno, yo con este grupo tengo que lograr... porque es tanta la heterogeneidad y las problemáticas de cada uno que me parecía hasta inservible lo que yo estaba dando. Incluso ahora estoy leyendo sobre arte terapia. Porque a veces lo que uno hace en ese tipo de lugares es contener y nada más. Así que ahí lo que estudié en la facultad, me sirvió muy poco.*

La falta de arraigo es un impedimento para asentarse y vincularse con los recursos humanos de cada establecimiento que afecta a quienes recién empiezan a trabajar en el ámbito de la D.G.C. y E. y acceden a suplencias cortas pero que también impacta en el desenvolvimiento de profesores con mayor antigüedad. El sistema educativo platense no está diseñado en función de fomentar la concentración de horas en una misma institución. A esto remite Silvia cuando expresa:

*\_Y sería más interesante tener concentrado todo en una escuela, ¿viste? Yo eso tengo solamente acá que estoy todo el día, un día. Y otro día vengo dos horas y después (...) voy entre escuela y escuela, tengo que llamar a un remis para llegar en cinco minutos. Voy de una escuela a la otra. Pero si no tenés que andar dos horas acá, dos horas allá, dos... Es terrible. Hay gente que lo hace. Yo, porque tengo toda la vida ya... Traté de ir concentrando pero hay gente que vive con la lengua afuera, es terrible. O va de una punta de la*

*escuela a la otra punta, volando, para poder llegar, sino te perdés una hora o dos horas. Si no las tomás, ¿qué hacés? El sueldo se va achicando. Tenés que vivir corriendo (...)*

Según estas palabras de Silvia el ir y venir de escuela a escuela genera desgaste. A esta cuestión Gabriela agrega que la dispersión de cargos en distintos colegios impide involucrarse con profundidad en las problemáticas que se presentan en cada escuela:

*\_ (...) yo creo que la mayoría de las veces, con toda esta fragmentación, hay una falta de compromiso porque si vos estás dos horas nada más, por semana, en un lugar y después tenés, dos horas en otro, dos horas allá.*

*\_ Sí.*

*\_ Entonces es muy difícil, es muy complicado.*

*\_ Además adaptarse a cada institución es un trabajo...*

*\_ Exactamente, con normas de convivencia distintas, con formas de manejarse diferentes.*

### VI.3.2 Malestar docente en la escuela del centro "E"

Uno de los días que hice observación participante en la escuela del centro "E" pude escuchar en la sala de profesores, durante el recreo, un comentario que sintetizaba el ánimo que tenían en ese momento los docentes allí reunidos: *"¡Así no se puede trabajar!".* Un profesor de Inglés, que había conocido en la Dirección al ingresar ese día al establecimiento, estaba particularmente molesto por lo que no podía hacer en primer año. Decía que no lograba dar clase, que no lo respetaban y que si todo seguía así iba a renunciar. Habló también de otra escuela en la que los alumnos le golpearon la cabeza y le tiraron biromes. Dijo con miedo: *"Si me pegan en un ojo, me sacan el ojo. ¡Tengo familia, tengo hijos!".*

Una docente de Lengua presente en la sala le sugirió que tratara de pedir licencia, de buscar recursos para no ir a dar clase pero sin perder el trabajo. La docente de Plástica opinaba que esa sería una buena solución porque si uno renuncia *“se perjudica económicamente y además lo ponen en el último lugar del listado”*. Ciertamente, en los casos de renuncia dentro del año en que se accede a un cargo, está reglamentado que los profesores pasen a ocupar los últimos puestos en el listado confeccionado para las designaciones. Estar al final significa estar en malas condiciones para elegir un puesto o incluso no llegar a estar habilitado para ninguno.

Más tarde, en el aula, la profesora de Plástica agregó a sus apreciaciones sobre las condiciones de trabajo de los docentes que hace quince años aproximadamente los ámbitos para discutir o compartir experiencias entre docentes ya no existen. También afirmó que creía que esos espacios de debate y encuentro servían para tener referencias, para *“no sentirse solo como en una isla, como le pasó al profesor de Inglés”*.

En esa misma escuela Andrea, que tenía serias dificultades para generar un clima de trabajo durante las horas de Plástica, al despedirnos una mañana que concurrí a presenciar su clase hizo referencia a un problema institucional y también a la falta de comunicación con los padres:

*\_La directora no pone límites. Por lo menos después de tres actas (debería haber) una suspensión para que el pibe entienda”. Para terminar la docente se lamentó: “Los padres tampoco se enteran. No firman las notas que les mando.*

A esto puede agregarse la mirada de Gabriela que rescata, a pesar de la desarticulación de voluntades para la atención de los jóvenes, el papel de los adultos dentro de la escuela:

*\_ (...) yo creo esto, no están el padre ni la madre ocupándose de los temas que se deben ocupar y bueno, entonces, vengo y se los planteo a mi profesora, al directivo, al preceptor, a los que tengo acá adentro y que estoy muchas horas con ellos, y se han acostumbrado, a plantear sus problemas con nosotros. Eso también cambió muchísimo. Yo tengo chicos grandes digamos, catorce y quince, que se sientan alrededor del escritorio. Y bueno, yo los dejo. En*

*determinados lugares y en determinadas situaciones, vienen a decirme Porque a mí me paso esto y usted, ¿qué opina? O me preguntaba un chico si se bautizaba con los evangelistas o no. Y por ahí es una pregunta que me parece que se la tienen que hacer a los padres. Vienen y dicen, ¿usted qué opina? Y me doy cuenta que por ahí, lo que uno dice, tiene mucho peso.*

*\_Le dan un valor muy importante...*

*\_Le dan un valor muy importante o al menos quieren saber, o están evaluando, comparando la opinión del docente, del preceptor y que nuestras figuras empiezan a ser como importantes para sus vidas, aunque sea para pelearnos. Pero, en eso sí, yo siento que para los chicos es importante que estemos acá. A veces creo que para los padres, no. Para los chicos, sí.*

### VI.3.3 Las prácticas docentes en una encrucijada

Como hemos visto, en el *centro* y en la *periferia*, los adultos que ocupan un lugar en torno a la educación de los chicos no logran, de manera generalizada, conformar una red que sostenga a los jóvenes de manera integral y que los ayude a ellos mismos, padres y profesionales en el ámbito educativo, a generar lazos para abordar los conflictos. En relación con esto, Guillermo indica la desvinculación entre su tarea y los gabinetes psicopedagógicos. Falencia a la que agrega, además, las dificultades para la formación continua y específica referida a educación plástica, que es un inconveniente que afecta a la mayoría de los profesores en el área artística:

*\_Nunca pude trabajar con el gabinete. Porque aparte una cosa, tienen que venir los días que yo vengo. Yo no voy a venir un día que no vengo para hablar con el gabinete.*

*\_Claro.*

*\_Y creo que no están todos los días, yo creo que es así (...) Si no coincide con mi horario. O sea es una persona para quinientos, setecientos, mil alumnos.*

*Entonces,...otro reclamo que tiene el frente gremial, o SUTEBA, o la FEB, no sé cuál de todos ¿Viste? Este...es un reclamo, falta personal especializado de esto. Ehhh, después...cursos. Los cursos de perfeccionamiento la mayoría son pagos. No hay cursos que se den gratuitos, no hay cursos de ARTÍSTICA (...) No hay ningún curso... hay cursos que son todos pagos.*

*\_Sí.*

*\_Y tengo que pagar, depende qué horario, que pueda o no pueda. Por ahí doy clases de las siete de la mañana a las cinco de la tarde, yo no tengo ganas de ir a un curso a las seis de la tarde para aprender algo que después no lo voy dar en la escuela.*

*\_Claro.*

*\_O no sé si lo voy a aprender, pero por lo menos tendría que haber algo. O sea no hay nada que movilice al profesor a perfeccionarse, a mejorarse (...)*

En relación a la diversidad de posicionamientos respecto de la tarea docente, no hay una uniformidad. En los casos de Verónica y Gabriela, la preocupación por dar respuesta a las conflictivas situaciones humanas dentro del aula les hacía buscar recursos como el del arte terapia. En la sala de profesores de la escuela del centro "E", las colegas orientaban al profesor acerca de las posibilidades alternativas de pedir una licencia antes de renunciar a su cargo. Y en el caso de Guillermo manifiesta el desaliento frente al perfeccionamiento porque *"no hay nada que movilice al profesor a perfeccionarse"*.

## Conclusiones

En mi trabajo de campo en escuelas secundarias básicas durante el año 2008, a través de la observación participante en doce cursos, advertí de manera recurrente propuestas pedagógicas que se apoyaban en la reproducción de modelos y esquemas sin búsqueda de transformación de los mismos. En relación a los objetivos que me propuse, entonces, en los casos observados encontré un esfuerzo por homogeneizar las conductas, en particular en los procesos de producción plástica. Esto puede dar cuenta de una tradición educativa marcada fuertemente por la valoración de la copia para la producción de imágenes (que es consecuente con la tradición hegemónica del arte occidental). Noté con frecuencia que los hábitos educativos relacionados con la elaboración de imágenes propician la copia y el logro del parecido, no solamente con el mundo concreto, sino, sobre todo, con imágenes preexistentes.

A partir del relevamiento y análisis de la muestra obtenida, pude observar una continuidad en la práctica docente que vincula a la escuela normalista fundacional del Estado Nación con la actual, en formas de enseñanza resistentes al cambio. Modos de entender al arte en la escuela vinculados con la tradición, caracterizada por dar continuidad al realismo y la semejanza, y que en la actualidad se perpetúa demostrando la vigencia del positivismo pedagógico. La mimesis y la copia “del natural”, que se afianzan en el arte occidental hegemónico naturalizando su modo de codificación de lo visual, son incorporados por la escuela normalista. Esto es visible en la impronta del arte tradicional, que refuerza lo denotativo, lo que se muestra y describe, desplazando los aspectos connotativos de la producción visual en el aula. Estas características del arte tradicional hegemónico se ajustan al influjo de la Ilustración en la institución escolar, atravesada por la ciencia positivista. La Plástica es incluida en ese paradigma prevaleciente a través de aspectos acordes con los rasgos del Iluminismo, que la legitiman como campo de conocimiento. Esos aspectos son la descripción de objetos (la copia), sin participación de lo subjetivo, y un esfuerzo clasificatorio de sistematización de contenidos, aislados de la experiencia singular anclada en la vida cotidiana.

Las particularidades que asume la educación plástica en la escuela son reforzadas, además, por la preparación que tuvieron los docentes en el profesorado, signada por el adiestramiento en la réplica de modelos y la adquisición de un léxico técnico que los predispone a la transmisión normativa de categorizaciones de los elementos plásticos. Tendencias de su formación de grado que no han sido reflexionadas críticamente en ningún ámbito para evitar una rígida transmisión.

Como menciona María Acaso (2008), es necesario un mecanismo de distanciamiento e historización de aquello que se enseña para no naturalizar los contenidos del conocimiento, en este caso del mensaje visual:

“Para poder llegar al contenido profundo hay que pasar del lenguaje visual al mensaje visual, hay que aceptar la idea de que una imagen es una estructura que transmite un conocimiento determinado hecho por alguien por algún motivo. Para *desnudar* este conocimiento resulta imprescindible conocer las herramientas que se han empleado para configurarlo” (Acaso, 2008: 48).

Atendiendo a los objetivos e hipótesis propuestos desde el marco teórico, y en base al análisis e interpretación del registro obtenido, puedo concluir que dentro del aula se suceden intercambios cuya principal característica es la falta de escucha. Entiendo por “escucha” la aparición de necesidades, deseos y potencialidades singulares de los jóvenes.<sup>61</sup> La plástica puede ser un medio especialmente adecuado para posibilitar la construcción de sentido, pero para esto precisa de nuevas estrategias pedagógicas que se basen en los aspectos vinculares, emotivos y comunicativos que atraviesan a los adolescentes y apelen a un enfoque interdisciplinar para el respeto de la diversidad cultural y la búsqueda de la integración en el aula.

---

<sup>61</sup> La ley 13.298 (2004), en su artículo 4º, enuncia: “Se entiende por interés superior del niño la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus potencialidades, y el despliegue integral y armónico de su personalidad. Para determinar el interés superior del niño, en una situación concreta, se debe apreciar:

- a) La condición específica de los niños como sujetos de derecho.
- b) La opinión de los niños de acuerdo a su desarrollo psicofísico.
- c) La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños y sus deberes.
- d) La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, y las exigencias de una sociedad justa y democrática.

En aplicación del principio del interés superior del niño, cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de todos los niños, frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros”.

El análisis del registro de campo me permite también afirmar que, en la mayoría de los casos, se realizan producciones mecánicas, repetitivas. Las propuestas de trabajo áulico en los tres momentos que analicé, *motivación, desarrollo y evaluación*, son procesos en los que los adolescentes no son incluidos.

Desde la observación de clases, he podido advertir el reconocimiento docente hacia las manifestaciones del arte hegemónico occidental y los modos de producción visual ligados a la copia. Una de las docentes sintetizaba esta presencia de mandatos respecto a las imágenes:

*\_Es complicado. Lo que sí, trato de llevar mucha... llevo mucha obra, o sea muchas imágenes de pintores argentinos o pintores... bueno, todo tipo de pintores, como para que ellos... Porque está esa idea del dibujo renacentista, ¿viste?, de que el dibujar bien es eso. Y entonces cuando vos les mostrás otra idea de trabajo... nada, eso, ¿Qué es eso profesora?, Eso es un mamarracho..., Eso lo hace cualquiera. Y después cuando... bueno. Por ahí no te lo dicen tanto los más chicos, sino los más grandes. Los más chicos por ahí... puede ser que todavía estén como más... no tengan tanto prejuicio con la imagen...*

Es interesante cómo la docente vincula la producción visual enlazada con el arte tradicional a una manera estereotipada de entender las imágenes. Asimismo sus palabras dan cuenta de las dificultades que pueden presentarse a los docentes cuando tratan de revertir las formas prevalecientes de comprender las imágenes como artísticas.

Otro docente, Marcelo, planteaba en su discurso que existe una tensión entre lo que se enseña y lo que los chicos saben. Dicotomía que según él podría superarse haciendo dialogar el adentro y el afuera escolar.

En el análisis y contraste de las unidades de análisis aparece con frecuencia que la formación de los docentes y la inercia a los que los somete la institución escuela, en relación al rol normativo, se constituyen en verdaderos obstáculos para el ejercicio de una práctica innovadora que dé lugar a la voz de los jóvenes, generando diálogos entre la lógica institucional y la cosmovisión de los estudiantes.

Así como se destaca el predominio de estas formas “oficializadas” de trabajo docente, observé, en algunos casos, a profesores que buscaban recursos diferenciales para la producción creativa. Recursos que daban cuenta de la capacidad de reflexión sobre la práctica que algunos educadores tuvieron de la experiencia escolar.

En relación a la enseñanza y los saberes de los jóvenes me interesa resaltar que hallé contradicciones entre la palabra de los docentes y su actividad áulica, así como también contraposiciones dentro del discurso en las declaraciones que registré en las entrevistas. Este fue un hecho reiterado al analizar la muestra. Gabriela, que se preocupa porque emerjan las intencionalidades de los estudiantes para que se apropien del lenguaje visual haciendo producciones originales, es decir, recurriendo a sus saberes, pone en duda que los chicos que cartonean o trabajan la tierra puedan tener experiencias estéticas. Marcelo considera que la escuela estatal posibilita el reconocimiento de la diversidad sociocultural, el enriquecimiento de la experiencia profesional de los docentes, y aunque valora esto de manera positiva añora al mismo tiempo la uniformidad que imponía la disciplina generada por la última dictadura militar.

Esta disociación y contradicción entre los modos de pensar y de actuar, dan cuenta de la dificultad de los docentes para reflexionar con otros sobre las propias prácticas docentes. Los antecedentes de esta imposibilidad pueden rastrearse en los procesos que imprime la academia, en la que persiste la distinción de las formas de conocimiento ligadas al arte hegemónico occidental y la concepción del lenguaje visual como sistematización dogmática. Y por el otro, a la dicotomía entre el afuera y el adentro escolar, que plasma una fisura entre la universalidad con que se inviste a la institución escolar en relación a la transmisión de conocimientos y lo singular, que se relaciona con las particularidades culturales que conforman la diversidad en el aula.

Estas cuestiones tienen como trasfondo la vigencia del pensamiento iluminista, que tiende a homogeneizar la percepción de la realidad. La huella del positivismo convive en la mirada de los docentes con las singularidades de los jóvenes que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acompañan. Pero la persistencia prevaleciente del positivismo pedagógico

hace que en la práctica docente se insista sobre la observación y la copia dentro de la experiencia de aprendizaje.

En 2008 asistí como alumna a un seminario sobre educación y derechos humanos. Se trató de un proceso de capacitación docente extraescolar promovido por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, y acreditado por la Dirección General de Cultura y Educación. Estuvo a cargo de la Dra. Leticia Muñoz Cobeñas, la Profesora María Cristina Garriga y la Licenciada Stella Maris García. La propuesta de estas coordinadoras fue trabajar el marco teórico del seminario en relación con las vivencias y los saberes de los profesores. Las integrantes del equipo responsable de la capacitación enuncian que la modalidad de trabajo se fundamentó en el uso de técnicas que incentivarán la reflexión y la intervención, como trabajos con el cuerpo y con objetos, además de entrevistas a especialistas, salidas de campo y lecturas colectivas que requerían un esfuerzo permanente de interpretación (2009a:2). Las coordinadoras agregan también que, en ese recorrido, se encontraron con resistencias por parte de los docentes a revisar críticamente los trabajos propuestos para la evaluación. Ejercicios que debían incorporar la bibliografía sugerida y problematizar los modos estereotipados de entender los derechos humanos en el aula.

Muñoz Cobeñas, Garriga y García (2009b) entienden que la mayoría de los docentes que acudieron al seminario, lo hicieron sin implicarse en profundidad con las consignas de trabajo, tendiendo a hacer recorridos formales, en los que su preocupación principal fue la obtención de los certificados correspondientes, que otorgaban puntaje.

Las coordinadoras del seminario explicitan:

“Respecto de los contenidos trabajados por los docentes, coincidimos en pensar, que en la tarea propuesta desde la evaluación, los docentes operaron con los mismos niveles de simulación con los que “enseñan” y “aprenden” en la escuela, a pesar de reiterar que debía haber un sentido *vivencial*, de verdad, en el planteo del trabajo ¿Es la simulación a enseñar y aprender la única marca de sentido que ha quedado en la escuela? Queremos decir, los docentes simulan que enseñan y los chicos simulan que aprenden y salir de esta simulación implica entenderla en toda su magnitud subjetiva reproducida por cientos de días en la vida de un docente”. (Muñoz Cobeñas, Garriga y García, 2009b:11).

Me interesa destacar la dificultad que encontraron los docentes para dar lugar a las vivencias en tanto memoria que los ligara con su propia historia en vínculo con la institución escolar.

En esta experiencia formativa, al acudir a una capacitación, los profesores se inclinaron a replicar algo que encontré como predominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Plástica que observé: la invisibilización de lo singular, de aquello referido a la vida cotidiana y sus particularidades. Particularidades que si fueran escuchadas permitirían el reconocimiento de la diversidad sociocultural que representa el alumnado, la jerarquización de los estudiantes como sujetos de derecho.

Muñoz Cobeñas, Garriga y García (2009a) afirman que:

“Repensar prácticas para la construcción de un pensamiento crítico supone hacer extraño lo cotidiano y discutir las diversas experiencias, prácticas, metodologías buscando las explicaciones científicas en las reflexiones colectivas, los textos, la teoría, la consulta a investigadores y profesionales, de modo de hacer posible la reflexión acerca de las condiciones concretas de posibilidad de un análisis crítico de los saberes hegemónicos, de la integración de saberes, de vínculos y prácticas democráticas y participativas”. (Muñoz Cobeñas, Garriga y García, 2009a:9).

Y concluyen reflexionando:

“Esos nuevos modos de habitar la escuela no pueden estar exentos de la conformación de equipos de maestros y directivos, que asuman su tarea en forma creativa y autónoma, de modo de redimensionar la vida cotidiana a través de experiencias curriculares que deben tener legitimidad institucional y permanencia en el tiempo...”. (Muñoz Cobeñas, Garriga y García, 2009a:10)

De esta manera ponen el acento en la necesidad de un entramado institucional que contenga al docente y lo incentive a generar prácticas transformadoras ligadas a la protección y promoción de derechos.

He señalado la perspectiva de Paulo Freire (1980:30) sobre la importancia de que tanto el educador como el educando se constituyan en “presencias actantes”. A diferencia de la pedagogía positivista, que se propone uniformizar al estudiantado, comprender a los jóvenes como “presencias actantes” implica reconocerlos como sujetos en relación dinámica con el educador.

También María del Carmen Maimone y Paula Edelstein (2004:102) se refieren al valor de la inclusión activa en los procesos de conocimiento. E indican que la negación de la participación en la construcción del entorno y de sí mismo, implica el silenciamiento de la condición de sujetos, al mismo tiempo que constituye una primera forma de exclusión.

Coincido con Peter Berger y Tomas Luckmann (1978) respecto a la relevancia de los saberes internalizados para impregnar de sentido a las prácticas:

“El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado”. (Berger y Luckmann, 1978:39).

### *Centro y periferia*

Las dimensiones de análisis que determiné para el estudio del material relevado durante el trabajo de campo me han permitido hacer comparaciones entre escuelas del *centro* y de la *periferia* de la ciudad de La Plata, referidas a aspectos propios de los procesos pedagógicos. Reparando en esas dimensiones puedo afirmar que en cuanto a las problemáticas que registré en el aula relativas a la *motivación* de los estudiantes, el *desarrollo* de las clases y la *evaluación* de las producciones de los jóvenes por parte de los profesores, encontré constantes que se presentaron tanto en escuelas *céntricas* como *periféricas*. Ellas tuvieron que ver con la escasa convocatoria del mundo cotidiano de los estudiantes para motivarlos, con desarrollos anuales que guardaron poca coherencia o conexión entre los temas abordados y evaluaciones que en la mayoría de los casos fueron disociadas, por lo cual no apuntaron a la integración de contenidos.

A pesar de estas coincidencias hallé una distinción importante entre establecimientos del *centro* y de la *periferia*: la catalogación como “desfavorables” de algunas de las instituciones ubicadas por fuera del casco urbano fundacional. En este sentido noté la existencia de representaciones sobre los estudiantes que concurren a los establecimientos tildados como

“desfavorables” que asocian pobreza con marginalidad, violencia y dificultades de aprendizaje.

Al preguntarme por las consecuencias de estas representaciones advertí que impactan en la escucha de los docentes, limitando la visibilidad de la cultura de los jóvenes y obstaculizando su protagonismo. Me refiero a que los supuestos o prejuicios que en general construyen los profesores sobre los chicos que pertenecen a zonas de la circunvalación de la ciudad provocan el menosprecio de las capacidades de esos estudiantes y un ocultamiento, más marcado que en las escuelas del *centro*, de las realidades cotidianas de los jóvenes por la imposición de una cultura hegemónica que les es ajena. Además de estas cuestiones muchas veces surge temor hacia los alumnos por parte de los docentes.

Sin embargo, ese temor no se circunscribe sólo a los estudiantes de la *periferia* sino que responde, más ampliamente, a supuestos sobre los jóvenes que circulan en todas las escuelas. Tanto en establecimientos del *centro* como de la *periferia* pude registrar manifestaciones de los profesores relativas a concepciones de los adolescentes como peligrosos.

En la escuela de la *periferia* “C” Guillermo sostuvo que antes “*los chicos veían a los profesores y temblaban. Ahora temblamos nosotros*”. De manera similar en la escuela de la *periferia* “B” una profesora de Plástica me habló de una situación relacionada con su trabajo en otra escuela donde también daba clases. Me comentó que las autoridades de esa institución le habían pedido que planificara tareas para dos alumnos a los que no se les iba a permitir que tomaran clases de manera habitual. Esto se debía a que se había decidido no dejarlos entrar más en el establecimiento porque habían discutido con algunos docentes que los habían desaprobado. La profesora agregó que los chicos fueron agresivos porque amenazaron a sus docentes de una forma que rozó la violencia física.

La profesora me describió esta situación para decirme que aunque a ella no le había ocurrido lo mismo que a esos profesores en ninguna oportunidad, muchas veces pensaba en forma anticipatoria en qué haría si un alumno le pegara. Con respecto a esto había decidido que, de recibir un golpe de un adolescente, saldría del aula sin reaccionar. Para la profesora sin reaccionar significaba no devolver la agresión física al alumno. No haría esto por el

compromiso judicial que puede implicar pegarle a un “menor”. En lugar de recurrir a la violencia corporal, me aseguró que iría directamente a hacer la denuncia a la policía para que investigara un Juez de Menores.

Después de hacer este relato, la docente se preguntó en voz alta por qué se dan este tipo de situaciones. Y a partir de esta pregunta pasó a manifestarse otros interrogantes: “¿Quiénes son los alumnos que tengo?; ¿Por qué la rebeldía?”.

A partir de estas dudas recordó que vio a uno de sus alumnos trabajando en una plaza de la ciudad, vendiendo choripanes el día que se festejaba el comienzo de la primavera. Luego reflexionó relacionando la “rebeldía” con ese hecho. Y me explicó que el “ser rebelde” en el caso de ese estudiante se debe a que está todo el tiempo en la calle y también a las personas con las que trata y a cómo se habla en los ambientes donde se mueve. A modo de conclusión sobre su apreciación del alumno la docente me dijo: “Por eso es así. Eso es lo normal para él”.

A estas miradas se puede sumar la reacción de Mabel, docente en la escuela del centro “E”, cuando un alumno se le acercó para que corrigiera sus trabajos. Los compañeros del alumno que estaban cerca del escritorio donde la docente se dedicaba a evaluar se burlaron de él diciéndole frases relacionadas con su sobrepeso. Esto dio pie a que la profesora reflexionara diciéndoles: “Vieron que en una escuela había un chico muy tranquilo pero mató a todos sus compañeros”. El chico del que se habían burlado era, justamente, muy tímido y callado y por estas características la docente lo asoció con el adolescente que disparó sobre sus compañeros en una escuela de Carmen de Patagones en 2004. “No va a traer un arma...pero un día les va a dar una piña...”, concluyó.

Estas percepciones y construcciones imaginarias que tienen los docentes sobre los jóvenes, dificultan que puedan comprenderlos como sujetos de derecho. Ponen el acento en la peligrosidad y habilitan posicionamientos personales e institucionales que promueven el control y la vigilancia, por medio de la policía o recurriendo a un disciplinamiento que en todos los casos remite a homogeneizar conductas funcionales a una escuela “ordenada”. Orden que no siempre se logra, pero cuya búsqueda predispone a los docentes a conseguir la uniformidad a través de pautas que tienden a regular el

comportamiento. En este sentido, Marcelo declaraba su preferencia por el orden impuesto en las aulas durante la última dictadura militar como un orden deseable.

Estas tensiones que atraviesan a la escolaridad secundaria, tanto en las escuelas *céntricas* como en las de la *periferia*, dan cuenta de las dinámicas de inclusión y exclusión dentro del dispositivo educativo actual. Dinámicas en las que se entrecruzan las clasificaciones de los establecimientos escolares impuestas por el sistema educativo, con las representaciones de los docentes ligadas a su experiencia laboral dentro de ese sistema.

### *El trabajo docente*

Siguiendo a Giddens interpreté las prácticas áulicas, recordando desde el marco teórico que

“(…) ningún sujeto (agente humano) ni objeto (“sociedad” o instituciones sociales) se puede considerar primando sobre otro. Cada uno de ellos está constituido en, y a través de, prácticas recurrentes. La noción de “acción” humana presupone a la institución y viceversa. Por eso, explicar dicha relación, implica considerar cómo tiene lugar la estructuración (producción y reproducción a través del tiempo y el espacio) de las prácticas sociales” (Giddens, 1995b:86).

En la interrelación entre profesores e instituciones escolares he encontrado que las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente suelen estar teñidas por vivencias de soledad. Esas vivencias, están fundamentadas por los obstáculos que presenta la institución escolar para el trabajo en red, que permita efectuar un abordaje integral de las problemáticas relacionadas con la niñez y la adolescencia. Predominan, en cambio, experiencias profesionales que no logran hacer lazo entre sí para la atención de los jóvenes. Dentro de este panorama se destaca la intervención intermitente de los gabinetes psicopedagógicos y la dificultad que encuentran los docentes para concentrar horas de trabajo en un mismo establecimiento. Estos condicionantes afectan al compromiso que pueden asumir los profesores en cada establecimiento en el que trabajan. Ya que la ausencia de otros profesionales en los que puedan apoyarse y la dispersión de sus cargos en distintas instituciones no les permiten arraigarse con profundidad para

participar en una trama institucional. Esta dificultad en la producción de un entramado que ligue a los distintos actores escolares no posibilita, en general, experiencias de pertenencia a un colectivo con un proyecto en común.

Estas cuestiones simbólicas son acompañadas por limitaciones materiales que van desde la falta de los útiles necesarios para la producción de imágenes hasta el estado edilicio de las escuelas. En el trabajo de campo hallé voces representativas de las demandas de la mayoría de los profesores. A las que ya mencioné sumo las de Marcelo y Leonor, que terminan de componer un cuadro de situación. Marcelo, al ser entrevistado, afirmó:

*\_Si condiciona algo importante, que es la falta de una infraestructura buena. Entonces, al no tener un aula grande, no tener una canilla cerca, a veces vos te vas recortando y decís, ¿Los hago pintar con témpera o no los hago pintar con témpera? Yo, en muchos casos, a propósito, lo hice para molestar, para que se hiciera, entonces, hacía actividades que ensuciaran y que se den cuenta... [Risa]. No tuve éxito, [Risa]. A veces, conseguí un buen espacio. Era momentáneo, nunca lo hicieron en serio (...).*

En el mismo sentido Leonor reflexionó:

*\_Cada vez que tengo que trabajar con dimensiones, me entra a agarrar... Tengo que ver adónde voy a poner las cosas. Quiero hacer... En una sola escuela en donde trabajé mucho (...) de Tolosa que era complicada pero logré hacer estructuras, suponete, con los tubitos de papel de diario y trabajar grandes estructuras y que quedaran; que eso... Bueno, por ahí lo que ahora... ahora estoy pensando, viste, pensando cómo voy a hacer que quede algo hecho y que quede en el patio, suponete, armarlo y dejarlo. Hacer una actividad de un día. Lo que pasa es que tengo repartidas las dos horas, tengo una hora un día, una hora otro día. Entonces eso me parte...*

*\_No hay lugar donde conservar.*

*\_No, claro, tengo que ver dónde guardar...*

A estas situaciones debemos sumar la excesiva cantidad de alumnos por curso que hay en la mayor parte de las escuelas. También Leonor hizo referencia a esta problemática:

*\_ (...) yo tengo un curso en el tercer año y tengo cuarenta alumnos. Trabajo el doble. Yo tengo dos horas y salgo como si... ¡Es imposible trabajar así! ¿Qué les puedo brindar así?*

Existe algo del orden de la vocación que sostiene a muchos docentes en su profesión. Por ejemplo, Marcelo rescata:

*\_El contacto con los alumnos especialmente, el contacto con la gente, el poder ayudarlos a crecer. Y poder ayudarlos a que cada uno desarrolle sus propias cualidades... El “animarlos” pero fundamentalmente y lo que me sigue entusiasmado, el contacto personal, el poder que el otro desarrolle lo propio...*

Y también resalta que la escuela debe destacarse por su función formativa:

*\_ (...) la escuela no tiene que ser solamente un lugar de contención, es un lugar de formación, no que contenga. Realmente yo creo que la formación es lo que hace a la escuela (...).*

En las declaraciones de los docentes aparecen recuerdos y deseos que constituyen el imaginario que acompaña y alimenta el trabajo de los profesores en el aula. Historia personales, historia de vida, que los inclinaron hacia el oficio de enseñar. Andrea declaraba:

*\_Ahora que me acuerdo... En la casa de mi abuela me ponía una mesita, me sentaba y del otro lado de la mesita ponía muñecos. Y es como que yo les enseñaba, como juego. Y cuando por ahí me decían de chiquita, “¿qué vas a hacer cuando seas grande?” Iba a ser maestra.*

## *La voz de los docentes y la voz de los estudiantes*

Durante el trabajo de campo en la escuela, y en particular en el aula, el registro apuntó a las voces docentes dialogando con las voces de los estudiantes. Las descripciones de esos vínculos, en cada curso de los doce que conforman la muestra, atendieron a las representaciones de los profesores sobre su práctica en el aula. Luego contrasté esas representaciones con las declaraciones que ellos mismos hacían de su práctica y de su disposición para escuchar a los jóvenes. Sólo en uno de los casos, el de Gabriela, pude observar el trabajo con temáticas significativas para los alumnos, que permitían las apropiaciones juveniles del lenguaje plástico, fomentando durante la clase el pensamiento crítico. En el análisis e interpretación, encontré, de manera recurrente, que los docentes declaraban valoraciones sobre los estudiantes que obturaban el diálogo y que propiciaban prácticas uniformizadoras y repetitivas. Interpreté estas prácticas docentes con el concepto de adultocentrismo, que explica el peso que tiene en nuestra sociedad el adulto como modelo que el joven debe imitar.

Destaqué, además, otro impedimento que encontré en establecimientos de la *periferia* para la escucha de los chicos por parte de los docentes: las condiciones materiales de existencia y la cultura de los jóvenes generan prejuicios y distanciamiento en los profesores en lugar de la cercanía y la apertura necesarias para dar lugar a la diversidad sociocultural. Reparé en esto tanto al observar clases como al analizar las entrevistas.

En cuanto a esas entrevistas, me permitieron rescatar la opinión de los docentes sobre su formación y sobre su actividad profesional dentro del sistema educativo, además de cuestiones vinculadas con la particularidad de cada biografía. Esas palabras han ido atravesando el desarrollo de esta tesis por medio de la selección que fui haciendo de las declaraciones que relevé. De esos testimonios consideré importante subrayar también lo atinente a la vocación, al deseo de enseñar, como motivación que sujeta a los docentes a su labor cotidiana. Sumo a los ejemplos que ya di, la valoración que hizo Leonor de su profesión:

\_ ¿Cómo definís o qué pensás sobre la docencia, sobre el hecho de enseñar?

*\_Sí, para mí es un tema. Primero, es algo muy delicado. Los alumnos, los chicos a los cuales yo les tengo que transmitir mi experiencia, ante todo mucho respeto para con ellos. Es una tarea maravillosa, porque vas descubriendo un montón de cosas, cómo después sin querer hasta le marcás el camino a algún chico que te encontrás después de mucho tiempo, y que me lo han dicho: Profesora, gracias, o te ven y te dicen: Ah, estoy estudiando arte. Y eso la verdad que es una retribución muy grande. Y más que nada por pertenecer al área artística, que es un área tan dejada de lado (...) O sea que se la tiene como en un segundo plano (...) O menos que un segundo plano (...) Cuántas cosas, más allá de que uno esté pocas horas con ellos, cuántas cosas transmitís sin querer y qué importante es. De cuidar el cómo te tenés que dirigir a ellos, y bueno, al mismo tiempo qué cosas buscar para que las clases sean cada vez más interesantes y también poder engancharlos en lo que uno... esa pasión, poder transmitirles lo que a uno le apasiona. Sí, es complicado.*

Esa pasión que lleva a crear caminos para el aprendizaje y a concebir a las paredes de la escuela como cobijo de procesos creativos en lugar de que remitan a la desintegración de lo singular, como en la película *The Wall*. En mi diálogo con ella Leonor rememoró una experiencia constructiva:

*\_ (...) Ah sí, trabajé murales. Ahora recuerdo en una escuela, sí, y fue, bueno, todo lo contrario a la idea de que el chico se iba a desbandar, esa idea de que al contrario, o sea es increíble cómo la pared los contiene. Digo esto en contraposición a la idea de la disciplina, porque está esa idea. Es muy difícil en las escuelas meter la idea de lo artístico (...) No se entiende la dinámica de trabajo. Y el chico tiene que estar en el aula y cuando vos salís al patio te pensás que vas a tener descontrol. No lo tenés, los chicos están trabajando.*

Las paredes, materiales y simbólicas, que pude observar en los establecimientos educativos, generan límites concretos y representacionales en los que se inscriben las prácticas vinculadas a la producción visual en la materia Plástica. Límites dentro de los cuales estudiantes y docentes, en tanto sujetos pedagógicos, producen y reproducen la realidad escolar.

En base a todo el trabajo de investigación, confirmo las hipótesis que formulé a partir del marco teórico. Comprobé las dificultades que plantea la escuela para dar lugar a la heterogeneidad. Ya que predominan propuestas pedagógicas que ocasionan trayectorias homogéneas, que no atienden a las singularidades. Posicionamiento que interpreto como violación de los derechos a la identidad y al reconocimiento de la diversidad. En la asignatura Plástica, la uniformización se manifiesta en producciones visuales estereotipadas y que no hacen referencia a la vida cotidiana de los jóvenes. También advertí que es frecuente el malestar de los profesores, en relación a las condiciones materiales y afectivas que implica su profesión, comprendiendo el desasosiego que experimentan, en particular, vivencias de soledad. Vivencias que indican la necesidad de trabajo en red en el ámbito escolar, para el abordaje de las problemáticas ligadas a la adolescencia.

La implementación de un sistema integral para el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho es propiciada en Argentina por la Ley Nacional 26.061 (2005) que promueve la concreción de los principios que establece la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) vigente en el país desde 1990.<sup>62</sup> Además la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) declara la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. De modo que se han gestado en el país legislaciones fundamentales para el impulso de un cambio cualitativo en materia de promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Considero que queda pendiente el fortalecimiento de políticas públicas que favorezcan la efectividad del nuevo marco legal vigente.

En mi trabajo de investigación encontré que la vida cotidiana en la escuela es atravesada por una escisión entre ese marco legal y las prácticas educativas. En especial, son múltiples las dificultades para comprender y ejercer los derechos y deberes de profesores y estudiantes dentro del aula, y

---

<sup>62</sup> En su artículo 14<sup>o</sup> la Ley 13.298 (2004), de la provincia de Buenos Aires, antecedente de la ley 26.061 enuncia: "El Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños es un conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en el ámbito provincial y municipal, destinados a promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de los niños, así como establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención sobre los Derechos del Niño, y demás tratados de Derechos Humanos ratificados por el Estado Argentino".

para acercarse al lenguaje visual como un modo de conocimiento significativo para los alumnos.

Según Jorge Rivera Pizarro (s.a.:11), quien ha sido representante de UNICEF en Argentina:

“Las personas no cambian y, por tanto, las instituciones tampoco, cuando existe desinformación. Y esto quiere decir dos cosas: una, que no se conoce la ley y su sentido y, otra, que se la conoce de forma parcial o sesgada. Ciertamente todo cambio produce temores, desacomoda las rutinas, obliga a esfuerzos personales e institucionales”.<sup>63</sup>

Por estas cuestiones, en relación con las prácticas y declaraciones que fui relevando y analizando, entiendo que es necesario un cambio cultural que implique otra concepción de la educación, y de la enseñanza de la Plástica en particular. El paradigma de promoción y protección abre un camino para que las voces de los jóvenes sean escuchadas en la institución escolar.

---

<sup>63</sup> En: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ley\\_del\\_nino%282%29.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ley_del_nino%282%29.pdf), p. 11.

## Anexo 1

### Guía de observación para el trabajo de campo en Escuelas Secundarias Básicas de La Plata

#### DOCENTE

I Contenidos (por trimestre).

- ¿Qué tema elige trabajar en cada clase?
- ¿Con qué criterios realiza esta elección?
- ¿Cómo plantea las cuestiones teóricas referidas al tema del día?
- ¿Cómo plantea las cuestiones prácticas referidas al tema del día?

II Planificación.

- Coherente/Disociada
- Propuesta de desarrollo de las actividades en el aula:  
Presentación/apertura de la clase.  
Actividades planteadas. Pautas.  
Producción prevista.
- Planificación anual entregada a la institución (documentación institucional).

III Estrategias.

- Recursos pedagógicos del docente para abordar el tema a tratar.
- Motivaciones: herramientas que utiliza para entablar el diálogo. ¿Hay búsqueda de participación?
- Ejemplificaciones. (Comparaciones, anclajes, vinculaciones del tema estudiado con otros conocimientos de los alumnos, que puedan vincularse con su cultura visual).

IV Supuestos del docente sobre su rol.

- Explícitos. Argumentos o señalamientos del sentido que desea conferir a la materia.
- Implícitos (en qué enseña y en cómo lo hace).

V Expectativas del docente con respecto a las respuestas que espera obtener del alumnado.

- Observaciones verbales.
- Indicaciones por escrito.
- Expresiones corporales (gestos).
- Balance que hace en relación con la tarea planteada.

VI Libro de temas (documento institucional).

-¿Cómo enuncia por escrito los contenidos trabajados en la asignatura Plástica?

VII Evaluación.

- Del proceso/Atomizada.
- Autoevaluación.
- Criterios.
- Modo de hacer devoluciones a los alumnos.
- ¿Cómo califica?
- Información relevante de las planillas de evaluación y los cuadernos de actas de exámenes (documentación institucional).

VIII Vínculo con los alumnos

- Maneras de establecer las incumbencias de su rol.
- ¿Cómo pone límites?
- Búsqueda de inclusión de los estudiantes en el aula/en la escuela.
- Fomento de la exclusión de los estudiantes del aula/ de la escuela.
- Actitudes. Por ejemplo: compromiso, abatimiento, negación, adaptación, desborde, enojo, complicidad, persuasión, amenaza, intolerancia, etc.

## ALUMNOS

I Expectativas con respecto a la materia.

- Comentarios al profesor.
- Comentarios a pares.
- Gestos.

-Actitudes en relación a las actividades: interés, desinterés, fastidio, irse del aula, etc.

II Saberes relacionados con la Plástica.

-Comentarios.

-Ejemplos que brindan al dialogar con el docente.

-Sus saberes cotidianos vinculados con su cultura visual, ¿son “laterales”, paralelos a lo trabajado en el aula, o están incluidos en el currículo?

-¿Qué elementos con los que el alumno se identifica son convocados para la producción visual en el aula? Por ejemplo: vestimenta, tatuajes, celulares como fuente de imágenes, ilustraciones que eligen para sus carpetas, “marcas” y dibujos en las paredes.

III Materiales de los que disponen para trabajar en clase.

-Aportados por la escuela.

-Llevados por ellos mismos.

-Facilitados por el profesor.

IV Carpetas o modo de acopio de los trabajos.

-Producción concreta/Respuesta a la propuesta del docente.

-¿Cuál es la producción visual que realizan? (Soportes y formatos).

V Propuestas que hacen al docente.

-Trabajar determinados temas.

-Trabajar determinadas técnicas.

-Manifestación de deseos y/o argumentos que motiven las propuestas.

VI Relación de pertenencia con el espacio áulico.

-¿Cómo se contactan y viven en este espacio?

-¿Qué dicen del aula/ de la escuela? Juicios valorativos.

-¿Cómo consideran la relación entre el afuera y el adentro del aula/escuela?

## VII Vínculos interpersonales.

-¿Cómo se establecen lazos entre pares? ¿Hay alguna modalidad predominante?: amistad, violencia, discriminación, compañerismo, solidaridad, mezquindad, cooperación, individualismo, etc.

-¿Qué cuestiones reúnen, dividen, generan debates, etc?

## VIII Género y origen.

-Dichos o situaciones que aludan a la pluralidad sociocultural y a la diferencia de género.

-¿Los chicos establecen en su vínculo con pares distinciones por cuestiones de género?

-¿Qué supuestos con respecto a género y origen circulan y se activan en determinadas situaciones en el interior del grupo observado?

-¿Con qué intención apelan explícita o implícitamente a consideraciones vinculadas con la diversidad cultural en el aula?: curiosidad, diferenciación, discriminación, etc.

-Uso del guardapolvo:

En el grupo en general.

Varones.

Mujeres.

Comentarios que se relacionen con este uniforme.

## DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN RELACIÓN CON LA MATERIA PLÁSTICA

I Expectativas con respecto a la materia.

-¿Cómo se demanda o solicita que participe el área curricular en distintos eventos y situaciones institucionales en los que es incluida?

II Material del que dispone la escuela para aportar al desarrollo concreto del currículo.

III Roles de otros trabajadores de la escuela en torno a las problemáticas que se presenten en el aula.

- Directivos.
- Preceptores.
- Auxiliares.
- Gabinete.

IV Efemérides/Actos escolares.

¿Cómo participan el/la docente de Plástica y sus alumnos?

V Carteleras con información abundante en imágenes o temas que resulten relevantes para la investigación.

- ¿Qué se ve?
- ¿Cómo se hacen?
- ¿Quién las hace?:  
El docente,  
Los alumnos,  
Docentes y alumnos,  
Otros....

## Anexo 2

### Cuestionario-guía para entrevistar a docentes

#### 1) La formación.

- \_ ¿Dónde te formaste? (o ¿Dónde te estás formando?).
- \_ ¿En qué época?
- \_ Si ya lo hiciste, ¿cuándo te recibiste? (o ¿En qué etapa estás de tu carrera?).
- \_ ¿Por qué elegiste la docencia como trabajo?
- \_ ¿Alguna vez pensaste en cambiar de profesión? ¿Por qué?
- \_ ¿Hay otros docentes en tu familia?
- \_ ¿Cómo definirías a la docencia? ¿Qué características fundamentales podrías marcar que tiene como profesión?
- \_ ¿Qué cuestiones de tu preparación profesional te dan seguridad/inseguridad en el aula?
- \_ ¿Qué podrías marcar que le ha aportado la práctica concreta a tu formación?

#### 2) La relación docente-escuela.

- \_ ¿Cómo recordás tu paso por la escuela de niño/adolescente? ¿Creés que esa experiencia influye en tu trabajo actual?
- \_ ¿Qué antigüedad tenés en la docencia?
- \_ ¿En cuántos establecimientos trabajás? ¿Cuántos quedan en el centro y cuántos en la periferia de la ciudad?
- \_ En base a tu experiencia, ¿qué observaciones harías respecto a similitudes y/o diferencias entre las escuelas del centro y las de la periferia de la ciudad?
- \_ ¿Cuántos módulos tenés a tu cargo en total y cómo están repartidos si trabajás en varios establecimientos?
- \_ ¿Cuándo empezaste a trabajar en escuelas secundarias básicas?
- \_ ¿Todas tus horas están concentradas en la secundaria básica?
- \_ ¿Preferís trabajar en la primaria o en la secundaria? ¿Por qué?
- \_ ¿Cómo creés que la institución escolar te condiciona en tu tarea en el aula?/ ¿Cómo visualizás las condiciones laborales de los profesores de Plástica en la D.G.C. y E?
- \_ ¿Trabajaste en equipo, con la intervención de algún Gabinete Psicopedagógico, las problemáticas que se te presentaron en el aula?

- \_ ¿Ejerciste la docencia en escuelas privadas? ¿Qué similitudes y qué diferencias encontrás entre los establecimientos privados y los estatales?
- \_ ¿A lo largo de tu trayectoria, qué cambios notaste en las escuelas donde trabajás y/o en el sistema educativo?

### 3) La tarea docente en el aula.

- \_ ¿Qué considerás que deben aprender los alumnos en la materia Plástica?
- \_ ¿Qué diferencias hay respecto a los contenidos que deben enseñarse en 1º, 2º y 3º años?
- \_ ¿Qué tenés en cuenta para la planificación de las clases?
- \_ ¿Qué aspectos tenés en cuenta para la evaluación? ¿Cómo evaluás?
- \_ ¿Cómo trabajás con los estereotipos en el aula?
- \_ ¿Vinculás la enseñanza del lenguaje visual con la vida cotidiana y la identidad de los estudiantes?
- \_ ¿Trabajás en el aula sobre la temática de los derechos?
- \_ ¿A lo largo de tu trayectoria, qué cambios implementaste en su forma de enseñar?

### 4) La relación docente-alumnos.

- \_ ¿Cómo definirías a los jóvenes con los cuales trabajás?
- \_ ¿Con alumnos de qué años de la secundaria básica trabajás?
- \_ ¿Qué similitudes y qué diferencias podrías marcar entre los estudiantes de los distintos niveles de la secundaria básica respecto a su vinculación con la materia y con el docente?
- \_ ¿Qué problemáticas encontrás en tu relación con los alumnos?
- \_ ¿En qué aspectos considerás que debe basarse el vínculo docente-alumno?
- \_ ¿Qué opinás y qué experiencias tuviste en relación con lo que suele denominarse como “violencia escolar”?
- \_ ¿Te parece mejor el sistema de amonestaciones o el de los acuerdos de convivencia?

### 5) La tarea docente fuera del aula y extraescolar.

- \_ ¿Desarrollás otras actividades relacionadas con tu profesión dentro y/o fuera de la escuela?

6) Legislación y documentación relacionada con educación y derechos de niños y adolescentes.

\_ ¿Cuál visualizás que es tu grado de participación en las decisiones que conciernen a la política educativa?

\_ ¿Qué opinás sobre los diseños curriculares elaborados como marco para la enseñanza de la Plástica en la secundaria básica?

\_ ¿Qué consideraciones harías sobre la Ley de Educación Nacional 26.206, promulgada en 2006?

\_ ¿Conocés la existencia de la Ley Provincial 13.298 “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños” y su equivalente a nivel nacional, la Ley Nacional 26.061 “De Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”? ¿Qué pensás sobre las mismas?

## Bibliografía

- ACASO, María (2008) *El lenguaje visual*. Buenos Aires: Paidós.
- AMOSSY, Ruth y HERSCHBERG PIERROT, Anne (2010) *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- ANDER-EGG, Ezequiel (2007) *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Lumen.
- AUMONT, Jacques (1992) *La imagen*. España: Paidós.
- BELINCHE, Daniel (2011) *Arte, poética y educación*. La Plata: Facultad de Bellas Artes.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Tomas (1978) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BITONTE, María Elena y DUMM, Zelma (2002) "Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula". En: Actas del V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica: *Semióticas de la vida cotidiana*, Buenos Aires, 28 de agosto. (Disponible en Internet en): <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/publicaciones.php#publicaciones> [citadas 3 de septiembre de 2011]
- BOURDIEU, Pierre (1990) *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- BOZAL, Valeriano (1987) *Mímesis. Las imágenes y las cosas*. Madrid: Visor.
- BRUCK, Jan (1997) "De la mimesis aristotélica al realismo burgués". En: *Verosimilitud y realismo*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- CALABRESE, Omar (1994) *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- CALETTI, Sergio (2006) "Comunicación y Espacio público. Notas para repensar la democracia en la sociedad contemporánea". Buenos Aires: mimeo.
- CARRETERO, Mario (1985) "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales". En: A. Marchesi, J. Palacios y M. Carretero (comps.). *Psicología evolutiva: adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- (1990) "El desarrollo intelectual durante la adolescencia: las operaciones formales". En: J. A. Madruga y P. Lacasa (eds.). *Psicología evolutiva*, vol. II. Madrid: UNED.
- CATIBIELA, Alejandra (2009) "Qué hay que saber sobre Plástica". En: *El Monitor* n° 23, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- CATTARUZZA, Alejandro (2007) *Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Nudos de la historia argentina.
- CRESPI, Irene y FERRARIO, Jorge (1989) *Léxico técnico de las artes plásticas*. Buenos Aires: Eudeba-Colihue.

- CUCUZZA, Héctor Rubén (1985) "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". En: *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago.
- CHAVES, Mariana (2005a) "Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de la Plata". *Tesis Doctoral*. La Plata: Facultad de Ciencia Naturales y Museo, UNLP-CONICET. (Inédita).
- (2005b) "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea." En: *Última Década* n°23. Ediciones CIDPA: Valparaíso.
- (2006) Informe "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales". Con la colaboración de Rodríguez, M. Graciela y Faur, Eleonor. Buenos Aires: UNSAM/DINAJU.
- DILLON, Verónica (2008) "Derecho a la niñez y jóvenes en contextos de encierro. Prácticas artísticas docentes en el Museo Provincial de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires". En: *Actas de las VI Jornadas Nacionales de Investigación en Artes en Argentina*, La Plata, 9 y 10 de octubre de 2008, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes.
- Diseño curricular para primer año de la educación secundaria. (Disponible en Internet): <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>  
[citado 5 de noviembre de 2011]
- Diseño curricular para segundo año de la educación secundaria. (Disponible en Internet): <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>  
[citado 5 de noviembre de 2011]
- Diseño curricular para tercer año de la educación secundaria. (Disponible en Internet): [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_ter1\\_08\\_web.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf)  
[citado 5 de noviembre de 2011]
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2005) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Argentina: Paidós, Tramas Sociales.
- ENTEL, Alicia (1988) *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Estatuto del Docente de la D.G.C.y E. de la Provincia de Buenos Aires. (Disponible en Internet): <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnica/estatuto/default.cfm>  
[citado 5 de agosto de 2009]
- FEIXA, Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus. (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.
- (2003) "Del reloj de arena al reloj digital". En: *JÓVENES, Revista de Estudios sobre Juventud*, año 7, n°19: México D.F.

- FERNÁNDEZ, Ana Carmen (2009) "Apuntes para recordar la reapertura de la carrera de Antropología en Rosario en 1984". En: *Actas de las X Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, Rosario, 5,6 y 7 de noviembre, Universidad Nacional de Rosario.
- FREIRE, Paulo (1980) "Cartas a una joven nación". En: *El correo de la Unesco*. Junio de 1980.  
(2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1984) Introducción a *Sociología y Cultura*, de BOURDIEU, Pierre. México: Grijalbo.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. A. (1985) *Arte y Enseñanza Artística en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Banco de Boston.
- GARNIER, Alain (1992) *El cuadrado roto. Sueños y realidades de La Plata*. Argentina: Talleres Gráficos de la Municipalidad de La Plata.
- GIDDENS, Anthony (1995a) "Elementos de la Teoría de la Estructuración". En: *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.  
(1995b) "La teoría de la estructuración", en Aronson, P. y H. Conrado (comp.) "La teoría social de Anthony Giddens", en *Cuadernos de Sociología*, Buenos Aires, UBA, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología, N° 6. Entrevista a A. Giddens.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (2005) *Una Nación para el Desierto Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- HARGREAVES, David. 1997. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- LEY 10.903 (1919) "Patronato de menores".
- LEY 13.298 (2004) "De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños".
- LEY NACIONAL 26.061 (2005) "De Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes".
- LEY 26.206 (2006) "De Educación Nacional".
- LEYENS, Jean Philippe (1994) *Stéréotypes et cognition sociale*. S.I.:Mardaga.
- LOWE, Donald (1999) *Historia de la percepción burguesa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MAIMONE, María del Carmen y EDELSTEIN, Paula (2004) *Didáctica e Identidades Culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa María y GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario (1998) *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- MEAD, Margaret (1997) *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.

- MENÉNDEZ, Eduardo (1991) "Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes". En: *Alteridades*, año 1, nº1. (Disponible en Internet): <http://148.206.53.230/revistasuam/alteridades/include/getdoc.php?rev=alteridades&id=301&article=203&mode=pdf> [citado 7 de marzo de 2011]
- METZ, Christian (1972) "El decir y lo dicho en el cine: ¿hacia la decadencia de un cierto verosímil?" En: *Lo verosímil*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- MIRZOEFF, Nicholas (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ COBEÑAS, Leticia; GARRIGA, María Cristina y GARCÍA, Stella Maris (2009a) "Convicciones y desafíos ante la formación docente: un proceso de capacitación extraescolar". En: *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. 7 al 9 de mayo de 2009, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2009b) "Propuesta de capacitación: Educación y Derechos Humanos". En: *Actas del II Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos: un Compromiso de la Universidad*. 21 al 24 de abril de 2009, Universidad Nacional de Rosario.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel –comps- (1999) "*De eso no se habla...*" *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Argentina: Eudeba.
- NEUFELD, María Rosa; SINISI, Liliana y THISTED, Jens Ariel –eds- (2010) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- PALTI, Elías (2007) *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PAPALINI, Vanina y REMONDINO, Georgina (2008) "Cultura masiva y procesos de subjetivación contemporáneos". En: *Oficios terrestre*, nº. 21. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- PASO, Leonardo (1985) "Antecedentes históricos del desarrollo nacional vinculados a la educación". En: *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago.
- PINEAU, Pablo (2005). "Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina". En: *Historia de la Educación, Anuario nº6, Sociedad Argentina de la Historia de la Educación*. Buenos Aires: Prometeo.
- PUIGGRÓS, Adriana (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- REGUILLO, Rossana (2003) "Ciudadanías juveniles en América Latina" en *Última Década*, No. 19. Viña del Mar: CIDPA.

RIVERA PIZARRO, Jorge (s.a.) "Hacia un sistema local de protección integral de los derechos". En: *Nueva Ley del Niño de la Provincia de Buenos Aires*. Argentina: UNICEF y Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires. (Disponible en Internet):

[http://www.unicef.org/argentina/spanish/ley\\_del\\_nino%282%29.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ley_del_nino%282%29.pdf)  
[citado 5 de diciembre de 2011]

ROCKWELL, Elsie (1980) "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En: *Revista Dialogando*. Santiago de Chile: Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar.

(1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985).

(En línea): [http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockwell-](http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockwell-ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf)

[ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf](http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockwell-ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf) [citado 13 de mayo de 2010]

(1997) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: *La escuela cotidiana*. Rockwell, E. -coord-. México: Fondo de Cultura Económica.

SCHNAITH, Nelly (1987) "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual". En: *Revista Tipográfica* nº 4, Barcelona. (Disponible en Internet):

<http://www.biodesign.com.ar/fadu/comunicacion01/2009%20textos%202%AA%20cuat/schnait/1-1Los%20codigos%20Nelly%20Schnith.pdf> [citada 10 de diciembre de 2010]

SINISI, Liliana (1999) "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización", en: "*De eso no se habla...*" *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. – comps- . Argentina: Eudeba.

SVAMPA, Maristella (1994) *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

VALDÉS, Sylvia (2004) "Funciones formales y discurso creativo". En: *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* nº 16, pp.77-84.

Buenos Aires: Universidad de Palermo. (Disponible en Internet):

[http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=103&id\\_articulo=5020](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=103&id_articulo=5020) [citada 3 de septiembre de 2011]

VELASCO, Honorio y DÍAZ de RADA, Ángel (1999) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. España: Trotta.

VERÓN, Eliseo (2004) *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

VOLOSHINOV, Valentin Nikólaievich (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Otras fuentes:

"Belgrano y la Academia de Dibujo". Instituto Nacional Belgraniano, Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación. (Disponible en Internet): <http://www.manuelbelgrano.gov.ar/>, [citado 28 de agosto de 2010]