RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Di Caudo, María Verónica

Artes y educación en aulas de escuela primaria : estudio de caso : Proyecto Arteducarte - Ecuador

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Di Caudo, M. V. (2011). Artes y educación en aulas de escuela primaria. Estudio de caso: Proyecto Arteducarte- Ecuador. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/81

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Di Caudo, María Verónica, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
diciembre de 2011, pp. 200,
http://ridaa.demo.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades.

Artes y Educación en aulas de escuela primaria. Estudio de caso: Proyecto Arteducarte- Ecuador

TESIS DE MAESTRÍA

María Verónica Di Caudo

veronicadicaudo@hotmail.com

Resumen
La educación artística en la escuela ha sido interpretada como un campo de problemas y dificultades. Este trabajo realizado desde una perspectiva etnográfica busca analizar las relaciones entre artes y educación describiendo qué sucede cuando las artes ingresan a la escuela mediadas por experiencias propuestas por un Programa artístico inserto en escuelas primarias ecuatorianas con artistas que trabajan en las aulas. El Programa se autopresenta como una propuesta diferente buscando que los alumnos de apropien del arte a través de prácticas creativas y expresivas. La investigación caracteriza las prácticas artísticas desarrolladas por los niños y niñas y la intervención de los distintos sujetos en esa producción, así como los sentidos que los sujetos involucrados (artistas, docentes, niños) le dan a esas prácticas. Se muestra un camino posible de desarrollo de las experiencias estéticas, de sensibilidad y emoción en los niños y niñas, pero también se sostiene que a pesar de las diferencias entre las clases de cultura estética escolar y las propuestas de artistas profesionales -tanto en discursos como en prácticas artísticas- se comparten matrices de un arbitrario escolar dominante que desembocan en fuertes prácticas de orden escolar y social.
Palabras claves: artes, experiencia estética, vida escolar, contenidos escolares, arbitrario escolar dominante, cultura, niños y niñas.

Abstract
Arts education in schools has been interpreted as a range of problems and difficulties. This work has been done from an ethnographic perspective aims to analyze the relations between arts and education describing what happens when arts enter school trough experiences that are proposed by an Artistic Program inserted in elementary ecuadorian schools with artists working in the classroom. The Program presents itself as a different proposal that aims students to seek ownership of the art through creative and expressive practices. Research characterizes artistic practices developed by children and the involvement of various subjects in this production, as well as the meanings that the involved subjects (artists, teachers, children) give to such practices. It shows a possible way for the development of aesthetic experiences, sensitivity and emotion in children, but also argues that despite the differences between aesthetic culture clases and proposals from professional artists – both, in speeches and artistic practices- matrices of an arbitrary dominant school are shared leading to strong academic and social strong practices.
Key words: arts, aesthetics experience, school life, school curriculums, school arbitrary dominant culture, children.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

- Presentación y planteo del problema
- Antecedentes
- La importancia de las artes en la educación
- Problemas entre las artes y la educación escolar
- Orientaciones teóricas
- Artes, sujetos y vida cotidiana
- Escuela primaria: socialización y estética
- Artes y escuelas: espacios institucionales
- Sobre el trabajo de campo, la metodología y mi experiencia investigativa
- Organización de la tesis

CAPÍTULO I

PINCELADAS DEL ESCENARIO: LA ESCUELA Y SU CONTEXTO

- 1.1 Introducción
- 1.2 La parroquia de Chimbacalle y la Ciudadela México
- 1.3 Un barrio en transformación
- 1.4 La escuela Delia Ibarra de Velasco
- 1.5 Las personas adultas de la escuela
- 1.6 Las alumnas
- 1.7 Pinceladas dinámicas entre escuela y contexto

CAPÍTULO II

COLORES, ARTISTAS Y MAESTROS: ARTEDUCARTE Y SU TRABAJO EN LA ESCUELA

- 2.1 Introducción
- 2.2 El Programa Arteducarte
- 2.3 El viaje hacia la escuela y la preparación del trabajo
- 2.4 Las clases de Arteducarte en la escuelita del sur

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

2.5 Lo que aprendemos y lo que nos gusta: las niñas

2.6 Encuentros y desencuentros

2.7 Reglas, orden y estética en la escuela

CAPÍTULO III

CLASES Y PROYECTOS EN ACCIÓN: CULTURA ESTÉTICA Y ARTEDUCARTE

3.1Introducción

3.2 La maestra y las clases de Cultura Estética

3.2.1 Prolijas guardas y costuras

3.2.2 La profesora de Cultura Estética frente a la propuesta de Arteducarte

3.3 Las clases de música

3.4 Los proyectos de Arteducarte

3.4.1 Palabras agudas, graves y monigotes

3.4.2 El guión de la obra y los ensayos

3.4.3 El estreno de la obra

3.4.4 Bijou y sistema solar

3.5 Estética, contenidos y orden en la escuela

CAPÍTULO IV

LA EXPOSICIÓN: ARTES QUE CIRCULAN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

4.1 Introducción

4.2 Montaje e inauguración de la exposición

4.3 Inauguración de la muestra

4.4 Alumnos, alumnas y maestros en el museo

4.5 Los visitantes de Descubriendo los Colores de la Vida

4.6 Percepciones, interpretaciones y vida cotidiana

CAPITULO V CONCLUSIONES

5.1 Introducción

5.2 Maestros y artistas en la escuela. El orden por sobre todo y debajo de todo

5.3 Vida, artes y escuela. Más allá del orden… En búsqueda de la experiencia

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

5.4 Aperturas y desafíos

BIBLIOGRAFÍA

INDICE DE IMÁGENES

CAPÍTULO I

Imagen 1: División parroquial del Distrito Metropolitano de Quito

Imagen 2, 3 y 4: Ubicación de Chimbacalle

Imagen 5: Plano Chimbacalle de 1947

Imagen 6: Antigua estación de Chimbacalle

Imagen 7: Chimbacalle en el 2008

Imagen 8: Av. Maldonado, 2010

Imagen 9: Ciudadela México, 2010

Imagen 10: Mapa turístico de Quito

Imagen 11 y 12: Teatro México

Imagen 13: Conservatorio de Artes

Imagen 14: Biblioteca de la Ciudadela México

Imagen 15: Fachada de la escuela

Imagen 16:Vista exterior de la escuela Delia Ibarra de Velasco

Imagen 17: Vista interior de la escuela

Imagen 18: Dibujo de la escuela

Imagen 19 y 20: Las niñas en el recreo

Imagen 21 y 22: Maestros y maestras

Imagen 23 y 24: Niñas de la escuela

Imagen 25: Dibujos de las niñas

Imagen 26: Niñas e investigadora

CAPÍTULO II

Imagen 1, 2 y 3: Alumnas trabajando en Proyectos de Arteducarte……..

Imagen 4: Trabajando en la obra El mural vestido

Imagen 5: Alumnas junto a la obra terminada El mural vestido

Imagen 6: Obra Decimales

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 7: Maestra junto a su autorretrato

Imagen 8: Autorretratos

Imágenes 9, 10 y 11: Compromisos y acuerdos escolares y de Arteducarte

CAPÍTULO III

Imagen 1: Profesora de Cultura Estética y un grupo de alumnas……...

Imagen 2 y 3: Fachada e interior del aula de Cultura Estética

Imagen 4: Docente de Cultura Estética en clase

Imágenes 5 y 6 : Trabajo de Cultura Estética, el lorito

Imágenes 7, 8 y 9: algunas producciones de Cultura Estética

Imagen 10: Docente de Cultura Estética explicando un trabajo

Imagen 11 : Niñas dibujando modelos de guardas

Imagen 12: Niñas mostrando su calificación de Cultura Estética

Imágenes 13 y 14: Clases de música

Imágenes 15, 16, 17 y 18: Las niñas en clases de Arteducarte

Imagen 19: Juegos corporales al inicio de una clase de Arteducarte

Imágenes 20, 21 y 22: Creación de monigotes

Imágenes 23 y 24: Guión y roles de la obra

Imagen 25: Ensayo con palabras agudas y graves

Imagen 26: Docente del grado colabora en el repaso de la lectura del guión

Imágenes 27 y 28: Ensayos de la obra

Imágenes 29 y 30: Presentación de la obra

Imagen 31 y 32: Planificación y boceto realizados por la artista

Imagen 33: Palabras de vocabulario

Imágenes 34, 35, 36 y 37: Algunos momentos del proceso del proyecto bijuo solaire

CAPITULO IV

Imagen 1 y 2: Imágenes publicitarias del Programa

Imagen 3: Artistas participantes durante la década de funcionamiento del Programa

Imagen 4: Centro Cultural

Imágenes 5 y 6: Montaje de la exposición

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 7: Proyecto Cha-le-co

Imágenes 8 y 9: Instalación de Monigotes en el Centro Cultural

Imágenes 10 y 11: Rótulos de las obras

Imágenes 12 y 13: Obras montadas en audio y video

Imagen 14: Inauguración de la exposición

Imágenes 15 y 16: Alumnos acompañados por sus mamás visitando la exposición.

Imágenes 17 y 18: Fragmentos de la obra Descubrirme

Imagen 19: Obra Libro blanco

Imagen 20: Obra Árbol de fracciones

Imagen 21: Obra Mi silueta fotografiada

Imagen 22: Obra El árbol de las fábulas

Imágenes 23 y 24: Entrevistas y fotos en el día de la inauguración

Imagen 25: Obra cubos mágicos

Imágenes 26 y 27: Obra Semilla de aire, semilla de agua

Imágenes 28 y 29: Obra El área de mi cuerpo

Imágenes 30 y 31: Alumnas ingresando a la muestra

Imagen 32: Las alumnas ante los monigotes de la obra Ña Grave, Ña Aguda

Imágenes 33 y 34: Niñas apreciando su trabajo

Imagen 35Gigantografía del mural pintado en la escuela

Imágenes 36, 37 y 38: Niñas de la escuela recorriendo y apreciando la muestra artística

Imagen 39: Obra Regiomoviliático

Imagen 40: Obra Estampillas de animales de Ecuador en peligro de extinción

Imágenes 41, 42, 43 y 44: Niños y niñas apreciando e interpretando las obra

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Quilmes-Argentina y a quienes fueron mis profesores y profesoras en este trayecto de formación profesional.

A mi Directora de Tesis, Diana Milstein por la motivación, guía, apoyo y sabiduría que me ha brindado. Gracias por leer con dedicación mis múltiples borradores, comentar, sugerir, conducirme a nuevas lecturas, escuchar y enseñar. Gracias por acompañarme en los aprendizajes etnográficos; gracias por estar en el camino que se va haciendo al andar, observar, escribir, reflexionar...

Al Programa Arteducarte y a la Escuela Delia Ibarra de Velasco quienes abrieron las puertas de sus instituciones para que pudiera hacer este trabajo. Gracias a las niñas de la escuela que me brindaron tanto cariño y me ayudaron a reflexionar sobre cuestiones que yo no evidenciaba. Gracias a maestros y autoridades que se fiaron en mi presencia dentro de la escuela. Gracias a los artistas de Arteducarte que me prestaron sus colores y pinceles y me compartieron sus ideas creativas. Gracias especialmente a María Consuelo Tohme, directora de Arteducarte que confió desde el primer momento que le compartí mi proyecto y me dio la oportunidad de acercarme al Programa para estudiarlo como caso.

A la Universidad Politécnica Salesiana-Quito quién alentó mi estudio e investigación y que me ofrece año a año, un espacio para desarrollarme profesionalmente.

A mi comunidad de Nazaret en Quito y en el mundo, y a todo el Movimiento de la Palabra de Dios que animan mi vocación misionera y pastoral y me estimulan a construir una nueva Civilización desde el Carisma del Amor.

A mi familia que me amó y me enseñó a amar lo que hago y sueño. Gracias mami (esperame en el Cielo con un jardín lleno de flores). Gracias papá y Nanda por tenerme tanta paciencia y por estar siempre…

Y a Dios que me da la vida y la esperanza para crecer y correr en dirección a la meta…

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Introducción

"Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.
(…) El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos".
(Borges, 1974. El etnógrafo)

Presentación y planteo del problema

Desde niña recuerdo que el arte y la educación estuvieron presentes en mis experiencias. Jugaba a la maestra, armaba temarios y planificaciones, diseñaba actividades, sentaba a mis muñecos que, a manera de excelentes y disciplinados alumnos, escuchaban atentos mis explicaciones. Cuando llegó mi hermana, y fue creciendo un poco, la incluí en mis juegos y se convirtió en la *alumna* principal. También dibujaba y pintaba con todo lo que encontraba a mano. Colgaba mis pinturas en los azulejos de la cocina como si fuera una exposición y regalaba mis obras a miembros distintos de mi familia y a vecinos. En mi adolescencia, continué pintando, concurrí a cursos de artes plásticas, expuse en muestras colectivas e incluso gane algún que otro premio.

Al momento de elegir mi carrera superior, la educación quedó en primer puesto ya que con *el arte no podría vivir,* según me indicaron con cierta autoridad los adultos que me rodeaban: familiares y profesores. Me dijeron que con la educación tampoco, pero no les hice caso. Y hoy niego rotundamente esa hipótesis.

En las vueltas de la vida, de la educación y en los espacios laborales en los que puedo, intento trabajar con la expresión y las experiencias sensibles de los sujetos. En la formación de docentes, motivo a que espacios creativos nunca falten.

Muchas veces me he preguntado por qué el arte no es parte de la vida cotidiana de las personas.

¿Por qué el arte al mismo tiempo y paradójicamente, es desvalorizado y sobrevalorado? ¿Por qué es considerado inalcanzable para el común de la gente? O ¿por qué algunos consideran que el arte es el expuesto en un museo y no el que la gente puede disfrutar en un espectáculo callejero?

Creo que un poco por todo esto, y por otras cuestiones tal vez olvidadas y/o inconscientes, elegí vincular lo artístico con la educación para realizar este trabajo de investigación con el que desde el comienzo me sentí muy implicada. Por eso decidí realizar una investigación etnográfica y darme así la oportunidad de estar en una escuela primaria en que las artes de la mano de artistas y docentes ingresaron en la vida cotidiana.

El trabajo de campo más intenso lo realicé en una escuela primaria fiscal (o sea de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

sostenimiento estatal) y femenina ubicada al sur de la ciudad de Quito, país donde resido desde el año 1999, con el objetivo de analizar las relaciones de las artes y la educación escolar en el caso concreto del Programa Arteducarte. Me propuse analizar esas relaciones buscando describir lo qué sucedía cuando las artes ingresaban a la escuela primaria a través de los modos propuestos en el Programa. En vista de que Arteducarte se insertaba a las escuelas primarias desde un ámbito ajeno a la institución escolar y con artistas que trabajan en las aulas junto a los docentes, me preguntaba: ¿Cómo intervenían los sujetos en las actividades y propuestas del Programa? ¿Qué sentidos y valoraciones otorgaban a las actividades artísticas, los sujetos - adultos y niños/as- implicados en el Programa? ¿Cómo se materializaban las valoraciones estéticas en los objetos y las performances[1] que producían niños/as y adultos? ¿Aparecían particularidades novedosas en la implementación de las artes en la educación básica? ¿Los cambios que producía dicha incorporación generaban problemas? ¿Se establecía los mismos o diferentes límites en la vinculación de las artes a la escuela? ¿O las restricciones lograban disminuirse para que aparezcan nuevas zonas de encuentros? Me resultaba interesante comprender si las actividades del Programa Arteducarte contribuían a intensificar las experiencias estéticas de los sujetos, si emergían experiencias sensibles a partir del intercambio estético, si las actividades incluían a los niños/as como emisores, receptores, productores e intérpretes permanentes de los mensajes artísticos. O dicho en otros términos, si el trabajo mediado por artistas desde el marco de Arteducarte acortaba la brecha existente entre la vida, la cotidianidad y la experiencia estética de los sujetos y las artes dentro de la escuela.

En base a estas cuestiones me planteé desde el inicio algunos objetivos específicos bien concretos: describir las actividades, propuestas artísticas y demás acciones con las que Arteducarte se insertaba en la educación básica; caracterizar lo que hacían y decían niños/as, docentes y artistas intervinientes en las actividades del Programa; comprender los sentidos y valoraciones que los sujetos involucrados le daban a las clases, proyectos, producciones, exposiciones, capacitaciones; interpretar las formas de valoración estética otorgadas a las acciones artísticas y objetos que producían niños/as y adultos e indagar límites, conflictos, dificultades, tensiones que podían producirse en la inserción de las propuestas artísticas del Programa en la escuela.

A medida que iba transcurriendo mi estadía en el campo y aumentaba mi conocimiento del Programa, me fui cuestionando sobre su modo de inserción en las escuelas. Quería indagar de qué modo sostenía Arteducarte su actuación en la escuela y qué procesos permitían su continuidad en el tiempo. Comencé a pensar qué pasaba con las prácticas tanto escolares como artísticas, qué vinculación se daba entre contenidos escolares y artísticos y qué cuestiones sostenían determinadas reglas escolares, culturales, estéticas. Estos últimos asuntos me llevaron a descubrir más puntos de encuentro que de desencuentro entre

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

la escuela y el Programa.

Antecedentes

Me interesé en encontrar perspectivas para comprender las artes. Consulté a lo largo de casi toda la investigación un conjunto de textos y estudios sobre las artes y la educación; cómo las primeras se fueron insertando en la educación o cómo la educación fue fundamentando su ingreso a las experiencias educativas. Este camino me ayudó a comprender mejor mi objeto de estudio y empezar a esbozar el problema. Además, he revisado trabajos cercanos a mi tema de investigación que dan cuenta de ciertas relaciones entre las artes y la educación como por ejemplo algunos producidos en Argentina de Milstein, Mendes, Milla, Pujó & Schnaidler, 2003; Milstein & Pujó, 2004; Pujó, s/f; Schnaidler, 2008; un trabajo realizado en Colombia de López Arango & Muñoz Arango, 2009; y un par de investigaciones de Reino Unido de Hall, Thomson & Russell, 2007 y de Adams, 2010. A continuación, hago mención de estas publicaciones, organizándolas en dos breves apartados: el primero que pretende señalar la importancia de las artes en el plano educativo y el segundo, sobre problemáticas que aparecen en las relaciones artes y educación.

La importancia de las artes en la educación

Los estudios que vinculan las artes y la educación no son nuevos. Existen diversos planteamientos desde miradas filosóficas, psicológicas y educativas que relacionan arte y educación. Nos encontramos con algunos antecedentes claves que, desde posturas psicológicas y pedagógicas, difunden la importancia del arte en la educación. La tesis de *Educación por el Arte* de Herbert Read, parte de una propuesta que Platón enunció en *La República: el arte debe ser la base de la educación.* (1943: 119). Read llega a identificar el arte y la educación en un mismo y único fin. Para Read, el objetivo no está en la formación artística sino en la "educación estética", es decir, en la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y el juicio humano.

En una línea semejante, investigadores posteriores como Gardner y Eisner siguen defendiendo posturas radicales sobre la importancia del arte en los procesos educativos. El neuropsicólogo Howard Gardner explica en *Educación artística y desarrollo humano* cómo se produce el desarrollo en los sujetos, concretamente en el campo de la educación artística, sobre la base de las diferencias individuales de la población, de su escolarización, de los modos y reglas en que el sistema simbólico se utiliza con finalidades estéticas. Producción, percepción y reflexión son los tres componentes que el investigador considera

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

fundamentales en toda educación artística. Gardner explica, asimismo, la importancia de introducir a los niños en los aspectos notacionales y formales del análisis artístico desde el curso de sus propios proyectos. Por ello, señala la relevancia de la función docente, de currículos integrales y de experiencias y proyectos ricos y significativos que permitan a los estudiantes aprender de manera más eficaz.

Por su parte, Elliot Eisner ha reivindicado el arte en la educación (1995, 2004) y ha planteado el valor del arte en el "desarrollo de la mente" en las escuelas, señalando que si bien la educación artística aparece como algo agradable, no se la considera necesaria, ya que otras materias (*duras*), se ven como las encargadas de fomentar el desarrollo intelectual del alumno. Desde la perspectiva crítica de Eisner, para la mayoría de escuelas y maestros, las artes, que son actividades realizadas manual y corporalmente, plantean pocas exigencias para el desarrollo intelectual.

Este investigador estadounidense señala en *Educar la visión artística* (1995) que el eje de la educación artística es el arte en sí y el desarrollo de aptitudes y formas de comprensión que hacen posible la experiencia artística. Argumenta que muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes poseen la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la creación de imágenes de cualquier tipo, o la oportunidad de poder apreciarlas. *Las artes ofrecen una manera de conocer porque nos ofrecen las condiciones para que despertemos al mundo (…) y además ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad.* (Eisner, 2004:27) Según él, la capacidad de crear una forma de experiencia que se pueda considerar estética requiere el desarrollo de la capacidad de imaginación y la vivencia de experiencias saturadas de emociones. En la investigación que llevé a cabo es clave la búsqueda de creación de experiencias estéticas y aunque los artistas no usen estos términos para describir su trabajo, desarrollar la imaginación y abrir espacio a las experiencias de las niñas son dos objetivos que se hacían presentes en Arteducarte.

En el contexto latinoamericano, Ana Mae Barbosa de la Universidad de São Paulo considera que la educación artística en las escuelas estimula la creatividad, facilita el proceso de aprendizaje y prepara mejor a los estudiantes para enfrentarse al mundo. Esta investigadora apunta que no sólo el arte hace más sensibles a los niños/as sino que genera pensamientos que ayudan a identificar, comparar, formular conceptos y comunicarlos. El arte, asegura Barbosa, capacita al estudiante para leer y analizar el mundo, proporciona más inventiva y además, ayuda a integrar a niños/as rechazados en la escuela por dificultades de aprendizaje o de conducta. Según esta investigadora contemporánea, en el arte los niños pueden tener valor sin miedo, explorar, experimentar y descubrir nuevas capacidades.

Los trabajos recién mencionados -aunque en diferentes épocas y contextos- son sólo algunos ejemplos que junto a otros (Hargreaves D., 1991; Chalmers G., 2003), dan cuenta

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

de la baja valoración de la educación artística escolar y ponen en evidencia el escaso desarrollo del conocimiento sobre las artes, el aprendizaje artístico, la adaptación de las artes al contexto escolar y las relaciones con la enseñanza y el aprendizaje. Posteriormente muestran, de una u otra manera, cómo para cada uno de ellos, la educación artística es una herramienta eficaz para el aprendizaje, para el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico y creativo, para la adaptación e integración social; y al mismo tiempo, desarrollan diversas propuestas para innovaciones pedagógicas, didácticas y curriculares con el fin de incorporar las artes en la escuela.

Podemos vincular estas teorías y fundamentaciones con dos grandes enfoques que han influenciado a la educación artística durante el siglo XX: "educación por el arte" y "educación para el arte" (Giráldez, 2010). En el primero, las artes adquieren un papel subsidiario y sirven para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, justificándose como vehículo de expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de herramientas mediadoras. En el segundo enfoque, aparecen posturas en las que las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación de las personas. Los estudios de Read y otros significativos como los de Lowenfeld (1947) y múltiples propuestas educativas orientadas a incentivar la libertad de expresión, el desarrollo de la capacidad crítica y la tolerancia a través de las posibilidades que las artes brindan fueron construyendo las bases teóricas de la "educación por el arte". Los enfoques agrupados en la segunda línea, "educación para el arte", se centran en el desarrollo técnico artístico como fin en sí mismo. Enfatizan el carácter específico de las artes en la escuela, y muestran que las artes pueden hacer aportaciones únicas y que no deben subvertirse en beneficio de otros fines. Un autor importante de esta postura es Eisner (1995; 2004) del cual ya hice referencia.

En conexión con estos enfoques, revisé también lineamientos de influyentes organismos educativos internacionales como son la UNESCO (2007) o la OEI (2010), que en los últimos años ofrecen acentuadas recomendaciones para la promoción de la educación artística. Aseveran que a pesar de bases teóricas significativas, la comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. Conferencias y encuentros nacionales e internacionales[2] como la Conferencia Mundial de la Educación Artística promovida en marzo del 2006 o el reciente Proyecto de la OEI "Metas Educativas 2021" impulsado por Ministros de Educación, Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica (OEI) se muestran preocupados por el tema y promueven la integración de las artes a la educación. En la introducción del documento "Educación artística, cultura y ciudadanía", de *Metas educativas 2021* se reconoce:

En ciertos medios, cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

> *requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa. El arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del curriculum y que requiere de docentes con nuevos perfiles.* (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2010:11)

La Educación Artística, la Educación por el Arte, la Cultura Estética son diversas denominaciones que intentan revalorizar el papel del arte, dándole un lugar definido dentro de las escuelas y tratando de evitar que la desvalorización y el desconocimiento, impidan que los niños y las niñas puedan desarrollar actividades artísticas. Este conjunto de recomendaciones teóricas e institucionales son antecedentes importantes para mi investigación porque coinciden con el fundamento que Arteducarte considera como parte de su identidad. El Programa tiene la certeza que al trabajar con las artes y experiencias creativas, los y las alumnas de las escuelas pueden comprender mucho mejor los contenidos del curriculum y tener experiencias de aprendizaje significativo.

> *La educación artística se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas.* (Jiménez, Aguirre y Pimentel: 2010)

Hay, asimismo, bastante información empírica sobre experiencias y prácticas artísticas en ámbitos educativos. Muchos de estos trabajos describen proyectos de artes plásticas en espacios educativos (Alvarado Murano A., 1990; Venegas A., 2002; Berdichevsky P., 1999, 2005; Serulnicoff, 2005; López Arango & Muñoz Arango, 2009). Los textos de Alvarado Murano y Venegas ofrecen proyectos e ideas de la inclusión de las artes en la escuela a través de talleres y experiencias de clase. Berdichevsky brinda descripciones de proyectos artísticos trabajados con niños y niñas en los cuales involucra tres ejes: a) la producción de imágenes a través de aprender a usar distintos materiales y herramientas y de la apropiación de técnicas y procedimientos para que cada niño construya sus imágenes de manera personal; b) la apreciación de imágenes de la naturaleza, sus propias producciones y las de la cultura del pasado y del presente y c) la contextualización de imágenes que permite situar a la producción artística en una realidad y entorno determinados. Serulnicoff presenta una experiencia de taller realizada con un grupo de niños de cinco años en una escuela mostrando la posibilidad de generar espacios de intercambio con las producciones artísticas de otros tiempos y contemporáneas. Esta docente y artista pone el acento en el aporte que constituye el entorno social, cultural y artístico para el desarrollo plástico en los alumnos. El trabajo de López A. & Muñoz A. es un

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

análisis del acto educativo que se da en la clase de educación artística - especialmente en la actividad de dibujo- en una institución educativa colombiana. Se pretende mostrar en un caso específico como el dibujo (objeto estético), media la relación entre las prácticas estético-pedagógicas y las experiencias corporales.

La fundamentación teórica es indispensable y las recomendaciones educativas suelen ser motivadoras para técnicos, instituciones y docentes, pero sucede que muchas veces no se da el salto a la concreción de prácticas. Justamente por eso, es que estas referencias sirven para mi estudio al relatar experiencias artísticas realizadas en espacios educativos concretos, apartándose un poco de recomendaciones o discusiones teóricas.

También fui revisando experiencias artísticas muy interesantes que rebasaban los límites de las escuelas y trabajaban con otros actores en espacios comunitarios y culturales, como las de dos investigadores de Brasil: Dan Baron y Telles Joao. El primero de ellos -desde múltiples espacios en los que trabajó y trabaja con experiencias artísticas- afirma que es posible rehumanizar a las personas, sensibilizarlas en el sentido de reintegrar a todos los sentidos como herramientas de expresión y de comunicación. Dan Baron habla de la posibilidad de renovar y cicatrizar la imaginación como una herramienta social y una herramienta política (2003). Una preocupación para este educador, artista y Presidente del Consejo Presidencial de la Word Alliance for Arts Education (WAAE) es que el arte quede aislado o marginado en un curriculum, como estrategia para arrancar el arte del cotidiano y tratarlo como algo extraordinario para artistas o como lujos elitistas, inaccesibles u obsoletos. Telles (2006), por su parte, investigó cualitativamente la manera en que los objetos de arte pueden convertirse en dispositivos de reflexión compartida y propagar significados, al tiempo que generar oportunidades para el desarrollo de experiencias estéticas. Telles comprobó que al socializar significados individuales a partir de una obra de arte se establece una reflexión compartida y una diversidad de cuadros conceptuales del mundo en que viven los sujetos. Cuando fui revisando antecedentes, estos autores fueron despertando en mí la posibilidad de comenzar a mirar las artes de manera más amplia y vincularla a procesos sociales, culturales, políticos.

Problemas entre las artes y la educación escolar

La educación artística en la escuela ha sido interpretada como un campo de problemas, dificultades y restricciones vinculados, en su mayor parte, a razones propias del desarrollo psicofísico-social infantil, y del valor y lugar que ocupan las artes en la sociedad como construcciones históricas de la modernidad. Esta particular percepción de la educación artística surge de limitaciones del sentido común que consideran a las artes para gente talentosa y de los rasgos que presenta la enseñanza escolarizada que, a menudo, impide,

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

cercena o dificulta la formación artística de los niños. (Milstein, 2003)

A pesar de esto, es común que diversas actividades escolares vinculadas a las artes como - pintar, dramatizar, bailar, modelar, decorar o recitar- aparezcan con frecuencia: a) relegadas, catalogadas como inferiores en comparación con otras acciones escolares que los niños y niñas deben aprender y que están relacionadas con conocimientos considerados *realmente* importantes y *científicos*; b) confundidas con actividades manuales, de labores o corporales; c) justificadas desde diversas funciones: entretenimiento, descanso, desarrollo de la autoestima, justificaciones denominadas por Eisner como "contextualistas" (1995) y d) convertidas en una "estetización de la moral" y el disciplinamiento escolar (Milstein, 1999, 2003). Por esta vía, sucede entonces, que las artes dentro de las escuelas quedan, generalmente, distanciadas de las experiencias que los sujetos vivencian en ámbitos sociales diversos y cotidianos.

Si bien en un contexto muy diferente, me resultaron interesantes dos investigaciones realizadas en Gran Bretaña: Hall, Thomson & Russell, 2007 y Adams, 2010. La primera es un estudio etnográfico de los planes de estudio de artes y pedagogía en una escuela primaria británica en las que se generan asociaciones creativas entre artistas y maestros. Los autores utilizan el marco bernsteniano para analizar cómo enseñan los artistas y si estas formas de enseñanza difieren de las de los docentes, así como pensar el impacto de la participación de los artistas en el desarrollo de la pedagogía de las artes. Los autores hallan dificultades cuando las escuelas tienen a valorar más los productos y rendimientos por sobre los procesos en los casos estudiados. El segundo trabajo de Adams investiga dos proyectos artísticos (*Sala 13 y Enseñanza a partir del arte contemporáneo*) y argumenta las numerosas dificultades que surgen de los intentos de introducir estas prácticas que amenazan perturbar las bases ideológicas de la escuela. Estas prácticas admiten un relativamente alto grado de autonomía del alumno dentro de educación del Estado, sin embargo, son situadas fuera de las iniciativas del Gobierno. El documento explora los dilemas a los que se enfrentan los participantes, que incluyen preguntas de agenciamiento del alumno, elección y riesgo creativo, y los efectos de los sistemas de evaluación reglamentaria.

No he encontrado estudios que analicen las relaciones entre las artes y la educación escolar en Ecuador. Asimismo, son poquísimos los estudios etnográficos en el país que se centran en la educación; este enfoque se usó y usa mucho en investigaciones sobre indigenismo, etnias y cultura pero localicé sólo dos estudios que utilizaron este enfoque en el campo educativo. El primero, una investigación de Naranjo (1996) sobre el uso de los tiempos escolares y otra de Andrés (2008) que analiza la manera en la cual se reproducen las ideas discriminatorias -raciales y étnicas- en los colegios de élite.

Orientaciones teóricas

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Para abordar el problema de este trabajo, fui planteando ciertos marcos y herramientas teórico- conceptuales como referentes para mi investigación. Si bien mi formación profesional proviene del área educativa, recurrí en el trayecto a conceptualizaciones de otras disciplinas sociales (antropología, filosofía, sociología, psicología) y a muchas lecturas etnográficas que enriquecieron el análisis y la comprensión, al tiempo que me ayudaron a captar mejor el enfoque metodológico que había elegido. En cada capítulo, las descripciones etnográficas se van intercalando con estas y algunas otras orientaciones teóricas que sustentan mis perspectivas de reconstrucción y de interpretación del objeto de estudio desde las ciencias sociales.

Artes, sujetos y vida cotidiana

Este trabajo toma como punto de partida las críticas a la idea del arte como rasgo de la *alta cultura*, de la obra como poseedora de ciertos criterios de *estética* y *belleza*, de la formación artística como mera herramienta de construcción cognitiva. Este trabajo entiende a las artes como posibilidades de lenguajes, como una dimensión de prácticas del ser humano, de su cotidianidad, de su comunicación y emoción, de su agencialidad de la vida y en la vida. Las artes dan continuidad a la experiencia humana y permiten el disfrute de la "alegría estética" (Snyders, 1994). Este conjunto de posturas teóricas privilegiaron el desarrollo de la experiencia humana como forma integradora de vida cotidiana y conocimiento, de razón y sensibilidad, incluyendo no sólo prácticas de recepción y circulación, sino también de producción artística.

El pensamiento de John Dewey fue pionero en distanciarse de tradiciones hegemónicas en el dominio de la estética y de aquellas teorías de las artes que interpretan una obra desde categorías externas. En su concepción de arte y de estética, el concepto de "experiencia" es clave para construir la concepción de arte y de estética. La "experiencia", definida como un *producto de una interacción continua y acumulativa de un yo orgánico con el mundo* (Dewey, 1934: 248), permite conectar el arte a la vida cotidiana. De este modo, la obra artística y su producción se desarrollan a partir de vínculos con el entorno. El arte, surge entonces, como producto de la interacción del organismo vivo y su medio, en forma de una constante reorganización de energías, acciones y materiales. Desde esta perspectiva, el material de la experiencia estética es social porque es manifestación y registro de vida. El medio de expresión en el arte, no es ni objetivo ni subjetivo, es la materia de una nueva experiencia en que sujeto y objeto han cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo. Para Dewey, *tener un interés íntimo por lo que se hace, es un prerrequisito esencial para la satisfacción estética*. (Dewey, 1949: 388)

Dewey afirma que *el arte es un modo más universal de lenguaje que el habla* (Dewey,

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

1934:379); las lenguas pueden crear barreras, pero estas se pueden hundir cuando el arte habla. Para Dewey, en la individualidad hay una manera de ver, sentir, hacer que en interacción con el antiguo material crea algo nuevo, que no existía previamente en la experiencia. Una obra de arte es vuelta a crear cada vez que es experimentada estéticamente. Las experiencias son completas y totales cuando se produce una adaptación entre el yo y el objeto y se constituye una armonía sentida. En suma, para Dewey la experiencia estética es universal, ya que en lo estético se manifiesta la facultad de la sensibilidad del sujeto en su condición de estar en relación con el mundo. Esta sensibilidad es de origen orgánico- biológico y cultural y por eso está constituida históricamente.

En similar línea, los estudios filosóficos y comunicacionales de Mandoki (1994, 2006) proponen abrir la estética, tradicionalmente restringida a lo bello y el arte, hacia la riqueza y complejidad de la vida social. Esta profesora mexicana de estética, teoría de la cultura y semiótica, argumenta la pérdida del hombre común de su capacidad estética. Ella dice que el ser humano fue desahuciado y expropiado de esta capacidad que es un atributo innegable por la disposición al intercambio de efectos de sensibilidad en la que deviene emisor e intérprete permanente de mensajes sensibles. La investigadora argumenta el papel principal de la estética en la construcción y presentación de las identidades sociales y entiende la estética fuera de la discusión sobre el grado de objetividad o subjetividad que acompaña cualquier experiencia sensible. La explica como cualquier acto de sensibilidad, para lo cual acuña el término "subobjetivismo", queriendo decir que no hay objeto sino estrategias interpretativas. Con este razonamiento, Mandoki denota la compleja trama en la cual se involucran sujetos, objetos y sensaciones. Ella dice que las personas tenemos *preceptos socialmente determinados a través de matrices interpretativas de sensibilidad* (nociones de belleza, fealdad, gusto, asco, atracción, repulsión que son llamadas "prosaica", o sea la sensibilidad en la vida cotidiana) sometidas a condicionantes socio-históricos, pero a la hora de sentirnos estéticamente conmovidos no apelamos a argumentos teóricos sino a afectaciones corporales. Para esta postura, no existen objetos estéticos sino sujetos intérpretes, inscriptos en unas estrategias interpretativas (histórico y socioculturales), por eso cada lectura subjetiva se nutre de consensos colectivos y a la vez cada objeto es re-elaborado, re-dicho y re-pensado por el sujeto. La sensibilidad como facultad del sujeto en su condición de estar en el mundo, hace de las personas receptores activos que resignifican y ponen en juego las sensibilidades interpretativas y las afectaciones corporales o como Mandoki expresa: *es el sujeto el que se deja seducir por sus percepciones, se siente seducido, se hace seducir*. (1994:69)

Asimismo, otros autores como Swanwick y Langer también piensan las artes vinculadas a la experiencia, a la expresión, a la emoción, a las relaciones humanas. Swanwick (1991) se ha ocupado de investigar las especificidades del desarrollo madurativo musical; y señala que,

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

de forma incorrecta, se ha separado a las artes de los principales asuntos de la vida vinculando la tarea del artista más a la ensoñación y la irrealidad que a la experiencia y la conciencia humana. Por su parte, la filósofa Susanne Langer, quién ha estudiado el universo simbólico del arte, sostiene que en el arte existen símbolos no discursivos que permiten una variedad de interpretaciones (a diferencia de los símbolos discursivos del lenguaje que no pueden reflejar directamente el aspecto subjetivo de la experiencia). Una de las principales ideas de Langer consiste en que las obras de arte son formas de expresión o "símbolos icónicos" de las emociones, por eso las artes nos hablan a través de emociones; toda obra de arte expresa el sentimiento humano.

Estas posturas -y otras similares concepciones- que fueron inauguradas por Dewey son las que asumo como base de este estudio porque se apartan de aquellas consideraciones que entienden el objeto artístico desde un status de contemplación de belleza, o desde una mirada utilitarista y educativa. Intentan trascender la separación que la modernidad hizo de las artes y la vida cotidiana, privilegian el desarrollo de la experiencia humana como forma integradora de vida cotidiana y conocimiento, de razón y sensibilidad, incluyendo no sólo prácticas de recepción y circulación, sino también de producción artística. Estas herramientas conceptuales no reducen a las artes y a la experiencia estética a conceptos; hacen de las artes modos de relación y vivencias, modos estéticos que aumentan la capacidad de obrar, de dar identidad individual y social a los seres humanos, de comprender más el mundo y de suministrarle continuidad a la cotidianidad estética.

Escuela primaria: socialización y estética

Los trabajos socio antropológico-educativos de Milstein & Mendes fueron un antecedente investigativo próximo que me ayudaron a construir el objeto de estudio de este trabajo y que a su vez, usé como orientación teórica porque retoman directamente las formas que la estética adopta en la escuela y las relaciones no siempre lógicas entre artes y escuela. En sus estudios se plantea la existencia de una estética escolar con rasgos y características propias que forma parte del "arbitrario cultural escolar" dominante y cumple funciones necesarias en la socialización escolar de los niños. Estos autores muestran cómo lo estético aparece habitualmente en prácticas de la escuela primaria (pintar, dibujar, hacer manualidades, recitar, cantar, bailar) que "generalmente preceden o siguen aprendizajes considerados más importantes". (Milstein & Mendes, 1999:75). Ni maestros ni estudiantes asocian esas actividades con las artes en la escuela, ni aparecen fundamentos de su finalidad y sentido. A este tipo de prácticas, Milstein & Mendes las han llamado "prácticas de estetización", o sea de reproducción de cualificaciones estéticas que se relacionan con ciertos rasgos de objetos, mensajes, signos, situaciones o individuos. Aclaremos que, desde

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

la perspectiva de estos autores, lo estético no se concibe como reducido a lo artístico: este existe en prácticas políticas, pedagógicas, religiosas, etc. Estas prácticas, afirman los investigadores, dan cuenta de la existencia del "arbitrario cultural escolar": la imposición de un gusto dominante que legitima el conjunto de normas y reglas que se considera deben ser inculcadas a los niños. Este "arbitrario cultural dominante" se impone por su misma naturalización y se inscribe en los sujetos. Así organiza el sentido común y orienta las prácticas escolares. De esta manera, Milstein & Mendes argumentan que la educación estética queda históricamente vinculada a la educación moral, poniendo de manifiesto procesos de "violencia simbólica". (Bourdieu, 1997). Lo lindo queda asociado a lo bueno y lo estético se vincula al orden, a la higiene, a las normas para convivir y comportarse; en definitiva, al proceso de socialización que aparece como función clave en la educación básica.

Bourdieu brinda algunas categorías analíticas significativas para entender la escuela como un espacio de transmisión cultural y distribución de poder. El concepto de "habitus" (Bourdieu, 1972: 175) es una elaboración teórica que permite acceder a las formas en que las estructuras sociales se convierten en estructuras mentales diversas. No abarca solo conceptos en el sentido de ideas o valores morales, sino afectos, posturas corporales, actitudes, y cualquier tipo de disposición que sea relevante para reproducir un orden de dominación. Por eso, el "habitus" permite acceder al sentido (socialmente reproductivo) de los comportamientos, es decir a aquella matriz de disposiciones que explica la forma particular que asume nuestra conducta social. Las matrices de disposiciones explicarían lo que hace que una conducta reproduzca algún aspecto de las relaciones sociales y el arbitrario cultural.

> *Las prácticas ya no serán reacciones mecánicas, obligadas y directas a los condicionamientos de las estructuras, modelos o leyes del devenir histórico. Estos elementos son efectivos en la medida en que son mediados por las disposiciones que producen en los agentes sociales y que operan como organizadores de las prácticas.* (Tenti Fanfani, 1994: 6)

Bourdieu construye la noción de "campo" para referirse a un subespacio social relativamente autónomo, un microcosmos al interior del macrocosmos social, que puede ser definido como un "campo de luchas" para conservar o transformar la relación de fuerzas. Los campos de producción cultural están asociados a un poder de un tipo particular, el "poder simbólico", que ejercen los detentores del "capital simbólico". La noción de "poder simbólico" es para Bourdieu de vital importancia científica (y política) porque permite comprender la dimensión de la más invisible de las relaciones de dominación, de las relaciones entre dominantes y dominados según el género, según la etnia, y también según la posición en el espacio social. Es así que el sistema escolar en todos sus niveles no puede separarse de la

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

creación del mundo social porque a través de complejos mecanismos y clasificaciones que se imponen a los sujetos, cumple una función de justificación del orden establecido, de reproducción de estructuras sociales incomparablemente más importante que todas las formas de propaganda. Este proceso opera a través del "habitus", principio generador de prácticas enclasables y el sistema de enclasamiento de esas prácticas (Bourdieu, 1988: 169), o sea de prácticas generadas por las condiciones de vida de los grupos sociales así como la forma en que esas prácticas vislumbran una relación concreta con la estructura social.

Para Bourdieu, el "gusto" limita nuestras preferencias, actitudes, ideas, acciones y configura criterios y disposiciones hacia las cosas. Por este medio se definen relaciones diferentes con la cultura, según las condiciones en las que hemos adquirido nuestro capital cultural que hemos heredado de nuestras familias (formas de conocimiento, de expresión, saberes y técnicas, saberes hacer, modos de trabajar) que contribuyen enormemente al éxito escolar. Existe un espacio de diferencias (según sexo, raza, profesión, capital económico, residencia, educación) y esas diferencias objetivas se retraducen en diferencias manifiestas en los gustos de consumo. Bourdieu concluye que las diferencias de gusto tienen una correlación con las diferencias sociales. Los "espacios de estilos de vida" son producto del habitus que deviene en sistemas socialmente clasificados (Bourdieu, 1988: 477). Esto lleva a que determinadas prácticas cotidianas que conforman un estilo de vida se corresponden con un habitus determinado. Bourdieu explica que el capital escolar define el habitus de determinada clase social. El sentido de la distinción se basa en la búsqueda del máximo de la "rentabilidad cultural". (Bourdieu, 1988: 267) Esta rentabilidad se maximiza mediante el establecimiento de una relación próxima con la cultura legítima y se encuentra representada por la clase dominante. En esta clase se da la intercesión de gran cantidad de capital económico y cultural. La clase dominante es la que quiere poseer la "cultura legítima" (Bourdieu, 1988: 280), lo que le confiere el más alto grado de habitus distinguido.

Artes y escuelas: espacios institucionales

Los referentes anteriores otorgan un sustento para entender a la escuela como una institución que determina un espacio social diferenciado, que genera habitus en los sujetos educativos, que produce capital escolar, que hace una distribución desigual en principios privilegiantes de comunicación, que impone un arbitrario cultural (y estético) dominante. Pero también la escuela es un campo de luchas, de resistencias, de interrelaciones de grupos, prácticas, conflictos de la sociedad local y global (Milstein, 2009: 36) y para comprender esto tomé aportes desde la antropología y la filosofía.

Estudios de Rockwell, una historiadora y antropóloga de la educación, me ofrecieron

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

categorías de análisis para comprender el contenido formativo de la experiencia escolar. Elsie Rockwell explica que la totalidad de la experiencia escolar está involucrada en una dinámica entre normas oficiales y la realidad escolar y que el conjunto de esas prácticas cotidianas resultantes constituyen el contexto formativo real para maestros y alumnos. Dentro de ese contenido formativo, la investigadora señala ejes o dimensiones que atraviesan las escuelas y las prácticas, como por ejemplo: la estructura de tiempos y espacios, de formas de participación, la definición del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje, la transmisión de concepciones del mundo, etc. (Rockwell, 1982)

Desde la filosofía, algunas categorías de Castoriadis también me ayudaron a adentrarme en el estudio de relaciones entre escuela y artes como instituciones. Castoriadis (1983) define a toda "institución" como una red simbólica en la que se combinan dos variables, un componente funcional y otro imaginario. Así, todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Por un lado encontraremos lo "instituido" que estará dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado, conservador, resignado, en contra de todo cambio. Lo "instituyente" será aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, porta la innovación, el cambio y la renovación. Tanto lo instituido como lo instituyente, poseen una naturaleza dinámica ya que uno ansía el lugar del otro.

El campo educativo se encuentra atravesado por un complejo entramado de significaciones sociales, estas producciones de sentido logran cristalizarse a partir de su consolidación y reproducción a través de mitos, emblemas, rituales que sostienen a una sociedad. Esto es lo que Castoriadis denomina "imaginario social instituido". En el libro *La institución imaginaria de la sociedad,* plantea que existe una unidad en la institución total de la sociedad, una "urdiembre inmensamente compleja de significaciones" que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esa urdiembre es el magma de las significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que la animan. Las descripciones etnográficas de los capítulos siguientes intentan mostrar rasgos de esta dinámica instituido-instituyente en las dos instituciones puestas en juego en esta investigación: la escuela y el Programa.

Sobre el trabajo de campo, la metodología y mi experiencia investigativa

"Sigo creyendo que el trabajo de campo etnográfico es el método
(o mejor dicho, el conjunto de actitudes o disposiciones metodológicas)
de las ciencias sociales que más se parece a la vida".
(Guber R., 2005: 13)

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Me acerqué al trabajo de Arteducarte hace unos cinco años, a través de la promoción que el diario *El Comercio* hacía de las exposiciones anuales que realizaba el Programa en algún sitio de la ciudad de Quito. Durante tres o más años consecutivos, fui visitante de las exposiciones *Descubriendo los colores de la Vida* en las cuales se exhibían los productos artísticos realizados por los alumnos y alumnas de las escuelas en las cuales se trabajaba. Muchas veces invité a mis estudiantes de la Carrera de Pedagogía[3] a conocer la labor de Arteducarte. Generalmente, los futuros docentes se sorprendían de lo que podían hacer los niños y niñas: *obras tan creativas, tan lindas que ni nosotros adultos hacemos*. Mis estudiantes descubrían que el arte se convertía en una *herramienta* de aprendizaje, en una *forma divertida de aprender*, o en una *manera más fácil de entender contenidos y temas del curriculum.*

La investigación la realicé en el marco de un diseño exploratorio y descriptivo, desde un enfoque cualitativo y una perspectiva etnográfica. Definí cuatro etapas: 1) un primer acercamiento al campo para conocer las propuestas del Programa Arteducarte; 2) observaciones en diversos espacios; 3) una indagación a través de entrevistas con docentes, artistas implicados, directora y demás colaboradores del Programa para obtener datos individuales y colectivos sobre el problema de investigación y 4) intercambios y diálogos con los niñas.

Seleccioné el Programa Arteducarte como caso ya que implementaba una propuesta en la que las artes entraban a la escuela desde un ámbito ajeno a la institución escolar, mediado por artistas y con intención de que los alumnos desarrollen habilidades y destrezas creativas y expresivas a través de las artes. No existían (hasta el momento de producción de este trabajo) otras propuestas de similar naturaleza en el país. Si bien la Cultura Estética era parte del curriculum oficial de la educación básica, no había artistas a su cargo sino maestros y maestras de grado con alguna capacitación docente. Sólo en muy pocas escuelas particulares existían espacios destinados a las artes con docentes-artistas o espacios extracurriculares (talleres de teatro, por ejemplo).

Mis interacciones y trabajo de campo con el programa comenzaron en marzo del 2009. En ese primer momento, tomé contacto con Arteducarte y sus autoridades, realicé algunas entrevistas informales con la Directora y la asistente del Programa, intervine en tres días de capacitación docente, visité la exposición final en septiembre de ese año, entrevisté a una de las artistas en su taller.

Arteducarte trabajaba cada año lectivo con dos o tres instituciones educativas, en las que intentaba insertarse por lo menos dos años consecutivos para dar continuidad al Programa. Todas las escuelas resultaban homogéneas a efectos de la presente

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

investigación; sin embargo elegí la escuela Delia Ibarra de Velasco -sector Chimbacalle, al sur de Quito- porque al momento de comenzar mi trabajo de investigación iba a continuar con el Programa por un segundo año, lo que otorgaba una mayor estabilidad y seguridad al desarrollo de la investigación. Lo anterior, unido a que me resultaba bastante cómodo llegar a la escuela por la distancia física y por el día en el cual trabajaba Arteducarte en ella, definió finalmente mi selección.

Desde marzo del 2010 hasta febrero 2011, realicé observaciones y trabajo de campo en la institución escolar. Observé proyectos enteros de tres artistas en diferentes grados para dar continuidad al proceso y fragmentos de proyectos. En otras oportunidades, se me pidió que ayudara a uno u otro artista ya que había faltado algún voluntario y/o pasante y aprovechaba a conocer otros proyectos y modalidades de trabajo. En mayo y junio del año 2010, concurrí a la escuela sin la presencia del Programa (ya que el trabajo de Arteducarte duraba seis meses, de los nueve del año escolar). Observé clases de la materia de Cultura Estética y Música, así como clases de otras áreas y materias, entrevisté a docentes y a la directora, conversé con muchas alumnas y vivencié la cultura de la institución.

En la última semana de septiembre del 2010 (periodo vacacional de la escuela), participé en el montaje de la exposición. Montaje interrumpido por una crisis política que quedó en la historia de los ecuatorianos como un día trágico: *El 30 de septiembre* (30 S, como se lo apodó posteriormente). Este episodio, obligó a postergar la inauguración de la muestra *Descubriendo los colores de la Vida* y de la primera fecha programada, 2 de octubre se pasó al 9 de octubre 2010. Luego del receso vacacional, en noviembre del 2010, el Programa recomenzó su trabajo en las escuelas. Desde esa fecha y hasta febrero del 2011, concurrí a la escuela para participar del tercer año de la inserción de Arteducarte en la institución.

Como parte del trabajo de campo y para acercarme al contexto de la escuela y comprender mejor a los diferentes actores y lo que ellos y ellas me iban relatando, recorrí el barrio muchas veces, entre semana y durante fines de semana. Visité numerosos sitios de la comunidad (calles, plazas, mercados y tiendas, estación del ferrocarril, espacios culturales) y entrevisté y dialogué con muchas personas (vecinos, representantes culturales, vendedores, padres y madres de familia de las niñas de la escuela) de Chimbacalle y la Ciudadela México. También conocí de cerca el contexto donde se localizaban las oficinas de Arteducarte, al norte de la ciudad y participé de algunas reuniones sociales con miembros del Programa.

Durante el trabajo etnográfico, usé un conjunto de técnicas e instrumentos que me permitieron triangular la información: observaciones, intercambios y diálogos con niñas, entrevistas informales y semiestructuradas a docentes, artistas, autoridades, directores, colaboradores del Programa Arteducarte, anotaciones y bitácoras de campo, registros fotográficos, producciones artísticas realizadas por los niñas, así como otras fuentes

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

primarias (documentos del Programa) y secundarias (bibliografía adecuada al tema de investigación y publicaciones periodísticas sobre el Programa).

Como intento contar, las unidades de observación fueron diversas: aulas de clase, patios, otros espacios de la escuela (sala de maestros, dirección, etc.), oficina del Programa, exposición (abierta a la comunidad) de obras, espacios de formación y capacitación de artistas y docentes promovidas por el Programa, los talleres particulares de los y las artistas. Las observaciones incluyeron la obtención de datos a través de registros abiertos: escritos, orales, fotográficos (de procesos de prácticas, producción y productos artísticos). Mi papel como observadora fue variando en muchas ocasiones, según las circunstancias: de participación pasiva a moderada o activa. A medida que mi inmersión en el campo crecía y los sujetos tomaban confianza, participé muchísimas veces como un miembro más del Programa: se me confiaban pequeñas tareas, ayudaba a los artistas en la clase cuando un voluntario o asistente faltaba, se me pedían opiniones o se me fiaban ciertas apreciaciones.

En la inmersión en el campo, en el acercamiento al Programa y en las distintas etapas del estudio fui seleccionando redes de informantes apropiados (Directora de Programa, artistas, ciertos docentes, etc.) para realizar las entrevistas semiestructuradas y también fui escogiendo otras unidades de muestreo no probabilísticas, casuales, incidentales o intencionales. Usé criterios de accesibilidad a las aulas y a otros espacios tanto de la escuela como de actuación del Programa.

En la escuela, mi estadía en campo fue de aproximadamente nueve meses de duración. Sumado a esto -hay veces de forma paralela y otras, no- completé mi trabajo de campo en otros espacios de actuación del Programa, espacios vinculados a la implementación de Arteducarte: observaciones en la oficina del Programa, observaciones en exposición final, en capacitaciones y evaluaciones, en los talleres de los artistas, entre otros. Esto agrega unos tres meses más de trabajo de campo, siendo el total aproximado de este de un año.

Siento que puedo definir esta tesis -y todo su desarrollo- como una experiencia. Una experiencia de investigación, pero no sólo académica, sino principalmente humana. Para la investigación etnográfica, los procesos de reflexividad implican ir desde las experiencias y los conceptos que cargamos aproximándonos a los registros, a los sujetos y producciones para entender de qué se habla, cómo se habla, qué se muestra o qué se pretende mostrar y cómo. O qué se oculta, cómo y por qué.

El trabajo de reflexividad sobre mi misma fue clave también para trascender categorías adultocéntricas y etnocéntricas que colocaban lo ajeno dentro de esquemas culturales propios. Este ejercicio fue en un doble sentido, por un lado como extranjera real (una argentina investigando en Ecuador) y por el otro, como educadora. Respecto a este último aspecto, el enfoque elegido de investigación, la aproximación a un marco teórico social y antropológico, la interacción con mi directora de tesis, otras tesistas y colegas y el

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

dejarme sorprender en el campo, colaboraron para qué de a poco pueda ir trascendiendo mi bagaje formativo del área educativa y las tentaciones de observar con mirada didáctica y evaluativa lo que pasaba en la escuela. Siento que las siguientes líneas reflejan mi experiencia en este trabajo:

> La reflexividad es el proceso de mirarse hacia adentro que involucra la incorporación, integración e interpretación de las experiencias de interacción social (…) El individuo puede tomar una actitud de significar a los otros frente a sí mismo a través de la reflexividad que es la vuelta hacia atrás de la experiencia de los otros sobre uno mismo. (D. Whitten & N. Whitten; 1993: 8)

Los procesos de reflexividad que fui haciendo sobre mí misma me permitieron abrir miradas y sentidos. Desarrollar la aprehensión de lo diverso para comprenderse en relación (alteridad), requería relativizar el propio pensamiento y todo modelo universalista para construir un conocimiento desde la comprensión de otras sociedades o grupos y de la propia cultura. El ejercicio de objetivar mi subjetividad y mis emociones fue costoso; y no creo haberlo logrado del todo, pero considero que aumentó mi experiencia al respecto, en este tiempo.

El valor metodológico del trabajo de campo (aparentemente tan familiar para mí por ser educativo) me resultó importantísimo porque me pude sumergir espacial y temporalmente en la escuela, incorporándome al ritmo y la dinámica social del Programa, de los artistas, de las niñas y maestros. Fue ahí donde aparecían mis propias categorías sociales y educativas que obviamente, terminaron de ser diferentes a las de los *otros* (comencé a mirar con extrañeza lo que me resultó tan familiar en primera instancia). Me di cuenta que las cosas pueden mostrarse o ser ocultadas, que las personas pueden hacerse escuchar o pueden ser calladas.

Las situaciones vividas en el campo, los diálogos en los que participé o los que escuchaba, lo que se me decía o relataba en las entrevistas, los discursos expresados en los documentos del Programa, las fotos o las producciones debían ser desnaturalizadas; en ellos se iban construyendo encuadres, interpretaciones y sentidos; y el trabajo como investigadora fue retrabajarlos y analizarlos. En los datos se condensaban diversos significados y se incorporaban las perspectivas de los actores (que podían ser unos y no otros, que podían ejercer "violencia simbólica" o ser receptores de la misma, tal cual explicaría Bourdieu).

El conocimiento es un proceso que se da desde un sujeto en relación con el de otros sujetos cuyo mundo social se quiere explicar. La reflexividad - indispensable durante el trabajo de campo y durante el proceso de análisis y escritura- se logra por medio de interacciones, diferenciaciones y reciprocidad entre la reflexividad del investigador (compuesta de sentido común, teoría, modelos explicativos, esquemas cognitivos

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

determinados, sus hábitus disciplinarios y su epistemocentrismo, etc.) y la de los actores o sujetos de investigación de la población en estudio. Los procesos de reflexividad incluyen la perspectiva de agentes sociales que son portavoces de la diversidad.

Escuchar esa diversidad no siempre me salía en un primer momento. Fui aprendiendo desde este enfoque a contrastar los significados atribuidos a las situaciones y a las claves incidentales (lo que se decía sobre las clases de Cultura Estética, la falta del timbre en la escuela, la no participación de las niñas en el montaje de la exposición, qué cosas se guardaban con afán en la escuela y qué cosas no dejaban rastro, la discusión de la artista por entrar al aula, entre otros ejemplos) y por ende, los elementos que componían esa situación, con aquellos significados y elementos que cobraban valor para los otros (De Tenazos, 1981; Rockwell, 1982; Guber, 2004, 2005).

> El intérprete y toda interpretación, como labor mediadora que relaciona los eventos, los hechos y las representaciones, lleva a la disolución del dogmatismo de los modelos y abre un espacio de trabajo donde el objeto de la investigación se muestra y se construye. (De Tenazos, 1981: 10)

Relacionar lo que observé (un hecho, una clase) con ciertas representaciones (obtenidas en una entrevista, en un acta de reunión o en un diálogo informal con una alumnas) y desde la reflexividad ir construyendo el objeto de investigación y re-pensando el problema que me planteaba y encaraba, fue parte de este trabajo de reflexividad. Tenía que estar atenta a evitar pre-asignar sentidos a lo que ocurría en la escuela y con el Programa, a lo que le pasaba a los sujetos o a calificar las producciones de las niñas, porque era en ese rato que yo entraba con mi mundo y mi mirada etnocéntrica.

El trabajo de escritura fue un trayecto no menos largo que el del trabajo de campo y significó un momento importantísimo en este proceso de reflexividad que me permitió objetivar porque al organizar el material del campo, releer, escuchar una y otra vez, por ejemplo un diálogo o un video, o revisar las fotos, se hicieron objeto de análisis. Este proceso me supuso ordenar registros y generar sucesivos escritos (notas ampliadas, cuadros, fichas, descripciones analíticas); de esta forma fui profundizando descripciones, encontrando y construyendo nuevas relaciones que me ayudaban a comprender, a dar cuenta del caso particular y a apoyar mis argumentos. En momentos escribía en paralelo a mi contacto con la escuela y el Programa y en otros, la distancia con el campo me servía para generar nuevas reflexiones y reescrituras. El construir el escrito y volverlo a deconstruir me implicaba someter a crítica mi propia postura en el relato investigativo que se iba configurando, y detectar esquemas autocentrados y homogeneizadores de mis prácticas y representaciones profesionales, sociales y culturales que se filtraban en mis descripciones y análisis. En las ideas y vueltas de las lecturas del trabajo de campo, las lecturas teóricas y

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

los procesos de escritura, fui accediendo a sentidos, acciones, representaciones y relaciones que construían la objetividad social. Estos sentidos, representaciones y vinculaciones producían, nuevamente en el campo distintos tipos de reflexividad.

El relato etnográfico iba siendo cruzado con mi propia historia educativa (estudios y experiencias escolares, docentes, profesionales) y estas cuestiones me ayudaban a seguir tejiendo la reflexividad. Me daba cuenta que en un primer momento algunas veces reificaba lo que me decían las niñas o lo que dibujaban o creaban, y no llegaba a contextualizar en una relación social, en un contexto de producción las palabras, las acciones. Para *ver* en los demás y para *ver* en el campo y en todo lo que ahí sucedía, había que *ver* en mi misma y en todo lo que a mí me sucedía (juicios y prejuicios, calificaciones y evaluaciones, gustos y disgustos por determinadas personas, clases o prácticas). Los documentos del Programa y sobre el Programa, mis registros de campo, las entrevistas, las fotos, expresaban señales o indicios en los que aparecían múltiples categorías sociales cuando -con mirada investigativa- iba aprendiendo a mirar.

En todo el texto intento que se escuchen y se vean los actores involucrados, por eso cito largamente sus voces, sus apreciaciones, sus deseos a partir de notas, grabaciones y filmaciones y algunas fotos que permiten conocerlos. Al anteponer la reflexividad delante de los sujetos y de las situaciones de estudio, esa misma reflexividad se iba resignificando y yo podía hallarme en otro lugar o descubrir ese mismo lugar como si hubiera sido la primera vez que lo miraba (como cuando uno cambia de lugar un cuadro o un adorno de su casa y de pronto ve distinto al objeto y hasta el ambiente en donde se encontraba el adorno o la pintura).

En este trayecto, la dirección y el acompañamiento permanente de mi directora de tesis fueron invalorables. Una pregunta, una punta diferente me ayudaban a entrar en un nuevo marco de referencia y a establecer otros contrastes entre los otros y yo misma como investigadora. Como explica De la Torre el *encuentro etnográfico es un espacio de interacción, mediante el cual la representación de un sí mismo en concordancia con la representación de un nosotros se sitúa con relación en la percepción que se tenga del otro o los otros.* (1997: 151).

Un ejemplo de lo anterior -que significó un punto de inflexión importante en el momento del análisis y la escritura- fue a partir de una observación muy concreta de mi Directora de tesis, que me llevó a reconsiderar el lugar que estaban teniendo las niñas en la etnografía. En un momento me di cuenta que las niñas que habían sido para mí actores tan importantes durante el trabajo de campo (porque pasé largo tiempo con ellas, porque disfrutaba cuando interactuaba con ellas en juegos, diálogos o tomándonos fotos mutuamente y eran los sujetos que me daban más confianza y se abrían más en sus relatos) no estaban teniendo el mismo lugar en el escrito y el mismo peso en mis interpretaciones. Estaba así

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

dejando de lado *pistas* claves que partían de las niñas; en cambio, ponía el peso en los relatos y los discursos de los adultos. Este *insigth etnográfico*, como lo llamé caseramente en ese rato, fue trascendente para avanzar en más profundidad analítica, unificar puntas sueltas y para que emergiera un trabajo de mayor reflexividad. En las conclusiones retomaré este aspecto de manera particular. Mi trabajo como etnógrafa fue un camino de socialización y aprendizaje. El trabajo de los artistas en la escuela implicaba lo mismo. Mientras en sus discursos, las niñas y los maestros estaban primero; en el transcurso de la acción de Arteducarte en las escuelas, esos espacios (otorgados en las enunciaciones) se iban desplazando (los maestros no aportaban mucho y una vez que las niñas terminaban sus trabajo, desaparecían de la escena del montaje). Los sujetos escolares quedaban en el lugar de las mayorías, del público que observa, mientras que los artistas aparecían cerrando el proceso desde las propias jerarquías y el mundo artístico. Las que eran protagonistas de Arteducarte, eran bastante invisibilizadas justamente en la experiencia artística completa. Cuando una niña aparecía en el protagonismo nuevamente, era porque a través de su expresión o su comportamiento dentro del aula, se detectaba que estaba sufriendo maltrato o tenía un problema de aprendizaje, por ejemplo. En cambio, en mi investigación fueron las niñas las que entreabrieron sentidos nuevos a medida que más las tomaba en cuenta.

Como pretendo mostrar aquí, un proceso investigativo etnográfico intenta ir entrelazando comprensiones entre los textos y los contextos, entre las prácticas y los sujetos. Y en estos entramados, la comprensión es alimentada mediante procesos de reflexividad. Me sentí atraída por la etnografía como enfoque investigativo desde un primer momento y fui dándome cuenta como la reflexividad resultaba un instrumento de conocimiento que luchaba contra barreras asimétricas, que me fue ayudando en la búsqueda de negociar y escuchar muchas voces (y no sólo las que aparecen imponiendo o destacando una verdad), a construir mediaciones en la alteridad y relativismos en los sentidos y significados que van permitiendo construir el objeto de conocimiento. Por eso, para mí más allá de los resultados aquí manifestados, el mismo proceso transformativo personal es el resultado que más puedo valorar en este trabajo de investigación. En definitiva, no hay marcos de comprensión únicos, ni correctos, ni estáticos. La investigación social no puede dar respuestas últimas, sino avances, explicaciones y sentidos relativos sobre la vida social, sobre nuestra propia vida y la de los otros y sobre las prácticas artísticas y pedagógicas. Los problemas de investigación no siempre son “problemas” en la realidad estudiada y la realidad estudiada puede abrir otras preguntas y otros problemas. La vida del *otro* interpela marcos de sentido común, sociales y teóricos y la cultura, la educación, las artes y sus relaciones cobran sentidos e interpretaciones diversas.

Organización de la tesis

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En el primer capítulo describo el escenario educativo de la escuela Delia Ibarra de Velasco y la cotidianeidad de la vida de los sujetos en esa escuela, así como el contexto socio cultural y la dinámica barrial. El capítulo dos versa sobre la forma de funcionamiento del Programa Arteducarte y su inserción dentro de la escuela. Recojo percepciones de los distintos actores sobre el Programa y describo ciertas dinámicas institucionales entre el mundo artístico y escolar. En el capítulo tres narro situaciones de clase y actividades en las horas de Cultura Estética, de Música y en los espacios destinados al Programa; focalizando qué se propone, qué se hace, cómo y qué se dice sobre lo que se hace. Se aborda el manejo del contenido, de la estética y del orden escolar. En el capítulo cuatro detallo las exposiciones artísticas que muestran las producciones realizadas a lo largo del año escolar y destaco el lugar (o el no lugar) otorgado a los distintos sujetos. Aquí también se trabaja el concepto de estética desde la experiencia, la sensibilidad y los sujetos interpretantes. Finalmente, retomo algunas descripciones y análisis para esbozar conclusiones en base al objeto y problema que investigué, así como también algunos desafíos pendientes.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Capítulo I

Pinceladas del escenario: la escuela y su contexto

"Si quieres ser universal comienza por pintar tu aldea".
(Leon Tolstoi)

"(...) la concepción que un pueblo tiene de la vida aparece en muchos otros ámbitos de su cultura, y no sólo en el arte. Aparece en su religión, en su moralidad, en su ciencia, en su comercio, en su tecnología, en su política, en sus diversiones, en su derecho, incluso en la forma en que organizan su existencia práctica cotidiana (...) no podemos permitir que la confrontación con los objetos estéticos, opacos y herméticos, quede al margen del curso general de la vida social".
(Geertz, 1994:119)

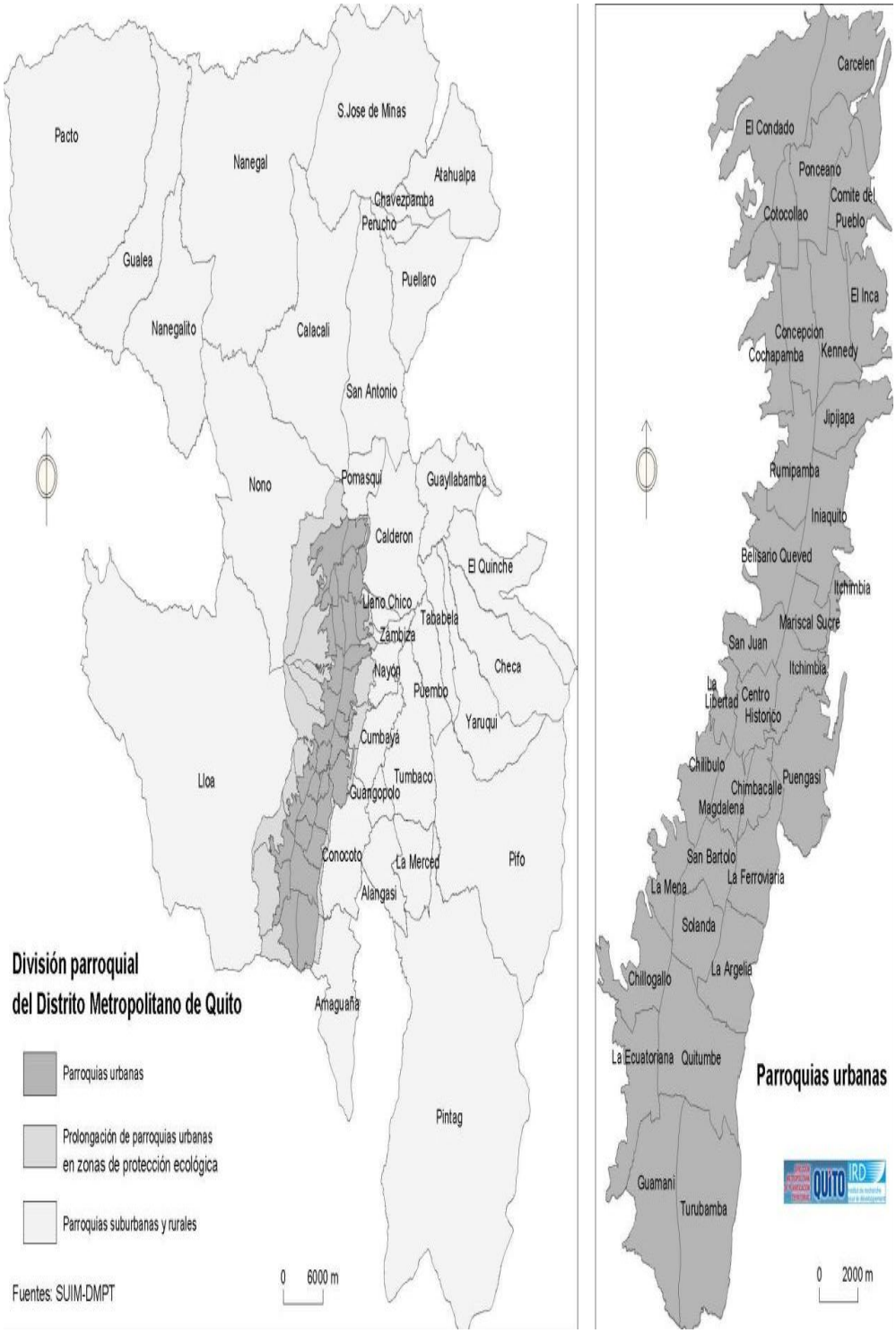
1.1 Introducción

En este capítulo describo el barrio en dónde se ubica la escuela Delia Ibarra de Velasco, las modificaciones que el sector fue teniendo y algunas miradas de distintos actores sobre el mismo. Conocer el barrio, nos permitirá entender mejor a la institución y a su comunidad educativa. También cuento mis primeras impresiones sobre las niñas de la escuela, sus maestros y el funcionamiento escolar cotidiano.

1.2 La parroquia de Chimbacalle y la Ciudadela México

El Distrito Metropolitano de Quito (con su última división parroquial del 2001),[4] cuenta actualmente con sesenta y cinco parroquias, de las cuales treinta y dos son urbanas y treinta y tres suburbanas y rurales. Chimbacalle, es la parroquia urbana en donde se localiza la escuela Delia Ibarra de Velasco.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes



Fuente: Distrito Metropolitano Quito. www.quito.gov.ec

Imagen 1: División Parroquial del Distrito Metropolitano de Quito

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Fuente: ecuadorandmore.com

Fuente: ecuadorandmore.com

Parroquias urbanas

1. La Argelia
2. Belisario Quevedo
3. Carcelén
4. Centro Histórico
5. Chilibulo
6. Chillogallo
7. **Chimbacalle**
8. Cochapamba
9. Comité del Pueblo
10. El Condado
11. La Concepción
12. Cotocollao
13. La Ecuatoriana
14. La Ferroviaria
15. Guamaní
16. El Inca
17. Iñaquito
18. Itchimbía
19. Jipijapa
20. Kennedy
21. La Libertad
22. La Magdalena
23. Mariscal Sucre
24. La Mena
25. Ponceano
26. Puengasí
27. Quitumbe
28. Rumipamba
29. San Juan
30. San Bartolo
31. Solanda
32. Turubamba

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 2, 3 y 4:
Señalan la ubicación
de Chimbacalle.

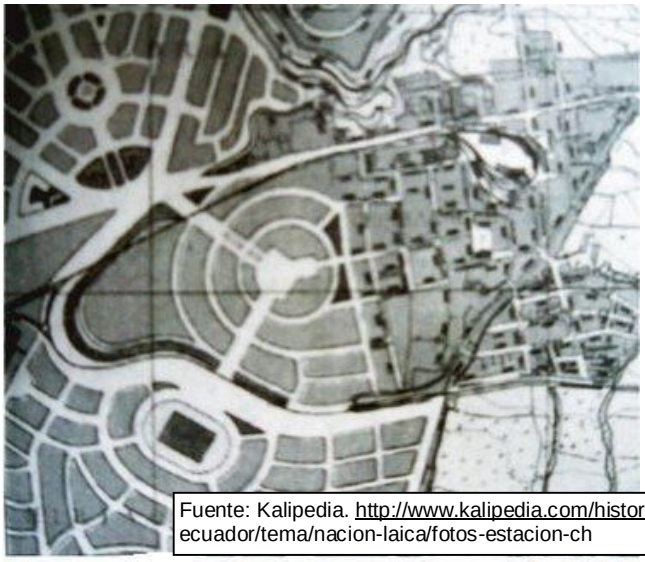
Fuente: google
maps.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Chimbacalle es un barrio tradicional de Quito. Está ubicado a 3 km al sur de la "Plaza Grande", en el casco colonial. Es uno de los barrios más antiguos, considerado como el "hogar inicial de la clase obrera" porque albergaba a trabajadores textiles y ferroviarios. En 1908 llegó a esta parroquia, en aquel entonces "rural", la locomotora Nº 8: primera máquina a vapor que unía a la costa ecuatoriana con las altas cumbres de la Cordillera de los Andes.

Con el tren, Chimbacalle comenzó su metamorfosis y de parroquia rural se convirtió en el barrio de Chimbacalle, cobrando una gran importancia la actividad comercial e industrial. Se desarrolló esencialmente entre 1921 y 1946; alrededor de la estación del ferrocarril se instalaron fábricas, bodegas y galpones, hoteles, oficinas y un cine dedicado a las producciones mexicanas. El barrio se convirtió en el eje económico de la capital, además de un lugar de algarabía y hospitalidad.

> *Llegaban veinte tanques de gasolina para Quito, de Riobamba, carros con frutas, otros de ganado para el Camal,* [5] *todo se transportaba en tren. Había gente todo el día, compraba bastante en los puestos de tortillas, de tripas asadas. Nosotros hacíamos travesuras de guambras*[6] *y quitábamos los sombreros a los indígenas, ellos dormían en el andén cuando venían para las procesiones del Quinche*[7] (risas). (Morador antiguo del barrio. Entrevista: mayo 2010)



Fuente: Kalipedia. http://www.kalipedia.com/historia-ecuador/tema/nacion-laica/fotos-estacion-ch

Imagen 5: Plano de Chimbacalle, 1947.

Por los años ″30, Chimbacalle ya era un barrio totalmente popular. En esa década y por primera vez, las instituciones del Estado realizaron programas masivos de vivienda, denominados "ciudadelas". En 1938, la Caja del Seguro comenzó la ciudadela México con doscientas cincuenta y siete casas. De esta manera, mientras al norte surgían "barrios de ricos" como *La Mariscal, La Pata de Guápulo* o *La Ciudadela Jardín* (hoy *América*), alrededor de Chimbacalle emergían *El Pobre Diablo*, la *Villa Flora*, *Santa Anita, El Camal, La Magdalena*, las *Ciudadela México* y la *Ciudadela Los Andes.*

Imagen 6: Antigua estación de tren de Chimbacalle en los años „30.

Fuente de fotos 4 y 5: Kalipedia. http://www.kalipedia.com/historia-ecuador/tema/nacion-laica/fotos-estacion-ch

Imagen 7: Chimbacalle en el año 2008, antes de la recuperación de la estación del tren.

Una madre de familia me explicó sobre la etimología de Chimbacalle: *Chimba significa trenza, esta es angosta y de ahí sale calle angosta…el nombre del barrio.* Otra vecina me contó con orgullo sobre el barrio: *era la entrada a la Carita de Dios*[8] *ya que era la única entrada que hubo en un comienzo para llegar a Quito.* Ella recuerda que había muchas fábricas:

> *Si, una de fósforos, una de sombreros y la primera de gaseosas Orangine, era de un alemán… bueno, no recuerdo el nombre… estaba al lado de la escuela de niñas Juan León Mera… si, esto era como un puerto, había bastante gente y funcionaban muchas fábricas, venía mucha gente a trabajar, a comprar, de paso. Había estancos, colonias, y hasta el 4to. Distrito de Aduana. Mucho movimiento comercial con el tren…* (Entrevista, junio 2010)

El crecimiento de la capital desde mediados del siglo XX, y más aún desde 1970, modificó considerablemente la localización relativa de esta parte de la ciudad que en la actualidad, es considerada casi "central" (Maximy & Peyronnie, 2000: 78). El trolebús, diferentes líneas de transporte público y la extensión de vías han acercado al barrio y a sus vecinos a los espacios urbanos del "centro" dedicados al comercio, a los negocios y a la administración.[9]

Imagen 8: Av. Maldonado, año 2010.

Imagen 9: La Ciudadela México, año 2010. Calles del barrio cercanas a la escuela.

Chimbacalle es un barrio con pendientes débiles y una depresión sinclinal.[10] Está situado al borde de la Panamericana y de la vía férrea. Hoy en día, la ruta del tren está abandonada pero aún sirven como lugar de paso de un sistema de transporte masivo ya que por la Avenida. Maldonado, en una ruta paralela a los rieles, circula el trolebús desde 1996.

Según estadísticas oficiales del censo del 2001,[11] la población del barrio se declara mestiza y la mayoría de origen ecuatoriano. El sector está compuesto por ecuatorianos que migraron de provincia a la capital, en busca de trabajo y estabilidad. Más del 60 % de los residentes, superan los 10 años viviendo en el barrio. Las unidades domésticas son relativamente numerosas y tienen bajos ingresos (ADA, s/f). Las ocupaciones de los moradores que más priman son obreros, pequeños comerciantes (formales e informales) y empleados (públicos y privados como guardias de seguridad, meseros, personal de servicios).

El barrio de Chimbacalle, según datos oficiales del Municipio, representa el 32.5% del total de la población de la parroquia y el 0.691% del Distrito Metropolitano de Quito. Posee una tasa de analfabetismo del 3.3% y el 54.64% de la población tiene por lo menos instrucción secundaria. El 46.78% de la población en edad de trabajar está ocupada en el sector terciario, y la pobreza afecta al 73% de los hogares del barrio.

La parroquia, que pertenece a la administración zonal Eloy Alfaro[12] y tiene una superficie de 56,8 Ha., cuenta con servicios básicos de agua potable, luz y pavimentación de vías. El habitat está conformado principalmente por casas, los edificios son raros y casi nunca superan los cinco pisos. Los predios son rectangulares, de pequeños (alrededor de 200 m^2) a medianos (de 350 a 400 m^2), con fachadas estrechas que dan directamente a la calle y una profundidad de 22 m. aproximadamente. En cada predio existen dos y hasta tres edificios. Densamente ocupado con 406 hab./ha, cuatro personas disponen de algo menos de dos piezas (Maximy & Peyronnie, 2000: 79).

El barrio posee un antiguo mercado conocido como el *Mercado de Chimbacalle*, ubicado en las calles Pasochoa y Sangay, junto a la iglesia. En la planta baja hay locales comerciales: bazares, cabinas telefónicas, una papelería y un patio de comidas en donde se ofrecen desayunos y almuerzos.

> *Las comidas típicas son las tortillas, morcilla, hornados, tripas asadas, el mote y la chicha… que antes la vendían en baldes acá hay buena res y camarones, además frutas y verduras frescas* (vendedora del mercado).

La misma vendedora, describía al barrio y me explicaba sobre la historia del mercado:

> *Es un barrio antiguo, muy bonito, muy amistoso, hay gente cordial, incluyéndonos las señoras del mercado que somos muy unidas… Nosotros somos de la feria libre la Marín, desde el Presidente Rodrigo Borja, pero nos trasladaron acá hace ya unos años (¿tres, cinco 5?), estábamos en la Marín.* [13] *Nos caracterizamos acá en el mercado para que todo esté aseado porque el alimento entra por los ojos, usted sabe*. (Registro de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

diálogo informal: 2010, mayo)

Hasta el 2004, unos doscientos comerciantes ofertaban sus productos a la intemperie, en el espacio conocido como el "Playón de La Marín",[14] sobre la Av. Pichincha (en el casco Colonial).[15] Después de un arreglo con el Municipio, los mercaderes se trasladaron a un espacio del *Mercado de Chimbacalle* que estaba semiocupado. Este grupo de comerciantes se sumó a otros cien vendedores fijos del local. Los vecinos de las Ciudadelas México, Los Andes y La Colina son los principales clientes de los aproximadamente sesenta puestos fijos habilitados todos los días de 07:30 a 15:30. Los feriantes de La Marín llegaban únicamente los sábados. En el mercado se ofrecían carnes y mariscos, vegetales y frutas y también funcionaba un pequeño patio de comidas. Los productos eran frescos y los clientes tenían derecho al regateo de precios. Sin embargo, los comerciantes sentían que en los últimos tiempos habían disminuido las ventas: *Al inicio, cuando nos pasamos estaba bien, el Municipio nos hizo publicidad pero ahora… se vende menos.*

En el barrio funcionaba la *Molinera Royal*, un molino que tenía ochenta y siete años y estaba ubicado frente a la estación de ferrocarril. También se encontraba la Asociación de Personas Sordas de Pichincha (al lado del Teatro México y del Ferrocarril). Su coordinador me contó que la casa de la Asociación fue restaurada por apoyo del Fondo de Salvamento del Patrimonio Cultural (FONSAL). En la antigüedad, esa casa de era de un comedor obrero y también se practicaba box. Actualmente, la Asociación ofrecía cursos de computación y capacitación en el lenguaje de señas; todo esto con el apoyo de una agencia de cooperación de EEUU, del SECAP (Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional) y del Municipio de Quito.

Existían veinticuatro escuelas, de las cuales ocho son fiscales. La mayoría de estas últimas compartían el edificio, por la mañana funcionaba una escuela y por la tarde, otra. Este era por ejemplo, el caso de la Escuela Femenina Delia Ibarra de Velasco que compartía el edificio con la Escuela mixta Andrés Córdova que funcionaba por la tarde. Había además dos colegios secundarios: el Colegio Montufar (estatal) y el colegio Giordano Bruno (particular).

1.3 Un barrio en transformación

Los vecinos con los que conversé, así como padres de familia y algunos docentes de la Escuela Delia Ibarra de Velasco, consideraban que era un barrio bastante "inseguro" y coincidían en que hacía falta una Unidad de Policía Comunitaria, como medida preventiva (la más cercana justamente estaba en la Ciudadela México, en la intercesión de la calle Pacto y Upano). Esta descripción concordaba con la mirada de maestros que no eran del sector así como de otras personas que vivían en el norte de la ciudad o en los valles alrededor de Quito.

Los vecinos más activos del barrio, me contaron que se estaba trabajando por la

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

"recuperación" física y la unificación del barrio a través de un Comité Pro Mejoras. Se aplicaba el Plan del Buen Vecino que trabajaba en tres campañas: una en contra del alcoholismo, otra en favor del saludo y la última *para no quedarse callado frente a la delincuencia*. Pero me encontré con otros vecinos que desconocían esta organización. Uno de ellos, quién vivía en el barrio desde hacía cincuenta años expuso en un intercambio informal: *ahora no nos unimos para hacer cosas. Antes éramos más participativos por el comercio; la gente nos visitaba desde otros sectores de Quito.* Estos cambios de un *antes* y un *después*, eran también señalados por un vendedor del barrio que me relató:

> *…es que hay dos Chimbacalles, mire uno antiguo, muy tradicional… y otro moderno, porque antes éramos una familia, la gente…muy unidos éramos. Pero ha progresado bastante, las casas son de otra forma…a lo que era. Antes nos ayudábamos mutuamente con los vecinos. La economía nuestra nos ha distanciado un poco, nos hemos hecho una barrera entre las familias, muchos se fueron, se fueron a otros lados, se casaron y ahora ya no es igual…Ya, vio, no hay la misma unión que antes…Hay familias nuevas que uno no puede ya conocer. ¡Uh… esto era alegre, movido… por el tren!…si, ha sido como un pueblo…de ahí algunos se fueron fuera de aquí….Por eso le llaman Chicago Chico[16]…porque muchos emigraron a Chicago y de ahí para las fiestas mandan su apoyo, su contingente (…) El sistema social y de amistad que brindamos es bueno acá.*

Durante estos últimos años, el Municipio ha estado buscando recuperar la memoria histórica de Chimbacalle. El 12 de mayo de 2006, el Concejo de Quito aprobó el proyecto y se conformó un Consorcio para rehabilitar la estación del Ferrocarril de Chimbacalle y su entorno. El Consorcio está formado por el Municipio de Quito, la Empresa de Ferrocarriles del Ecuador (EFE), la Fundación Rescate de Chimbacalle y representantes de la empresa privada. (Diario *Hoy*: 2007, julio 31)

Estos proyectos de mejora y de recuperación de la memoria histórica no son privativos de Chimbacalle, sino de otros barrios de Quito. Esto se debe a que el Distrito Metropolitano cuenta con una planificación estratégica con miras al año 2025 y una carta de navegación socialmente acordada. Según declaraciones del Alcalde de Quito, *el sur de la ciudad se ha convertido en un referente de trabajo mancomunado con la participación activa de los habitantes.* (Entrevista radial: 2010, abril 12).[17]

Un documento del "Centro de Investigaciones Ciudad" explica que:

> *A lo largo de la historia se conserva en Quito un patrimonio que se modifica por las circunstancias de cada época. Ciudad declarada patrimonio de la humanidad por la UNESCO,[18] tiene un tratamiento especial en cuanto a conservar el legado histórico. Según el censo nacional de población y vivienda, en noviembre del 2001 Quito concentró al 18.98% de la población urbana de Ecuador. Es la segunda ciudad más poblada del país, luego de Guayaquil. Destino de migración nacional, lo que, junto al crecimiento vegetativo de la población, incide en el desarrollo urbano. (2005)*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Nancy Jarrín, Editora de *Sección Comunidad* del Diario *Hoy* del Ecuador, titulaba a una de sus notas: *Hacer del sur el lugar más bonito para vivir, un reto que se cumple.* El artículo periodístico describía el proceso de cambio que se estaba dando en el sur con participación de la empresa pública, privada y de la comunidad. Jarrín argumentaba que para mejorar la calidad de vida de la población, las autoridades se plantearon sintonizar las demandas con las políticas y proyectos considerados dentro de la estrategia del gobierno local e iniciar el proceso de cambio.

> *¿En el sur...? ¡ni pensarlo!', repetía una y otra vez cuando me preguntaban si escogería a este sector para vivir en alguna etapa de mi vida. Lo poco que conocía hasta ese entonces de la zona fue a través de los comentarios de la gente y lo que veía en los medios de comunicación, mas no de una experiencia in situ. Pero los reclamos sobre la falta de transporte colectivo, infraestructura vial, de servicios básicos en general y de áreas verdes-pedidos frecuentes de la gente- hacían de este uno de los lugares menos esperados para ser habitado, si se lo comparaba en especial con el norte de la ciudad, donde se percibía mayor concentración de obras. Hasta la década de 1990, la diferencia entre el norte y sur estaba marcada, aseguran varios expertos. Por ello, hacer del sur de Quito "el lugar más lindo para vivir" fue el proceso que impulsó a moradores de la zona, dirigentes y autoridades a trabajar en equipo con el fin de cumplir ese objetivo e iniciar su transformación. Hoy, miles de ciudadanos ven en el sur el espacio idóneo para asentarse, porque ya lo empiezan a considerar el "lugar más bonito para vivir". El mío ya está reservado.* (Jarrín: 2008)

Parecida opinión tenía un señor que trabaja para el *Grupo El Comercio* y específicamente para Arteducarte. Conversando informalmente con él me contó que *antes nadie quería vivir en el sur, pero ahora....puf...* (como queriendo decir que está mucho mejor la zona).

En los últimos años, el Municipio estableció en todo el sur - a través de un sistema de gestión participativa- un importante proyecto de ordenamiento y control, priorizó obras públicas y buscó mejorar la seguridad, así como invertir en proyectos de desarrollo cultural. La idea es brindar a los habitantes del sur servicios de calidad - y como recalcó uno de los administradores zonales- *recuperar la dignidad de la gente del sur y ser parte de un solo Quito sin diferenciarlo con el norte.* (Jarrín: 2008)

Además de mejoras en la vía pública y construcción de espacios verdes, era de destacar la construcción de un Centro Cultural que se anunciaba como el más grande de la ciudad. La administradora de la Zona Quitumbe, explicó que *la idea es promocionar y posicionar ese espacio como un centro cultural en el sur de Quito.* Se estima que el escenario tendrá una capacidad para cuarenta mil personas y que el Centro Cultural contará con unas diez hectáreas. (Diario *El Comercio*: 2010, noviembre 9). La primera parte del proyecto se inauguró con un gran concierto de música en la primera semana de diciembre del 2010 en el marco de los festejos de las fiestas de la fundación de Quito, en el cual se presentaron artistas y conjuntos internacionales (Calle 13, Viventico, Juanes, Baglietto, Vives, Willie Colón) y nacionales (Fausto Miño, Juan Carlos Terán, La grupa, Papá Changó, Mirella Cesa).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Fuente: sitio web oficial de turismo de la ciudad de Quito, **www.**quito.com.ec

Imagen 10: Mapa turístico de la ciudad (2009) en donde a la izquierda, se observa Chimbacalle.

El Fondo de Salvamento del Patrimonio Cultural (FONSAL) se hacía cargo, desde hacía unos cuatro años, de la restauración de la antigua estación y del barrio en general. Se planeaba para el 2011-2012 un Parque Temático con el nombre de Estación del Ferrocarril *Eloy Alfaro de Quito*. El parque tendría animaciones históricas, espectáculos culturales y artísticos:

> *La historia del Ecuador, a través de sus leyendas y personajes, revivirá con maquetas gigantes, efectos especiales, sonidos y ambientes particulares, por medio de los cuales los visitantes podrán recorrer e interactuar. En ese espacio de 22 mil m² también funcionará un área comercial. En el parque funcionarán 22 pabellones en donde habrá diferentes espectáculos. Entre ellos, el ferrocarril ecuatoriano a través de un show musical teatralizado. Desde su inauguración se realizarán recorridos semanales en locomotora. Dentro de los vagones, actores nacionales representarán las distintas formas de vida de la época de los veinte. Junto al edificio funcionará el Parque de la Ciencia y la Tecnología.* (Diario *Hoy*: 2007, julio 31)

Otras obras y mejoras ya estaban en funcionamiento. En el ámbito cultural, se podría mencionar al Teatro México y al Museo Interactivo. El primero fue reinaugurado en junio del 2008; estaba ubicado atrás de la estación de tren, en las calles Tomebamba y Antisana. El teatro México, que antes era el cine México, tenía una agenda cultural que incluía funciones de teatro, danza, música popular y vocal. La Coordinadora comentaba que:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Se da prioridad a los moradores del sur, pero está abierto a todos los sectores de la ciudad, la gente se asombra de cómo está el teatro, de cómo está equipado, reconstruido… Hay muchos grupos de danza del sector, para diciembre viene la Orquesta Metropolitana, el coro de la Ciudad…

Los espectáculos a veces eran pagos y otras, gratuitos. Durante mi trabajo de campo, uno de los proyectos promocionados en el teatro fue Escenario Joven, que consistió en un espacio de espectáculos artísticos gratuitos, dedicado a niños y jóvenes de escuelas, colegios fiscales, fiscomisionales y privados de la ciudad con el objetivo de crear nuevos públicos que aprecien las diferentes expresiones artísticas y que demanden cultura. En el suplemento Culturas, emitido desde el año 2010 por la Secretaria de Cultura del Municipio de Quito, se presentó así:

Escenario Joven es un mediador entre el espectador y los artistas, ya que pretende establecer un puente entre el arte y la cotidianidad. Además de la función, se realiza una introducción didáctica a la obra presentada; de esta manera se traspasan aquellas barreras que el imaginario social ha impuesto entre el artista y el espectador. (2010, octubre: 7).

Desde agosto del 2007, funcionaba en Chimbacalle el Museo Interactivo de Ciencia (MIC)[19] que atendía especialmente a grupos de escuelas y colegios. Este museo ocupaba un espacio de más de cuatro mil metros cuadrados en una antigua fábrica textil de inicios del siglo XX. Contaba con salas permanentes y exposiciones temporales, todas ellas caracterizadas por la interactividad, en la medida en que los visitantes eran los protagonistas; incluía un ágora para teatro al aire libre, una plaza central, un mirador y un sendero que recorría parte de las riveras del río Machángara. Los más pequeños tenían también su espacio especial, la “Sala Guaguas”, diseñada para infantes de hasta ocho años de edad. El espacio apuntaba a democratizar la ciencia y la tecnología, vinculándola a la vida cotidiana y buscaba que niños y niñas puedan aprender y jugar.

La empresa privada también invertía en el sector sur. Dos ejemplos, en la zona de Quitumbe, eran el Hospital de Especialidades Santacruz (que se había empezado a construir en el 2009) y el Centro Comercial Quicentro Sur. Conversando informalmente con algunas niñas de la escuela, la gran mayoría para octubre del 2010 ya decían conocer el “centro comercial nuevo“: si, yo fui con mi mami, pero es caro señorita porque un terno para niña estaba a cinco dólares; una niña interrumpe a la compañera y me preguntó: ¿y sabe cuánto estaba un reloj para niña?...estaba a veinte, era caro. .por eso no me compraron, sabe...

También existían proyectos culturales independientes en la zona, como por ejemplo Tranvía cero[20] que se presentaba como un colectivo de arte contemporáneo del Ecuador. Esta propuesta autónoma surgió de la necesidad de dar respuesta, confrontar y resistir a una visión oficial de la cultura. Para tal objetivo, generaba, apoyaba y ejecutaba propuestas de arte plástico y visual con énfasis en la esfera urbana a través de la capacitación, asesoría y gestión comunitaria.

En mi propio recorrido por el barrio, fui identificando calles y lugares de referencia que se

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

destacanban en las conversaciones con diversos actores: el mercado, el Teatro México, varias plazoletas, dos retenes policiales, la Casa Barrial. También descubrí espacios que no fueron nombrados como el Konservatorio de Artes y el Balleth Los Andes (ubicado en la ciudadela Los Andes), una escuela permanente de enseñanza de danza, un pequeño Centro Cultural Rosa Pérez Pallares[21] que funcionaba como una biblioteca (en la Ciudadela México), el club barrial Chimbacalle y el Club Deportivo Patria.

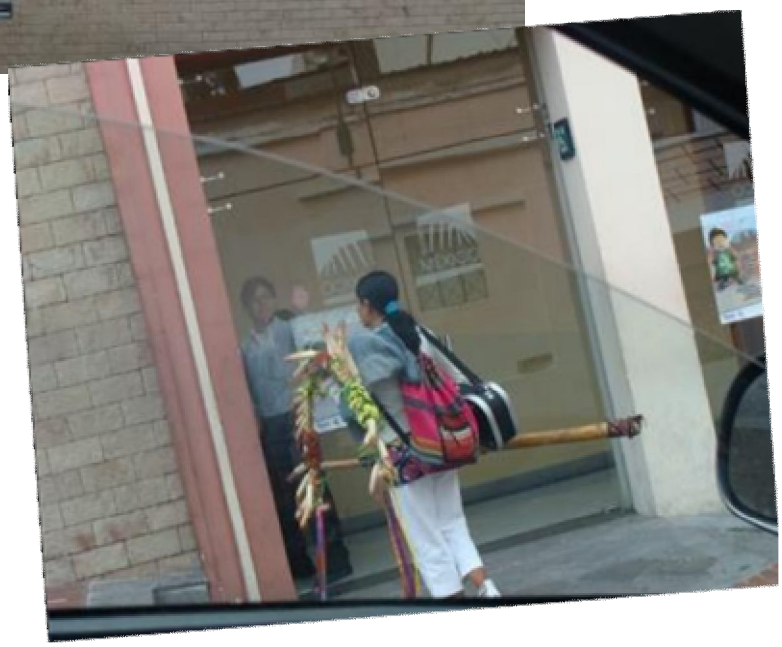


Imagen 11 y 12: El Teatro México.

Imagen 13: Conservatorio de artes: El ballet de los Andes.

Imagen 14: Centro Cultural en donde funciona una pequeña biblioteca.

En una conversación con la Directora de Arteducarte, surgió el tema del “sur“, de Chimbacalle y me llamó la atención su versión contrapuesta con la “oficial“:

> *En el sur hay plata...al contrario, el norte, norte es el que está botado*[22]*.¡puf,! en el sur se mueve el dinero!.. .es* (hace señas con la mano sobre la boca como diciendo es verso)*...hay inversión, lo que pasa que es propaganda ... si, ahí hay muchos grupos activistas, políticos, es por eso...pero en el sur no hay tarjeta* (de crédito) *pero hay efectivo, corre el dinero y hay muchos grupos culturales, hay centros culturales, en cambio en el norte, no hay nada de eso*...(Conversación informal: 2010, octubre 9)

En otra oportunidad conversando con ella sobre el mismo tema agregó: *lo que pasa que en el sur están los votos...el norte está más desatendido...pero en el sur se quejan y ahí van las inversiones... están los votos* (2010, noviembre).

Las alumnas de la escuela me fueron contando, durante mi estadía en el campo, que vivían cerca de la escuela: en Chimbacalle, en la Ciudadela Los Andes o en el barrio México. *Es lindo mi barrio, si me gusta, vivo al lado de la estación de tren de Chimbacalle, si es bonito,* y un par de ellas, me dijeron que había un *parque nuevo.* Durante el trabajo de campo las niñas de quinto grado B realizaron un dibujo del barrio y muchas graficaron parques. Al pedirles que me cuenten más cosas del barrio (las cosas que más les gustaban y las que menos) fueron saliendo algunas apreciaciones sobre la vida social y cultural del sector:

-*Hay una casa barrial, ahí hay fiestas, de danzas y bailes.*
-*Desde la ventana del cuarto de la Joselín* (nombre de una de las compañeras) *se ve el tren* (se refiere a la estación del tren de Chimbacalle).
-*En mi casa hay fiesta, al lado del Mercado de Chimbacalle vivo y hay artistas famosos los sábados y domingos, saben construir un escenario y se suben y cantan.*
-*A mí no me gusta porque ensucian las calles.*
-*Yo vivo acá a una cuadra y vengo solita* (muchas otras compañeras gritan encima y me cuentan que vienen solas también a la escuela, otras que las lleva el naño o naña)[23]
-*Para mí si me gusta porque es tranquilo porque hay policías.*
-*No, siempre hay robos. A mi papi le robaron*...(y continúa relatando el robo de manera muy descriptiva).

Este recorrido por Chimbacalle nos ha permitido escuchar diversas voces: las de la comunidad (vecinos, comerciantes, padres de familia, maestros, alumnas, gente de Arteducarte) y las "oficiales" (administración política, estadísticas y censos, medios de comunicación) y evidenciar, aún desde diferentes posturas y visiones (en acuerdos y en contradicciones), algunas etapas por las que atravesó y atraviesa el barrio y el sector:

-De Chimbacalle rural a Chimbacalle urbano, comercial y popular a partir de la llegada del ferrocarril.
-De un barrio tradicional, tranquilo y solidario a un barrio "inseguro" que busca organizarse.
-De un barrio en desarrollo comercial e industrial (a comienzos del siglo XX) a un barrio en decadencia que requiere impulso de un nuevo desarrollo, activar la economía del sector, su memoria histórica y su patrimonio cultural (a fines del XX e inicios del XXI).
-De un barrio con crecimiento desordenado a un barrio que hay que ordenar, controlar y mejorar.
-De un barrio que creció con migración interna a un barrio en dónde muchos migran al exterior y envían dinero a las familias que quedaron (El Chicago Chico).
- De un barrio donde se era una gran familia a un barrio en dónde ya uno no se conoce.
- De un barrio pobre del sur a un barrio también bonito para vivir o de un barrio que sigue pobre (especialmente para los que no viven en el sector sur).
- De un barrio con atractivos abandonados (ferrocarril) a un barrio con atractivos por recuperar y por construir para disfrutar (Teatro México, Museo Interactivo, Centro Comercial).
-De un sur aparentemente pobre, sin dinero a un barrio en el que hay intereses políticos y económicos por los cuales invertir.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Podemos ver un barrio del sur en recuperación de su memoria histórica, pero también en desarrollo y transformación cultural. Un barrio en donde la cultura entendida como creación individual y colectiva de significados, valores, concepciones del mundo y modos de actuar y sentir se encuentra enmarcada en instituciones sociales concretas (el Municipio, el FONSAL, el teatro, el museo, la prensa...) y condicionada por circunstancias materiales determinadas (inversiones, remesas de migrantes, etc.). La actividad cultural de este sector de la ciudad -y en vinculación con la capital y con todo el país- no puede ser entendida como expresión superestructural, como reflejo, mediación o tipificación de una estructura social y económica, sino que adopta procesos propios de formación y como explica Raymond Williams:

> *...las gentes comprenden el mundo natural y se ven dentro de él; las gentes utilizan sus recursos físicos y materiales en relación con lo que un tipo de sociedad explicita como ocio, entretenimiento y arte: todas estas experiencias y prácticas activas, que integran una gran parte de la realidad de una cultura y de su producción cultural, pueden ser comprendidas tal como son sin ser reducidas a otras categorías de contenido y sin la catacterística tensión necesaria para encuadrarlas dentro de otras relaciones políticas y económicas determinantemente manifiestas.* (1980:85)

Los pobladores de Chimbacalle y de la Ciudadela México disfrutan así de la cultura, del entretenimiento y del ocio en diversos espacios como el Centro Comercial, el museo interactivo, los espectáculos públicos de música, el paseo por la estación de tren recuperada. Así comprenden el vivir en el “sur“ y se ven dentro de él.

1.4 La Escuela Delia Ibarra de Velasco

Mi contacto con el Programa Arteducarte, me condujo a la Escuela de niñas Delia Ibarra de Velasco. La institución fue creada en 1960 por Doña Delia Ibarra de Velasco, madre del doctor José María Velasco Ibarra quién fue Presidente del Ecuador por elección popular en cinco ocasiones. [24] En el país todavía se conservaban algunas instituciones no mixtas, tanto de educación primaria como secundaria. En varias ocasiones se intentó establecer la coeducación en Ecuador sin llegar a cambios definitivos. Esta escuela probó transformarse en mixta hace unos seis años, según me contaron un par de maestras y la directora, pero no se lo logró por la oposición de los docentes de la escuela Andrés Córdova que funcionaba a la tarde. Las docentes me comentaron que en aquel entonces muchas familias querían pasar a sus hijos a la mañana y esa situación ponía en riesgo el puesto de los docentes de la escuela que funcionaba a la tarde. Las niñas me daban otra explicación al respecto y me decían que a ellas les gustaba mucho la mañana porque no había niños que hay veces eran *groseros* con ellas y les pegaban.

La institución que yo conocí albergaba a quinientas veinte niñas en el horario de 7:30 a 12:30 y en catorce grados.[25] El equipo docente estaba formado por tres varones y diecisiete

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

mujeres. El grupo se completaba con los *docentes especiales*: una profesora de Inglés, una profesora de Educación Física, una profesora de Cultura Estética y un profesor de Música.

El edificio estaba ubicado en una esquina de la Ciudadela, en la intersección de las calles Chambo y Antisana. El terreno era sumamente irregular, ya que la escuela estaba construida sobre una pendiente. El exterior se presentaba con un paredón de cemento color crema, un poco sucio, despintado y con algunos grafitis. A través de dos portones negros sobre la calle Chambo, se accedía al interior de la escuela. El primer portón (el más cercano a la esquina) era considerado como entrada principal y el segundo, tenía un menor uso (por ese portón he visto que muchas veces tiraban la basura o lo abrían para que se estacione el automóvil de un profesor en el interior de la escuela, en medio de uno de los patios). También aquí se solía estacionar la buseta de Arteducarte cuando entraba al establecimiento en caso de tener que cargar o descargar demasiado material. Esta segunda entrada conducía en línea recta a la bodega otorgada al Programa, ubicada en el fondo del predio.

Imagen 15: Fachada de la escuela Delia Ibarra de Velasco.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 16: Vista exterior de la escuela Delia Ibarra.

Las instalaciones de la “escuelita del sur” -como era llamada muchas veces por el personal de Arteducarte para diferenciarla de la “escuela del norte” en donde en aquel momento también estaba inserto el Programa- no tenía espacios verdes, solamente había dos o tres árboles en uno de los patios. La disposición de las aulas era irregular, había varios conjuntos de aulas ubicados en distintos sectores de la escuela. Las maestras me contaron que en los últimos años la escuela *se fue agrandando y se hacían las aulas donde entraran*. Existían múltiples desniveles, gradas, aulas en planta baja y otras en lo que sería un primer piso, espacios relativamente amplios que las niñas usaban de patios. Había un patio central, el más grande, parecido a las dimensiones de una pequeña cancha de básquetbol, con dos tribunas en sus laterales más largos y dos aros de ese deporte, en la parte más angosta. Este patio se utilizaba para el esparcimiento de las niñas en el recreo, pero además se ocupaba para las clases de educación física, y algún evento o fiesta escolar (que llamaban *programa*). En un pequeño sector que también se usaba de patio, había tres juegos infantiles (dos trepadoras y un tobogán) y un kiosco o “bazar” (como lo llaman algunas niñas y como lo dibujó una alumna de quinto grado). En el puesto se vendían panes, salchipapas,[26] cevichochos,[27] colas, yogur, golosinas, diversos snacks salados (papas, cachitos).[28]

1

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 17: Vista interior de la escuela.

Sobre los otros dos lados del patio se observaban un par de aulas separadas del conjunto: sobre el extremo oriental, el aula de música y sobre el occidental, la de *labores* o *Cultura Estética*.

Durante el trabajo de campo, tuve la oportunidad de invitar a las alumnas de quinto B (periodo 2010-2011) a que dibujen *su escuela*. Todos los dibujos recogidos mostraban el *patio* o la *cancha* como el lugar central que ellas visualizan en la institución y el que más les gusta.

Imagen 18: Dibujo realizado por una alumna representando lo que más les gustaba de su escuela.

La infraestructura de la escuela era un poco precaria, sucia y abandonada. Las paredes de la escuela en su interior estaban pintadas en la gama de colores amarillos, beige y mostazas. Los pisos eran de cemento en casi todo el establecimiento, aunque algunas pocas aulas tenían piso de madera. El mobiliario de las aulas era diferente entre una y otra, en cuanto a estilos de

pupitres, decoración, color de las paredes internas. Las dimensiones resultaban también muy dispares, pero generalmente todas tenían buena iluminación natural y muchas aulas tenían pequeñas macetas con plantitas en el borde de las ventanas. Los baños eran bastantes desagradables. Siempre estaba el piso mojado y las puertas estaban rotas. En algunos sectores de la escuela (dentro del baño, en corredores o espacios al aire libre), se amontonaban muebles viejos; muchas veces las niñas los usaban para jugar y treparse.

Cuando visitaba la escuela, solía haber basura acumulada que desbordaba en unos toneles de cartón grandes, en ciertos lugares de los patios. Esta percepción contrastaba con acciones que eran bastante común en la escuela como la de barrer. Había una escoba por aula y he visto muchísimas veces que las niñas la tomaban y comenzaban a barrer de manera espontánea. En una ocasión, una niña que barría alrededor de su banco me dijo *barro para tener limpio mi banco*. También he visto que los docentes, a veces hacían lo mismo, colocando la basura en algún rincón del aula o del patio.

Cuando llovía y, debido a la acumulación de agua con escasos desagües, se formaban una especie de lagunas en algunos patios y desniveles de la escuela. En ocasiones, las autoridades de la escuela llamaban a los bomberos para ayudar a desagotar el agua acumulada. Algunas aulas poseían a la entrada una especie de zócalo alto para que no se inundaran cuando llovía. Había aulas con algún vidrio roto o con el techo de chapa levantado. Los baños eran precarios y solían estar inundados y el personal me comentó que tenían *mal las cañerías y que siempre se tapaban.* Distintos maestros y maestras, me contaron que había que *moverse* para conseguir que el Municipio diera dinero y así mejorar a la escuela. Las ayudas no siempre llegaban, *dicen que van a dar pero no…, entonces de a poco se mejora…como se puede.*

Me encontré con dos progresos de infraestructura en el ciclo 2010-2011, al retomar mi trabajo de campo en la escuela luego del receso. Una de iniciativa privada y otra estatal. Respecto a la primera, las puertas de las aulas vi que fueron cambiadas. Cuando hice el comentario de las mismas, una maestra me relató que las donó una institución privada (una cooperativa de seguro) que eran muy grandes pero que en la escuela las cortaron y adaptaron. También esa misma empresa donó sillas y *computadoras viejas*. Todo esto se logró gracias a la hermana de una de las maestras que trabajaba en ese sitio. La segunda mejora fue en el aula de Cultura Estética ya que el *Estado dio para los pisos del aula* (de cemento pasaron a tener cerámica), arreglaron unos vidrios rotos y *dieron una manito de pintura*.

Sobre una pared interna, casi a la entrada de la escuela, se exhibía un colorido mural producto del trabajo de las alumnas de uno de los quintos realizado junto a uno de los artistas del Programa Arteducarte (durante el mes de abril del 2010). Hasta la producción de ese mural, sólo dos paredes interiores de la escuela estaban decoradas. La primera pintura se ubicaba en el patio central, sobre la tribuna o el graderío, estaba adornada con unas frases y dibujos patrios y una escena de un paisaje de una cascada de agua. La segunda pintura, realizada

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

sobre una pared interna, en uno de los corredores era un pequeño mural de una cascada de agua, muy parecido al anterior.

Imágenes 19 y 20: Las niñas en el recreo.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Tanto niñas como maestros y maestras se mostraban gustosos de la escuela. Una maestra en diálogo informal me dijo: *nuestra escuela es cinco estrellas*; su colega reafirmó la idea: *Si, hay cada escuela por el sector, más oscuras, con paredes altas, la nuestra es muy bonita.*

1.5 Las personas adultas de la escuela

Desde que llegué a la escuela me llamó la atención la poca presencia física, aparente, de los adultos en ella. Las alumnas corrían, iban y venían, jugaban en el recreo, extendían su recreo y era muy raro ver intervenciones de personas adultas. El o la docente rotativa del cuidado del recreo, pocas veces cumplía con esta responsabilidad. Era común entrar a distintas aulas y que las niñas dijeran: *estamos solitas, la maestra está en sección, la maestra fue al médico, todavía no vino, está reunida preparando algo* o *no sabemos dónde está*. Un día, una voluntaria del Programa me expresó: *yo nunca veo a las maestras, casi ni las conozco, no ubico a la directora…sólo en el café se las ve….* Varias veces, durante mi trabajo de campo entré a aulas en donde las maestras no estaban presentes. Algunas niñas dibujaban, otras jugaban al elástico,[29] completaban deberes, llenaban ejercicios de sus libros. Las alumnas me decían que muchas veces las maestras llegaban tarde o faltaban porque estaban enfermas:

> *Si, estamos solitas, tres días porque la maestra se pidió cuatro para faltar porque le duele la garganta y la cabeza, la cabeza le duele cuando grita…pero nosotras venimos igual, mañana tampoco viene…*

Esas ocasiones las aprovechaba para interactuar y conversar con las niñas sobre mis intereses de investigación. Como sabían que tenía una cámara de fotos, me pedían que las fotografiara, o filmara o ellas mismas querían hacerlo (lo que hace que tenga muchas fotos mías que ellas mismas querían tomarme). Para mí fueron momentos muy ricos en los que tenía muchos intercambios con las niñas sin mediaciones de otras personas adultas de la escuela.

Durante mi trabajo de campo era muy complicado entrar a la escuela porque no existía un timbre (a no ser que llegara el día y horario fijo de Arteducarte o que fuera al horario de entrada a clases). La forma de anunciarse era golpeando el portón principal; la espera para poder entrar no bajaba de quince minutos. Solíamos llamar a las niñas, espiando por un agujerito del portón y pedirles que llamaran al encargado, pero casi siempre se entretenían jugando y no iban con el recado; cuando lo hacían no siempre tenían éxito para encontrarlo rápidamente. Muchas veces junto a mí, había otras personas que deseaban entrar a la escuela. En una oportunidad, con un padre de familia esperamos treinta minutos hasta que logramos entrar: *"yo no sé por qué es así acá…no pasa en otro lado así…no se qué hace el portero".* En esa ocasión, y una vez que logré entrar (tratando de ocultar mi impaciencia) le pregunté al portero por qué no había timbre

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

para anunciarse, a lo que él me respondió:

> *es que usted sabe…imagínese…si hubiera un timbre, todo el día habría que estar aquí parado, para que no moleste… porque si no, no hay cómo hacer otras cosas y a mí me toca limpiar las aulas que son dieciséis, contando la de música y la de labores.*

Durante el recreo, los maestros se juntaban a tomar el cafecito y el pan en lo que hace muchos años se usó como laboratorio de físico-química pero que actualmente servía a efectos de cafetería docente (las mesadas estaban ocupadas con monitores viejos en desuso, cajas con materiales, mapas y láminas escolares, cafetera e implementos de cocina, servicios higiénicos de loza, sillas viejas, etc.). Era la mejor ocasión para encontrarse con todo el cuerpo docente, incluyendo a la Directora. Era un momento ameno en el cual los docentes conversaban, se reían y contaban chistes.

En cuanto a su vestimenta, los maestros lucían un uniforme institucional para cada día, compuesto por dos equipos deportivos y tres ternos (trajes) que combinaban con blusas o camisas diferentes. La docente de inglés y el/la de música usaban vestimenta a elección, la docente de educación física siempre estaba con un equipo deportivo, la profesora de Cultura Estética solía presentarse con un mandil (guardapolvo) largo color rosado.

Imágenes 21 y 22: Maestro en el aula de clases y grupo de maestros en el cafecito del recreo.

La mayoría de docentes de la escuela tenían muchos años de ejercicio profesional y algunos habían trabajado antes en el sector privado. Algunos, no tenían muchos años en esa escuela, pero otros alcanzaban los veinte, veinticinco y hasta treinta años en la institución. Los docentes expresaban sentirse cómodos en la escuela, porque era una escuela tranquila. Muchos maestros

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

con más años de experiencia en esta escuela coincidían: a mí me gusta trabajar aquí porque uno se siente útil en lugares tan carenciados, estas niñas si necesitan, necesitan cariño, son alumnas con muchas carencias. Uno de los maestros que trabajaba hacía ocho años en la institución me contó durante un recreo: es una vocación para mí, son niñas que necesitan el cariño, yo hace doce años soy maestro y trabajo también en La Tola,[30] pero en esta escuela las niñas son muy lindas, necesitan mucho, a mi me gusta mucho trabajar aquí, hace nueve años que estoy en esta escuela.

Los maestros en general percibían un buen clima institucional y un lugar agradable para trabajar, pero tenían una visión distinta cuando se referían a las familias de las alumnas. Se solían quejar del desinterés de las familias: muchas tienen dislexia, me cambian las letras y los papás no vienen. Una de las docentes de segundo grado describía así la situación:

> *Si tengo un buen grupo, toca a veces trabajar con los hábitos porque vienen sin hábitos…pero a mí me gustan las pequeñas. Entre los padres hay de todo: algunos colaboradores, algunos tranquilos, otros que se quejan de todo y otros que ni aparecen, como siempre…*

Ciertas maestras opinaban: son niñas con problemas, son niñas pobres, tienen problemas de disciplina porque tienen problemas en las casas, con la familia. Otros docentes señalaban los problemas de aprendizaje y los unían a sus realidades familiares: no se ocupan en las casas…por eso es, tienen familias con muchos problemas, familias disfuncionales.

La Directora de la escuela me dijo de las niñas y del contexto familiar: Son inocencia y pureza… de todo infante, pero tienen hogares desorganizados…vienen a que se les ayude con el pago de la luz, o con la receta del doctor…pero uno no es hada madrina. (Entrevista: 2010, mayo). La docente de Cultura Estética en una circunstancia en que conversaba sobre el nivel socioeconómico de la escuela, me detalló:

> *Hay de todo, bien bajo, medio, algunos padres son profesionales y hasta ladrones…la otra vez un papá me dijo a mí y a otra profesora que él era ladrón, que a eso se dedicaba y nos indicó por qué cuadras y zona robaba…justo después para el día del maestro vino la mamá de la niña a darme un regalo, un reloj, muy bonito, muy fino, de esos angostitos, pequeños…pero yo la verdad es que no quería aceptarlo, pero la señora insistía…(risas) así que se lo terminé regalando a mi hija…porque a ver si era robado y me lo veían (risas).*

El personal que trabaja en Arteducarte presentaba a las alumnas de la escuela de forma parecida a como lo hacían los docentes: son niñas con muy baja autoestima, tienen problemas en las casas, familias con violencia, están mal alimentadas, son unas lindas, pobrecitas, detectamos muchos problemas de mal trato, especialmente físico y psicológico, están un poco atrasadas en el aprendizaje, en quinto y sexto y no pueden escribir, esto también nos dijeron las maestras. La Directora de Arteducarte siempre me comentaba que en esa escuela se podía trabajar *bien*, porque las niñas eran *tranquilas* y *muy autorreguladas*. Esa también era mi impresión.

Como adulta e investigadora, me resultaba sumamente agradable estar con las niñas.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Generalmente eran muy conversadoras y cariñosas, se las percibía solidarias y compañeras. Solían contar mucho acerca de ellas y también me hacían preguntas sobre mí. Una mañana en la que las niñas de quinto grado B estaban sin su maestra, me sorprendieron con la información que tenían sobre las noticias y la mirada crítica y social de algunas de ellas. Era el miércoles 13 de octubre, durante esa madrugada se había concretado el rescate de treinta y tres hombres atrapados en una mina de Chile. Espontáneamente les comenté a las niñas que estaba contenta por la *buena noticia de esa mañana*. Las alumnas me narraron detalladamente informaciones sobre el rescate que habían visto en la televisión. Durante esa misma jornada, surgió el tema de la rebelión policial del 30 de septiembre ocurrida en Ecuador. Varias niñas quisieron participar y relatar su mirada sobre los hechos: algunas defendiendo a los policías, otras hablando de los militares, rememorando las balaceras, los robos de los supermercados, contando afectaciones de sus familias y las diversas cuestiones que la ciudad sufrió durante esos días. Una niña en particular dio su opinión crítica desde la postura de hija de un policía. Luego de esa enriquecedora charla, les pregunté si le habían contado a su maestra *todas esas cosas que me contaron a mí*, y si conversaban en el grado sobre las noticias que ocurrían. La respuesta de todas fue *no, no, nunca hacemos eso.* Más allá de las motivaciones que llevaban a que las niñas no contaran, o no hablaran ciertos temas con sus maestras y si lo hicieran conmigo, por ejemplo, me dejó pensado sobre la capacidad de comprensión social y política de estas nenas que al no tener lugar -o tal vez escucha en la escuela- favorecían la conocida desconexión de la escuela con el afuera.

Como evidencian los discursos que aquí puse como ejemplos y muchísimos otros que escuché durante mi inmersión en el campo, la realidad *carente* y *difícil* de las niñas era un tema reiterado tanto en las docentes de la escuela como en el personal de Arteducarte. En diálogos informales y en varias entrevistas aparecía el cruce de la *violencia* y las *carencias de los niñas*, como una preocupación continuamente presente: *las niñas no tienen cariño ni en sus casas ni es la escuela* (Directora del Programa Arteducarte). Los discursos de los adultos parecían unificarse al correlacionar casi de manera natural *pobreza* y *violencia familiar*, con *niñez maltratada, carenciada* (carencia de afecto, de aprendizaje, de nutrición adecuada, de disciplina) y *rezagada* o *atrasada.* Desde estas características asumidas respecto a las alumnas de la escuela, podríamos pensar que las experiencias artísticas brindadas por el Programa tenderían a compensar *carencias*, acercar *riquezas* o goces afectivos considerados por la Directora y personal del Programa, casi ausentes en sus vidas. La percepción de los maestros y maestras respecto al apoyo de los organismos estatales era disímil. Existía un grupo que apoyaba al gobierno de turno y otro, con posturas opuestas a las políticas oficiales. He escuchado a algunos miembros del personal de Arteducarte hablar de *bandos docentes* y de maestros y maestras más *politizadas* que pertenecían a la Unión Nacional de Educadores (UNE),[31] *capaces de llevar al paro a toda la escuela*. Tanto en intercambios informales como

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

en reuniones docentes se percibía como algunos maestros hablaban de la *falta de mantenimiento por parte del Ministerio, de la carencia de presupuesto o de promesas incumplidas por parte de las autoridades.*

> *Docente 1: Nos ofrecieron todo, pero hasta ahora nada. Hay un ex alumno de aquí metido ahí, pero ni él pudo conseguir.*
> *Docente2: Es que hay que moverse todos los días en el DINSE* [32]
> *Directora: Muchos se hace con plata de los padres de familia, o sea antes…era más fácil, pero ahora si uno pide algo, nos dicen: El gobierno dice que no den, ellos tienen que dar.*
> *Docente 2: Es que ahora está prohibido pedirles a los padres. El que denuncia ya no dice nada, va, denuncia y listo….ya no se puede pedir más, pero el gobierno tampoco da…*

Cuestiones políticas y gremiales de los maestros atravesaban la cotidianidad en comentarios, diálogos y acciones concretas para mejorar la escuela, para unirse (o no) a una huelga docente o para quejarse (o apoyar) medidas y transformaciones de política educativa (el caso de los exámenes docentes estipulados por el gobierno del presidente Correa es un ejemplo de esto). Durante mi estadía en el campo, las maestras que eran identificadas por el Programa como las más *politizadas* parecían ser las menos implicadas con Arteducarte a tal punto que en el año 2009 fueron consideradas *culpables* de adherirse al paro que coincidió con la inauguración de la exposición de los trabajos realizados por las alumnas con los artistas de Arteducarte.

1.6 Las alumnas

Las niñas estaban repartidas de segundo a séptimo de educación básica en catorce grados. Cada grado tenía un grupo de entre veinticinco y cuarenta y cinco niñas. Generalmente, se mostraban alegres, cariñosas y comunicativas, expresaban de diversos modos la cercanía con el Programa y con los artistas. Los miércoles eran esperados por ellas con ansiedad y alegría y muchas corrían a saludar a los artistas y pasantes o voluntarios de manera expresiva y afectuosa. Manifestaban sus expresiones afectivas hacia los artistas mediante abrazos, besos, hurras, gritos y expresiones verbales: *te quiero mucho, qué lindo que vinieron, ¿si, vienen el miércoles que viene?, quiero que sea miércoles otra vez.* Los encuentros conmigo eran parecidos. Saltaban para saludarme, me besaban, acariciaban mi cabello, me contaban algo, me regalaban un dibujo o una cartita, me convidaban su colación.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 23 y 24: Algunas niñas de la escuela.

Las alumnas vestían dos tipos de ropa según el día de la semana: *parada* (uniforme azul marino, con falda, medias blancas y zapatos; tanto el uniforme como las medias tenían un vivo rojo) y *calentador* (equipo deportivo). Algunas de ellas se ponían un *mandil* (delantal) sobre el uniforme y todas usaban una mochila. Muchas de sus ropas tenían manchas o restos de comida que resaltaban en el azul marino de sus uniformes. Algunas niñas tenían cierres, dobladillos descosidos o zapatos bastante viejos y deformados.

Durante el único recreo que solía casi siempre extenderse (hay veces hasta media hora más de lo estipulado), las nenas salían con mucha alegría al patio y muchas se sentaban en las *gradas de la chancha* a comer su colación - arroz, maduro,[33] chochos, sanduches, yogur, algunas frutas, encebollado,[34] papas fritas caseras, jugos, coladas de avena o cebada - traída de la casa y algunas compraban en el quiosco de la escuela. Los entretenimientos en el recreo eran diversos: conversaban, corría y se trepaban y perseguían por gradas y patios, organizaban juegos en sectores con muebles apilados, saltaban a la soga, conversaban. Otras jugaban fútbol en el patio central, a *las cogidas* (mancha) o usaban el sector de los juegos. Algunas tenían el rol de *cuidar los baños*, barrer o juntar la basura con una funda.

Una niña de cuarto grado me relató su rutina de la mañana con estas palabras:

Me levanto a las cinco, me baño, todavía me voy a estudiar, estudio, de ahí me lavo los dientes, como y me vengo a las siete. Vengo solita subiendo la cuesta de Lopano

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Pilauis, me demoro una media hora y otra de vuelta igual y en el regreso está mi mami y mi ñana (hermana) en la casa y nadie más…(piensa), hay veces suele estar la mamá de mis primas (Registro de video: 2010, mayo 19)

Muchas veces las nenas me hablaron de ellas, de sus familias, del lugar en el que vivían. Si bien las niñas hablaban de familia, voy a utilizar aquí el concepto de unidad doméstica. Ya que el primero tiene un substrato biológico ligado a la procreación, entendida como institución que supone la referencia a:

un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros, en función de la reproducción (biológica y social), por la manipulación, de un lado, de los principios de la alianza, la descendencia y la consanguinidad, y por el otro, de las prácticas sustantivas de la división social del trabajo" (Durham, 1983 citado en Cragnolino, 1997).

La unidad doméstica tiene en cambio como eje la realización de procesos de producción, distribución y consumo necesarios para el mantenimiento y reproducción de sus integrantes corresidentes (Cragnolino, 1997: 3).

Las mujeres adultas trabajaban de costureras, hacían comidas o limpiaban casas, otras laboraban en "belleza" (mi mami hace las uñas y corta el pelo, me comentaban las niñas), una era profesora de inglés, otras trabajaban en la casa. Hay papás (u hombres en la casa) que se desempeñaban como pintores, guardias de seguridad, vendedores, policías, militares. Sabía por las docentes que el comercio *informal* era el que preponderaba como trabajo en el sostenimiento de las unidades domésticas. Muchas niñas de contaron que pasaban gran parte del día solas cuando los adultos trabajaban.

Al contarme sus historias y al hablar de los suyos, salían términos como *traición, madrastra, padrastros, novios y novias, abandono, borrachera.* Muchas me hablaban de sus *mamis* al tiempo que me explicaban que en realidad eran sus abuelas porque sus mamás se fueron o vivían en otras provincias. Una niña de ojos grandes y pícaros me expuso: *Mi mamá se casó cuatro veces y somos cuatro hermanos pero todos de papás diferentes, es que mi mamá dice que un solo papá no nos iba a mantener a todos…* La misma alumna agregó:

Cuando viene el francés, el amigo de mi mamá… tiene treinta y cuatro (años) mi mami…le pone todo lo que tiene en los bolsillos en la cartera de mi mami, coge la chompa[35] *y le dice (la niña cambia la voz) "flaca vamos a bailar"…es un amigo francés que tiene…*

En una ocasión les pedí a las niñas que hagan dibujos de la escuela o de sus casas y del barrio. Una alumna de quinto grado B cuando me entregó el dibujo, me contó que hizo su casa y al preguntarle con quién vivía me relató la siguiente historia:

Vivo con mis abuelitos. Mi papi se murió porque le mataron, me metieron el pico de la botella aquí (señala el estómago y se toca) y mi mami se dedicó al alcohol, hace tiempos no le veo…le mató a mi ñañito bebé. Así que vivo con mis abuelitos y mis dos ñañas más

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

grandes, la de 12 y la de 15 que ella se parece a mi mami porque me cuida. (Alumna: 2010, noviembre 13)

Me preguntaban por mi familia, si era casada, si tenía hijos, por el nombre de mi hermana, entonces les dije que se llama Fernanda y una niña comenzó el siguiente relato: Mi madrastra se llama así…pero a mí no me cae, no me gusta ella ni su hija…a mi abuela tampoco, porque un día la Fernanda le hizo huecos a mi papi en la cabeza (…) Cuando le pedí que me explicara mejor, me dijo que un día su papá estaba borracho y ella con una lapicera le picó toda la cabeza y la cara…y un día yo le fui a saludar y ella me hizo a un lado, a mi no me gusta….no, no me gusta (…)mi papi tiene treinta y uno (años) y la Fernanda tiene menos, es menor…pero no se…

En otra oportunidad, unas cinco niñas estaban conversando y una de ellas sacó el tema de la traición. Una dijo: mi papá le traicionó a mi mami, a lo que otra agregó: en mi casa los dos, y otra: no, mi mami le traicionó por eso yo vivo con mi papi.

La finalización del año lectivo 2009-2010 y el comienzo del nuevo 2010-2011 trajo también cambios en el grupo de niñas. En varios grados las niñas me comentaban que eran menos porque se fueron algunas compañeras a la Costa, a Machala, al Oriente pero que también había *nuevas*. Una de ellas, me presenta a su nueva compañerita: *ella es nueva por eso no le conoce a usted,* y la niña me explica: *yo estaba en esta escuela* (se refiere a la escuela que funciona en el mismo edificio en el turno tarde) *pero en la tarde pero los varones pegaban y eran groseros y por eso mi mami me pasó a la mañana.* Una niña aprovechando la conversación, agrega su relato: *Si, yo antes de segundo de básica no estaba acá, iba a una* (escuela) *militar pero no fui más porque me pegaban con palos.*

Estos son sólo algunos ejemplos de muchas de las conversaciones que tenía con las niñas y de la diversidad de temas que ellas sacaban en sus diálogos. A la escuela traían sus historias y sus vivencias familiares; así como las percepciones y vivencias de los adultos que iban también construyendo sus propias miradas y formas de entender la realidad social.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

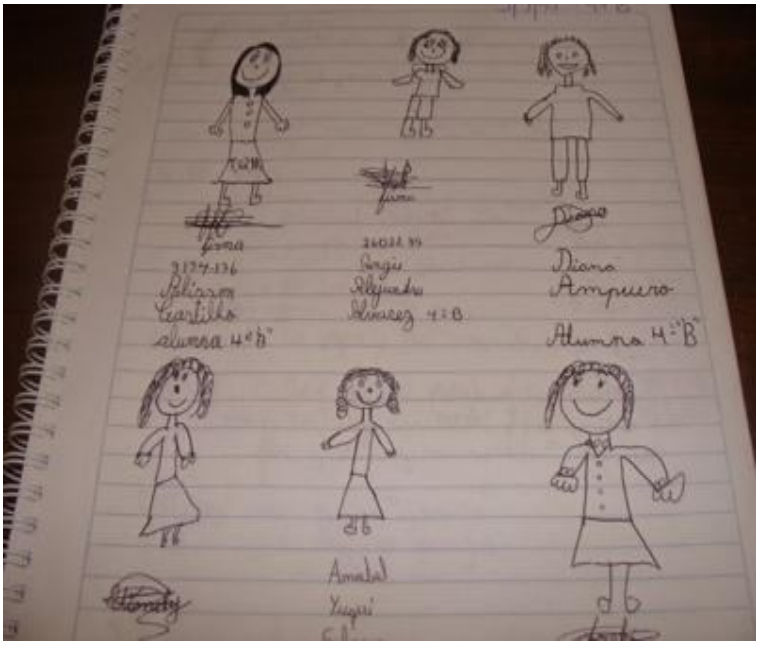


Imagen 25: Algunas niñas se dibujaron en mi cuaderno de notas, poniendo sus nombres, firmas y hasta sus teléfonos: *para que no se olvide nunca de nosotras.*

Imagen 26: Una foto tomada por las niñas con la investigadora.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

1.7 Pinceladas dinámicas entre escuela y contexto

En la representación histórica y en la condición de su misma fundación, la escuela aparece como un espacio neutral lo que asegura la eficacia y el éxito de su tarea. Durkheim y el funcionalismo americano, desde la fundamentación de la sociología clásica de la educación, ven en la escuela una de las fuerzas más importante de integración social y de contrapeso del individualismo, del libremercado y de los procesos de rápido avance capitalista. Para Durkheim, la educación es un "hecho social" externo a la voluntad individual y tiene un carácter de imposición desde un orden colectivo hacia un sujeto individual. La sociología norteamericana, con exponentes como Parsons y Dreeben, retoma las ideas de Durkheim, y sistematiza la idea de socialización secundaria de la escuela a través de la preparación de los individuos para el desempeño de roles.

Desde estas concepciones, la escuela pareciera ser un espacio sagrado, ese *templo del saber* que deja afuera política, religión, economía, conflicto y violencia. Los grandes paredones y los dos portones sin timbre de la Escuela Delia Ibarra de Velasco asegurarían ese control a lo que entra y a lo que no entra y cerciorarían, como dijo el portero, que *no se moleste porque hay que limpiar las aulas.* Desde adentro de la escuela se decidía cuándo y a quién se le abría y se le dejaba (o no) entrar. La frontera que apartaba la escuela como separada del afuera que la circundaba era experimentada por las alumnas, sus familias y sus maestros. Alumnas, padres o familiares, vendedores o proveedores *espiaban* por el portón de afuera hacia adentro o viceversa, como si hubiera intereses que quedaban siempre *afuera* o *adentro* de las fronteras *oficiales* que la escuela demarcaba con paredones altos, portones cerrados y ausencia de timbres para anunciarse.

El sentido común y la historia misma de la educación pública estatal muestran como las escuelas tuvieron un fuerte impacto "integrador" de las masas populares a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Desde ahí, la escuela es símbolo de igualdad ante el Estado y de compartir un imaginario, unos valores, un destino y un patrimonio simbólico común. En este proceso de integración, al mismo tiempo se producen desintegraciones. Se procesan desigualdades (de raza, género, clase) de manera de legitimarlas en un orden formalmente igualitario; y de este mecanismo surgen efectos diferenciadores, discriminadores y marginadores de la escuela (Gómez: 2008). Este autor agrupa en dos grandes rubros de análisis dichos efectos: 1) las condiciones exógenas o contextuales y socioinstitucionales y 2) las condiciones endógeneas del proceso educativo o pedagógico. Aquí sirve usar el primer rubro para entender que cuando ciertos sujetos se refieren a la *escuelita del sur*, también condensaban en esa expresión otros pensamientos que *naturalizaban* la pobreza y la marginalidad. Se ha investigado ampliamente (Filmus, 2001; Kelly y Nihlen, 1999; Parkin 1984;) que la distribución geográfica, de recursos económicos, institucionales, edilicios y de equipamiento, estilos de gestión y manejo de la

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

autoridad, estrategias de relación con el entorno, entre otros factores tienen influencia e impactos sobre la reproducción de las diferencias sociales. En la percepción usual son captadas como *escuelas populares, escuelas del centro, escuelas de inmigrantes, escuelas de niñas, escuelas de pobres,* generando efectos diferenciadores.

Estas representaciones sociales, lo que el filósofo griego Cornelius Castoradis llamó "imaginario social" se encarnan en las instituciones y en sus sujetos a través de instituciones, normas, leyes, tradiciones, creencias y comportamientos y generan pensamientos como *el sur es pobre, las escuelas del sur son para pobres* y vinculaciones entre carencia, pobreza, violencia. Pero Castoradis (1983) explica que en el ser, en lo que es, surgen otras formas, se establecen nuevas determinaciones y que lo que en cada momento es, no está plenamente determinado. Esto quiere decir que si bien existen determinaciones estas no excluyen el surgimiento de otras determinaciones. La descripción realizada en este primer capítulo nos permitió evidenciar intersecciones e interrelaciones dinámicas entre la escuela y la realidad social, que dejan atrás formulaciones funcionalistas y reproductivistas para pasar a entremezclar límites, para que germinen otras determinaciones. Las escuelas son espacios sociales diferenciados, pero al mismo tiempo interrelacionados con prácticas, con grupos, realidades, conflictos de la sociedad local y global. Fuerzas políticas, culturales, económicas configuran prácticas escolares y se articulan con ellas (Milstein, 2009: 36). Existen en las escuelas, así como en las instituciones sociales, diversas articulaciones entre lo individual y lo social y lo diacrónico y lo sincrónico.

La percepción de la *escuela como segundo hogar* que asimila rasgos positivos del hogar (seguridad, refugio, amor, limpieza, protección) y la metáfora vinculada de *maestra como segunda mamá* dinamizan ámbitos domésticos y públicos (Milstein, 2003). En la investigación se observó como estas metáforas y percepciones se reproducen y se quiebran al mismo tiempo y cotidianamente, en un juego dinámico con las diferentes fuerzas económicas, culturales, políticas. Señalemos algunos ejemplos tomados de lo narrado hasta el momento:

- Familias que viven *traición, infidelidad, migración, violencia, abandono* como reiteradamente aparecían en voces de alumnas y maestros, modifican la idea de *escuela como segundo hogar* vinculado a características positivas. Al tiempo que las familias de las niñas, sus primeros hogares, presentan características que escapan a la visión de *hogar* unido, pacífico, seguro y se presentan como unidades domésticas diversas.
- Las familias aprecian a la escuela como ese *refugio* (hay veces más seguro que el primer hogar: la familia) y cuando los adultos salen a trabajar, aunque las maestras *no vayan* dejan a sus niñas en la escuela.
- La escuela se inunda y no siempre está limpia, pero simultáneamente, se agranda y mejora con lo que *da el Municipio*. El barrio tampoco está siempre limpio, y tampoco

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

es siempre seguro, pero *se recupera, se mejora* y *se transforma* con planes estatales y privados que cambian y modifican las percepciones de la gente.

- Padres y madres ausentes y migrantes, unidades domésticas diferentes al concepto de familia biológica son vistas por los adultos de la escuela y del Programa como *familias pobres*, carentes, violentas que reproducen esos rasgos en las alumnas. Y la escuela, con maestros que no siempre están (*no vino la señorita porque está enferma, están los maestros en reunión, hoy faltó y no sabemos por qué*) perpetúan las ausencias de los adultos en la vida de las niñas.
- Niñas informadas y críticas de la realidad social, política y económica -como lo demostraron hablando sobre el barrio, los robos, los policías, la actividad y la economía local, la política nacional, las noticias internacionales, etc.- que no hablan de *esas cosas* en el aula ni con sus maestras.

Es claro, como las pinceladas salen de la vida social y pintan las subjetividades de los actores escolares al tiempo que, las prácticas de los actores pintan lo social y la escuela. En este dinamismo, la *aldea* de Tolstoi tiñe lo universal mientras que lo universal, no deja de colorear lo local.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Capítulo II

Colores, artistas y maestros: arteducarte y su trabajo en la escuela

"El arte funciona
independientemente de la
edad del ser humano:
abre un espacio distinto en la
vida, un espacio hacia lo inesperado, lo
diferente y lo desconocido.
Chicos y adultos andamos por la vida medio
dormidos y lo que tomamos como realidad es bastante
pobre y opaco". (Adela Basch citado en Sormani, 2005:41)

"La cualidad estética redondea una experiencia hasta
completarla y darle unidad en términos
emocionales". (Dewey, 1949:48)

2.1 Introducción

En este capítulo describo al Programa Arteducarte, cuento sobre la forma de funcionamiento y su inserción dentro de la escuela Delia Ibarra de Velasco. Presento también las valoraciones y concepciones que los artistas tienen de las artes, cómo viven la presencia de Arteducarte en la escuela y cómo son percibidos los artistas por otros actores (personal del Programa, niñas, docentes). Una vez que Arteducarte ingresa a la escuela se producen aceptaciones, rechazos (más o menos explícitos) o indiferencias de parte de unos y otros actores educativos. Discursos y episodios relatados en este capítulo pueden ejemplificar ciertos intentos de integración y ciertas dificultades de adecuación de las artes al contexto escolar que se diluyen, cuando los sujetos comparten el "arbitrario cultural dominante" (Bourdieu. 1977) que organiza y regula espacios, tiempos y prácticas escolares (Milstein, Mendes 1999: 34-36). Y, como veremos a lo largo de este capítulo, inclusive las críticas a formas culturales escolares también deben entenderse dentro del encuadre de este arbitrario escolar.

2. 2 El Programa Arteducarte

Arteducarte se autodefinía como un Programa de responsabilidad y gestión social del Grupo El Comercio- uno de los periódicos informativos más importante en el Ecuador- que trabajaba en escuelas primarias desfavorecidas económicamente.[36] A través de experiencias y procesos artísticos, Arteducarte buscaba fomentar destrezas y capacidades de creatividad, expresión, pensamiento crítico, al tiempo que reforzaba el aprendizaje formal del temario escolar y fomentaba la autoestima y valores como el trabajo en equipo, la disciplina, la tolerancia y el respeto. En las clases de Arteducarte se incluía el juego y se motivaba a que los niños y niñas

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

no copien la realidad sino que la reinterpreten experimentando con colores y formas.

El Programa contaba con un equipo de trabajo integrado por: una Directora, una asistente, una coordinadora pedagógica, una coordinadora artística, una psicóloga, un promedio de diez artistas y otro tanto de voluntarios y/o pasantes y una persona que hacía de chofer, mensajero y ayudante, cubriendo diversidad de necesidades. Durante las exposiciones anuales, algunos de los miembros de Arteducarte ocupaban el rol de mediadores como llamaban a los guías de las mismas.

Los artistas tenían título superior de Arte en la mayoría de los casos y otro grupo, había seguido estudios en diferentes ramas artísticas en espacios no formales (grupos de teatro, por ejemplo). Ningún artista trabajaba exclusivamente en Arteducarte, sino que se desempeñan en otros espacios educativos (como escuelas, colegios y/o talleres), en espacios culturales (museos) y/o prestaban otro tipo de servicios free-lance (locución, trabajos de ilustración). Además, todos tenían espacios de desenvolvimiento de prácticas y desarrollo artístico propio (pinturas, obras de teatro, taller particular). El grupo estaba compuesto por artistas plásticos, dramáticos, escultores y grabadores, especialistas en artes visuales que eran distribuidos entre las dos o tres escuelas en donde cada año trabaja Arteducarte.

La Directora me contó que unos treinta y cinco artistas, noventa maestros, doce escuelas, cincuenta voluntarios habían participado en los diez años de funcionamiento que llevaba el Programa llegando a más de seis mil alumnos. El Programa cada año trabajaba unas veinte semanas del año lectivo en dos o tres escuelas, de segundo a octavo de básica, intentando que cada niño y niña sea beneficiado, al menos por dos años. Arteducarte brindaba todo el material didáctico y artístico a las escuelas interesadas en adoptar los talleres. La elección de las escuelas, generalmente la hacía el mismo Programa: las vamos buscando, según el tipo de profesorado, el número de niños, los recursos, la receptividad. Pero también a veces las escuelas tenían referencias del trabajo y pedían que el Programa vaya. Se me explicó que de acuerdo a las edades se realizaban los trabajos; los artistas hacían un *análisis, para saber cuáles eran las actividades u obras artísticas más convenientes y apropiadas para cada grupo.* (Asistente de Arteducarte).

Según me detalló la Directora, el Programa había nacido hacía más de treinta y cinco años en New York, con una mujer judía llamada Nataly Liberman. El nombre original era *Programa para Niños del Museo Guggentiem* (Guggenheim Museum de Nueva York). También se desarrollaba en México con el nombre *Aprendiendo a través del Arte* (AAA).

> *La sucesora de Liberman fue cambiando el propósito y el sentido y ahora en Ecuador el Programa funciona de manera independiente y cambió de nombre, de Aprendiendo a través del Arte a Arteducarte. En el Ecuador fue fundado en conjunción con la Fundación del Diario El Comercio, se firmó un convenio para difundir el proyecto. Con Nataly tenía un enfoque social, de llevar el arte a los niños, a las comunidades, a fortalecer el aprendizaje y los procesos creativos. Pero ahora se centra mucho en los*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

museos, con la nueva directora el museo quedó como objetivo, la muestra… por eso nos independizamos. Entonces a finales del 1999, el Museo Guggenheim desarrolló en Quito, conjuntamente con la Fundación El Comercio, el programa „Aprendiendo a través del arte. (Directora de Arteducarte, registro entrevista: 2010, mayo)

En una capacitación del 2010, la coordinadora psicológica ofreció una pequeña charla a un grupo de maestros de escuela sobre el trabajo de Arteducarte, en la cual presentaba algunos rasgos del Programa sobre el trabajo conjunto de docentes y artistas:

El arte es muy libre…y no es corregir como maestros al niño mientras hace un árbol. Aquí vemos creatividad, imaginación, no se desesperen si ven al niño haciendo algo diferente…es que hay docentes que imponen lo que piensan que es correcto, en las formas, los colores. Ustedes deben ayudar a los artistas con la disciplina, ellos no son maestros. Debe haber límites, normas, se debe saber de antemano que pasa cuando no se cumple una regla. El programa funciona cuando están juntos artistas y maestros, se ayudan en la materia. El docente avisa lo que están viendo y el trabajo es conjunto. El artista aprende del maestro y ustedes del artista, métodos, creatividad…Si hay dificultades hay que dialogar, mediar…Si, nos ha pasado, puede haber conflictos entre el docente y el artista, por eso es importante el diálogo, no quedarse…hemos tenido ruptura total entre docente y artista y así el Programa no funciona.

La Directora acentúo, durante una entrevista, las bases teóricas sobre las que se sustentaba el Programa: se basa en las teorías del constructivismo social, el desarrollo de las inteligencias múltiples y del pensamiento crítico, creativo y conceptual y justificó de esta manera la acción y el aporte del Programa:

Muchas veces los maestros se preguntan cómo hacer para recuperar el interés de sus alumnos, de su clase por un tema o lección específica… y Arteducarte es una opción, una excelente opción porque es recurrir al arte como mediador entre el individuo y el conocimiento, porque los escolares son más receptivos a aprender a través de las actividades artísticas e incluso de los niños que presentan dificultades para seguir métodos tradicionales. En efecto, muchos modelos educativos aplicados a la educación formal están tomando al arte como herramienta de aprendizaje. (Registro de entrevista: mayo 2009).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

La Directora me comentó también sobre la extensión de los proyectos y cuestiones de metodología:

> *En los largos, los chicos se aburren, antes los hacíamos más largos, ahora preferimos, máximo cuatro clases, cuatro semanas. Y si es más largo que haya subproductos, subproyectos. Cuando son largos además las maestras se inquietan, porque están acostumbradas a ver resultados ya.*

Agregó además, que una estrategia metodológica clave era partir de las experiencias propias de los niños, para que la propuesta no se aleje de la identidad personal y de la cultura generada por el entorno social de los alumnos.

El trabajo en las escuelas se completaba con eventos de capacitación a los docentes de esas instituciones y a los artistas, voluntarios y pasantes y una exposición de las obras realizadas por los alumnos/as durante el año lectivo (tema que abordo en el capítulo cuatro). Estas tareas se desarrollaban fuera de las veinte semanas de clase.

Las capacitaciones se daban en el marco de la exposición y se extendían por dos o tres jornadas. En ellas, había espacios conjuntos entre artistas, voluntarios, pasantes y personal de Arteducarte y espacios destinados a los docentes de las escuelas con las que trabajaba o trabajaría el Programa. En esos días, los artistas aprovechaban a conocerse con los docentes y se destinaba un tiempo para empezar a planificar los proyectos. Resultaban importantes los espacios de conocimiento y vinculación que se propiciaban entre los actores del Programa y los escolares. Los temas tratados y abordados por medio de charlas evidenciaban la concepción de las artes desde el ámbito educativo, pedagógico y psicológico.

Los artistas siempre eran acompañados a las escuelas por personal del Programa que los asistía en lo que necesitaran e iba realizando una evaluación de todos los procesos: uso de materiales, avances de las clases en cuanto a las planificaciones de los proyectos, disciplina y control de los y las alumnas, gestión con las autoridades de la escuela en cuanto a calendarios, contratos, etc. La Directora le daba mucha importancia al proceso de evaluación que tenía que ver con la mirada de los distintos sujetos participantes hacia el funcionamiento del Programa y sus logros.

Para completar esta evaluación continua, se me explicó que cuando terminaba el ciclo escolar, cada maestro, alumno, artista y padre de familia completaba una planilla de evaluación sobre sus apreciaciones personales (se usaban instrumentos diferentes según los actores). La Dirección del Programa hacía una revisión de esa información y como presencié personalmente, también se convocaba a una reunión de evaluación en las escuelas con la presencia de los docentes y del personal Directivo. En este espacio los docentes podían hacer sus comentarios y observaciones, y la Directora del Programa hacía una devolución. Además, esta última, mantenía una reunión personal con cada uno de los artistas para conversar y evaluar puntos fuertes y débiles una vez terminado el trabajo anual.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

La Directora de Arteducarte hablando sobre los procesos evaluativos y las evaluaciones hechas con los artistas, una vez me comentó:

> *Hay evaluación, se evalúan las clases de los artistas, evalúan los docentes, los padres…Si hay veces nos preguntan cómo "comprobar" y mucho… no podemos….Una artista la otra vez vino con una autoevaluación que me pareció muy buena, porque recapacitó sobre lo que hizo (…).Es muy importante lo de la evaluación, aquí es todos contra todos (risas), es que fuimos perfeccionando los instrumentos porque antes por ejemplo los artistas le echaban la culpa a la administración del Programa, a los docentes, y así,…pero ahora los instrumentos los mejoramos….y toca poner si o no….muchas veces y que se miren a sí mismos….a nosotros nos ayuda mucho eso, porque nos hace mejorar… hay una artista que hace tres años los mismos proyectos….le digo que no puede ser…que por más que vayan bien, hay que ser creativo… Y así hay que tocar esos temas en la capacitación, que tampoco los docentes echen culpas al Programa o a los artistas y que asuman… (Entrevista: 2010, junio 23)*

Como se evidencia, la evaluación en el Programa era entendida como inter-evaluación y consideraba procesos y resultados que tomaba en cuenta para las capacitaciones posteriores y el mejoramiento del funcionamiento de Arteducarte. Los distintos espacios de evaluación e instrumentos usados tenían un peso preponderante en aspectos relacionados con el saber ser (adquisición de valores, actitudes) y con el funcionamiento del Programa. No estaba pensada ninguna evaluación que considerara los aprendizajes de contenidos curriculares elegidos para ser trabajados junto a los proyectos diseñados por los artistas.

Al mismo tiempo, el Programa ofertaba algunas otras actividades: talleres artísticos con apoyo de alguna institución o empresa privada, capacitación a docentes o público interesado en la ciudad de Quito y en alguna otra provincia del Ecuador y un programa piloto sobre valores humanos y medioambientales a través del arte en la Isla Isabela, Galápagos. También extendía su labor a proyectos específicos como un libro con fines pedagógicos publicado en el 2006: Arte Ecuatoriano para niños; un espacio virtual (www.arteducarte.com) que provía mes a mes material educativo de interés para docentes, padres y público en general (desde el 2008) y el Proyecto Arte contemporáneo y los Patios de Quito (2010).

Durante la investigación, tuve mucho contacto con los artistas. Visité algunos de sus talleres y hasta sus casas particulares, entrevisté a una gran mayoría y conversé extensamente con muchos. Cuando tenían que definir al arte, lo acercaban siempre a la vida, a la necesidad, a la expresión, a lo interno, a elecciones vocacionales, a los sentimientos. Siempre integraban el arte a sus propias historias, a su trabajo y experiencias cotidianas. Las entrevistas y diálogos informales mantenidos con el personal del Programa concordaban, en su gran mayoría, que el arte daba a los alumnos la posibilidad de expresarse, de experimentar con nuevos materiales, de mostrar su individualidad. Recogí expresiones como:

Si en matemática se equivoca, se jala, en el arte puede hacer y eso motiva al niño. Es

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

un espacio de reconocimiento…

Es importante que algo lo vivan, lo sientan, lo interpreten…Y por eso no se olvidan, con el arte pasa eso…

El arte representa la individualidad. Sirve para resolución de conflictos, para asumir cambios, asumir errores y aceptarlos. Se cayó una mancha del pincel y en qué se puede transformar… el arte enseña a no bloquearte, a que hay espacios para equivocarte.

Enseña a la creatividad… a no cerrarnos en un modelo, ayuda a pensar….¿qué crees que está pasando en esta obra? Y hay montones de respuestas distintas.

Poco a poco fueron las niñas fueron descubriendo su propia creatividad abriéndose con asombro y alegría a la experiencia que cada proyecto les ofrecía.

Artistas y personal también destacan beneficios terapéuticos de tipo psicológico, como lo indicaban de diversas maneras y a través de ejemplos por ellos vivenciados en los fragmentos siguientes:

Es vivencia que queda grabada no solo en la memoria sino también en el cuerpo y en la conciencia de los niños. El arte transforma el aprendizaje en el aula en una experiencia integral, en una vivencia significativa en el ámbito emocional, mental y físico tanto para los alumnos como para el artista.

Estaban trabajando los órganos: el cerebro, los pulmones, los intestinos….cuando tocaron el tema de los órganos sexuales una nena, tenía 12 años, no podía, se puso mal, se fue….bueno, había sido violada…Otro niño tenía unos 9 no pudo trabajar con los pulmones, tenía iras, no quiso….él tenía un problema pulmonar que le habían dicho que en unos años se iba a morir…se habló eso, esas cosas salen, …lástima que después….mi idea es que sea preventivo….

El arte saca lo más íntimo del corazón, por ejemplo hay una nena que contó que la mamá le quema los dedos, es una nena que siempre pelea por el material, que hace cosas hermosas y que luego las rompe, las arruina… La parte artística les da receptividad, sacan las dolencias".

En las clases de teatro, se generó un ambiente de confianza donde las niñas ganaron en seguridad y autoestima. Compartieron con su clase vivencias que fortificaron sus vínculos de amistad y que les sirvieron para comprender mejor eventos de su vida que en algunos casos son complejos y dolorosos.

Personalmente, una vez más, pude constatar la profunda cualidad terapéutica que el trabajo artístico tiene en los niños, esto también implica que el aprendizaje se convierte en una experiencia, en una vivencia que queda grabada no solo en la memoria sino también en el cuerpo y en la conciencia de los niños. El arte transforma el aprendizaje en el aula en una experiencia integral, en una vivencia significativa en el ámbito emocional, mental y físico tanto para los alumnos como para el artista.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

También señalaban beneficios grupales, ya que explicaban que cuando se hacen cosas colectivas, se aprende el respeto, que somos diferentes y que no necesariamente algo está bien o mal". Otro dijo: vivimos en mundos diferentes, y el arte te enseña a valorar la diferencia, a pensar distinto, yo soy especial y diferente y el otro también y valoro lo diferente… En el mismo sentido, otra artista opinó: El arte te trata individualmente, en la educación en las aulas no hay espacio para la individualidad. Maestros no los dejan ser individuos de poder.

Luego de más de una década de trabajo, cuando le pregunté a la Directora del Proyecto sobre los principales logros de Arteducarte, y sobre la respuesta de los niños y docentes implicados, ella me contestó:

> *Creo que lo más importante es haber constatado y demostrado la necesidad de todo niño y ser humano de crecer junto al arte y sus beneficios. Haber logrado sostener un proyecto educativo y cultural pionero, pese a todos los problemas económicos del país, donde a veces estos aspectos no son importantes para mucha gente. Bueno, en cuanto a los niños, ellos reciben el Programa con gran alegría, curiosidad y disposición. Se entregan al juego y a la creación, sin darse cuenta de todo lo que están aprendiendo. Es vivencial, experiencial, llega a los niños, nunca se olvidan de eso. Mi paradigma es la educación por el arte o el arte, como la mejor estrategia de educar. Yo confío en el poder del arte y de la experiencia… Hay que respetar a cada niño. El artista acompaña, es mediador… Para los maestros a veces es más difícil (silencio) cambiar su forma de pensar o de enseñar. Pero una vez que experimentan sus frutos, entienden, participan y crean. La propuesta en general ha sido acogida por los docentes. (2010, octubre)*

2.3 El viaje hacia la escuela y la preparación del trabajo

El Programa contaba con una oficina en uno de los edificios del *Grupo El Comercio*, en el norte de la ciudad. La oficina era un gran ambiente muy luminoso y subdividido por mobiliarios que generaban unos cuatro espacios más delimitados: un espacio de secretaria y recepción, otro de la dirección, otro de trabajo, y otro que funciona como bodega de materiales. El corredor de entrada a la oficina, en el segundo piso, se ambientaba y decoraba con una serie de coloridos murales de las exposiciones de Arteducarte de cada año. Desde esta oficina se hacía la coordinación de todo el Programa. También se guardaban los materiales con los cuales se trabaja en las escuelas y los productos que los niños/niñas iban terminando durante el año (y que permanecían ahí hasta el montaje de la exposición). Durante la semana, algunos artistas y pasantes solían ir a terminar alguna obra y/o a preparar ciertos materiales que necesitarían para la próxima visita a las escuelas.

Cada semana entre las 7 y las 7:30 de la mañana, la mayoría de artistas, voluntarios y pasantes se reunían en las oficinas del Programa. A otros se los pasaba recogiendo por el camino y uno o dos cada vez, iban directamente a la escuela ya que vivían más cerca de la escuela o se retrasaban para alcanzar a la oficina. Casi siempre yo me trasladaba a la oficina y desde ahí iba a la escuela con todo el grupo, en una buseta del *Grupo El Comercio*. Junto a los artistas se acarreaban siempre materiales. En cajas o cajones plásticos se acomodaban

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

pinceles, pinturas, tubos de cartón, reproducciones de pinturas u obras, algún libro de arte, etc. El resto de materiales aguarda ba en la escuela, en la bodega que la institución *tiene la obligación* de otorgar al Programa, como *se indica en el mismo contrato que se hace con la escuela*, según me explicaron la asistente y la Directora en algunas oportunidades de diálogo informal. No se hablaba mucho en el viaje de ida a la escuela. Los artistas solían ir *despertándose* o *durmiéndose.* Decían que les costaba comenzar tan temprano e iban *con sueño*. Las conversaciones que surgían eran sobre el clima, la cantidad de tráfico, alguna noticia del momento y ciertas veces, cuestiones sobre el material o lo que iban a hacer esa jornada en el aula. Generalmente el tema de los materiales se comentaba con la asistente: *¿se consiguieron los pinceles gruesos?* o *¿hay en la bodega de la escuela más de tal material?* El tema de la planificación de la actividad (o sea, sobre lo que se hará en la clase), solía ser alguna indicación corta que daba un artista a su par voluntario o pasante. Por ejemplo: vamos a trabajar *por mesas* o *por grupos*, vamos a *intentar que las niñas trabajen un rato en silencio, con música*, o *tenemos que conseguir los pinceles más delgados*. En ocasiones, algún que otro artista revisaba anotaciones personales realizadas en una agenda o cuaderno de lo que haría esa mañana en sus clases.

El equipo Arteducarte llegaba a la escuela cerca de las 8 de la mañana. El portero abría por el portón secundario que tenía acceso a los automóviles. Se bajaban los materiales de la buseta y todos se dirigían a la bodega. La bodega parecía ser lo que antes fue un aula de dimensiones pequeñas, con forma rectangular y angosta, oscura, fría y sumamente húmeda. Había mucho olor a humedad y en ciertos sectores, las paredes y el piso presentaban de humedad visible. Fue acondicionada por Arteducarte con estanterías de metal y una mano rápida de pintura. Estaba llena de materiales ordenados y clasificados: cajas de lápices, marcadores, tarros grandes de acrílico, tijeras, rollos de papeles diferentes, etc. También había materiales en el piso o colgados en hilos, junto a trabajos y producciones artísticas de niños. En las paredes, existían unos rótulos escritos con marcador sobre tiras de masking (cinta de pintor) que recordaban *lavar las camisetas, mantener limpio el material porque es de todos, cuidar las cosas, dejar lavados los pinceles.* La preocupación por los materiales siempre se hacía presente: que no se pierdan, que nada falte, que queden bien guardados y limpios, contar tijeras, pinceles. El personal del Programa insistía a los artistas y los artistas sobre esto todas las clases. En las puertas de las aulas, se los veía contar las cosas, clasificar y limpiar con la ayuda de los voluntarios y pasantes. Algunas veces se les pedía a las niñas que busquen la tijera o el pincel que faltaba. La asistente del Programa me comentó varias veces que *no había dinero para comprar materiales una y otra vez, muchas veces no son cuidadosos con eso los artistas o los guaguas*[37]*se van llevando…así que yo siempre estoy atrás de eso.*

En la bodega, artistas y voluntarios, con listas en mano, repasaban los requerimientos de materiales y retiraban lo que les hacía falta. Se comunicaban entre sí para ver si había

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

superposición de lo que usarían en esa clase, redistribuían pinturas, pinceles. Negociaban qué cantidad se llevaba uno u otro de pinceles, de camisetas (que a manera de protección contra manchas de pintura las alumnas se ponían sobre sus uniformes escolares). Organizaban los materiales para su traslado en fundas, cajas de cartón o plástico y se dirigían a las aulas correspondientes.

Durante la media hora de recreo, se solían llevar producciones a la bodega, se devolvían ciertos materiales y/o recogían otros. Los integrantes de Arteducarte conversaban sobre las clases, vivencias y alguna anécdota. Casi siempre, estas cuestiones se terminaban de modo rápido y los artistas se dirigían al lugar donde el resto de maestros tomaba café durante el recreo. En este espacio, solían generarse dos grupos: el de los maestros y maestras y el del equipo del Programa. Algún maestro o maestra o la misma Directora de la escuela ofrecía a los miembros del Programa algún *pancito*, les pedía que se acerquen a tomar algo caliente. Pasadas las 12 del mediodía, los artistas se juntaban nuevamente en la bodega, con el resto del personal del Programa que ese día había ido a la escuela y todos ayudaban a ordenar materiales, acomodar los trabajos y productos artísticos[38] y a dejar asentado por escrito el pedido de materiales para la siguiente semana.

2. 4 Las clases de Arteducarte en la escuelita del sur

Como ya conté, generalmente cuando se referían a la escuela, tanto artistas como autoridades del Programa, la llaman la *escuelita del sur* o *la Delia*. Cinco artistas fueron los que todos los miércoles durante el período 2009-2010 concurrieron a la escuela, durante veinte clases (como mínimo, ya que dos artistas extendieron sus proyectos a veintidós clases). En ese año, el Programa trabajó con cuarto, quinto, sexto y séptimo de básica. En el período 2010-2011, los artistas de la Escuela Delia Ibarra fueron tres y trabajaron con segundo, tercero y cuarto de básica. Cada artista con su o sus voluntarios trabajaba en dos bloques horarios y cada clase de Arteducarte en el grado, duraba noventa minutos, o sea dos horas escolares. Hay artistas que trabajaban dos horas clase con un grado y luego del recreo con otro grado, dos horas más; mientras que otros, solo se ocupaban del mismo grado pero con dos paralelos (divisiones distintas). Ciertos artistas optan por hacer la misma actividad o proyecto artístico y algunos, diferente con cada grupo.

Cabe señalar que los proyectos eran pensados por el artista una vez que el o la docente del grado le indicaba desde qué área y contenido se esperaba que trabaje Arteducarte. Para esto se seguía un proceso que iba desde las negociaciones entre el Programa y la escuela mediadas por la firma del contrato hasta las planificaciones realizadas por los artistas. En medio se seleccionaban temas, había reuniones de trabajo entre docentes de la escuela y artistas, revisión y aprobación de los proyectos con un formato previamente definido por parte del

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Programa.

Todos los proyectos se desarrollaban hasta alcanzar un producto artístico final. El producto en algunos casos era colectivo y en otros, individual. Dentro de la planificación y ejecución de los proyectos había tres tipos de objetivos que a su vez se correspondían con tres tipos de contenidos: a) los pedagógicos (otorgados por las indicaciones de los maestros, curriculums y libros de los alumnos), los artísticos (pensados y propuestos por los artistas), y los relacionados con los valores (también propuestos por los artistas pero sumamente regulados por el Programa). Dentro de estos últimos, había valores humanos y valores ecológicos o medio ambientales.

El objetivo de la primera clase del Programa en cada año lectivo, era que artistas, voluntarios y alumnas se conocieran. Se colocaban unos distintivos con el nombre de cada alumna, se realizaban juegos, se acordaba pautas de trabajo sobre el orden y la disciplina y generalmente los artistas presentaban a las niñas el primer proyecto y generaban expectativas positivas.

En todas las clases, los artistas usaban actividades de motivación (juegos corporales, canciones) para comenzar la jornada con cada grupo de alumnas. Buscaban que las niñas se concentren, saquen su *energía*, se estimulen al trabajo, *se calmen después del recreo*. Luego, los artistas explicaban qué se haría en la clase y cómo. Además, durante la explicación solían hacer algún comentario sobre el contenido pedagógico que se estaba trabajando; algunos artistas acentuaban más este punto y otros casi lo pasaban por alto. Hay veces la actividad se organizaba para que las niñas trabajen individualmente, otras en pareja o en pequeños grupos de cuatro estudiantes.

Los artistas con ayuda de los voluntarios repartían los materiales. Durante el trabajo, no dejaban nunca de interactuar con las alumnas. Hacían comentarios sobre la tarea a toda la clase o se acercaban a acompañar las actividades de cada una o de los grupos. Siempre alentaban el trabajo y la libertad para la producción. Nunca escuché decir a ninguna niña que algo estaba *mal*, sino que continuamente tenían expresiones de felicitación y estímulo.

Los artistas solían ser muy cuidadosos con reglas de disciplina: sentarse bien, no salir al baño durante la clase, levantar la mano para contestar o participar, cuidar y ordenar los materiales, no pararse en cualquier momento, no gritar. De ningún modo comenzaban las clases de Arteducarte si había otro tipo de materiales sobre las mesas de las alumnas; las mesas debían estar totalmente vacías de útiles escolares, libros, juguetes, comida, etc. Las niñas durante la clase de Arteducarte sólo usaban el material del Programa. La actividad artística solía terminar entre unos cinco a diez minutos antes de que la clase finalice, ya que ese tiempo se usaba para acomodar el aula, ordenar materiales, juntar papeles u otra basura que haya quedado del trabajo. Muchas veces se terminaba con alguna actividad de relajación u otra canción y generalmente los artistas hacían un *cierre* en el cual se adelantaba también lo que se

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

haría en el próximo encuentro.

Imágenes 1, 2 y
3: Alumnas trabajando en proyectos de Arteducarte.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

La Directora y las coordinadoras del Programa estaban muy atentas a la forma en que los artistas conducían la clase. Ellas insistían mucho con que haya una secuencia ordenada: un inicio, un desarrollo y cierre, así como también al cuidado que el artista y el voluntario o pasante tenían sobre el orden de los materiales y la disciplina de las niñas. Junto a estas cuestiones, se notaba también un seguimiento al trabajo con el contenido educativo -que se suponía- el proyecto artístico abordaba y al desarrollo y producto/s artísticos que se iban trabajando. El seguimiento sobre estos aspectos era minucioso y de mucho acompañamiento. Se revisaban planificaciones previas, se conversaba con los artistas durante el desarrollo del proyecto, se observaban las clases de los artistas semana a semana y si se consideraba necesario, se sugerían cambios o reajustes (de diversos tipos: sobre los ritmos y tiempos, sobre el manejo del contenido, sobre los materiales o el producto o performance artística, etc.)

En una oportunidad, se trajo a una artista que trabajaba en otra escuela a observar una clase en la *escuelita del sur. La trajimos para que vea una buena clase…es que le cuesta mucho el manejo del grupo, no puede, es un desorden y no quiere cambiar algunas cosas, veamos como sigue….* Supe en las semanas posteriores que esa artista dejó de trabajar en el Programa, ya que no logró *adaptarse a la escuela, no podía manejar a los niños, ni la clase.*

Las alumnas se entusiasmaban mucho en las propuestas, demostraban soltura y destrezas. Observé que el trabajo con colores, pinturas, mezclas eran de las actividades que más disfrutaban. Solían crear diseños propios, generar nuevos colores y hacer pequeñas propuestas a los artistas. Las pregunta de *cómo hacer* se iban reduciendo con el avance de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

los proyectos y en la medida que las niñas ganaban seguridad en el uso de ciertos materiales o entendían mejor lo que estaban haciendo o los pasos que debían seguir para avanzar con su producción. Pero también las niñas se mostraban gozosas al cantar y bailar. Cuando algún artista llevaba algún material para mostrarles (un objeto, un libro con imágenes) ellas se motivaban mucho y desean ver y tocar. Muchas veces los artistas o voluntarios les contaban a las alumnas cuestiones personales de sus trabajos o de sus vidas y ellas se interesaban, los escuchaban atentos o les preguntaban para saber más. Como muchos de los voluntarios/as eran extranjeros, ocurría que las niñas les averiguaban *cómo se dice tal palabra en tu idioma* o *cómo es tal cosa en tu país.* Muchas veces, los artistas tomaban esas palabras o esos conocimientos y los repetían o usaban en otros momentos de las clases. Podemos considerar estos intereses de las niñas como aprendizajes extras a los planificados.

Cuando los maestros estaban presentes durante las clases actuaban de diferente manera. Algunos fortalecían disciplina: *niñas, ya escucharon, no se paren, a ver, guarden todo*. Otros daban sugerencias de trabajo a las niñas: *no pegues así o hazlo más prolijo.* Otros, las ayudaban en lo que estuvieran haciendo o colaboraban con el artista en la entrega de materiales y en el orden del mismo. En algunos casos, permanecían haciendo alguna tarea docente dentro del aula: corrigiendo cuadernos o pegando alguna nota o comunicado a los padres de familia. En otros, los de mayor integración y de mayores resultados, los docentes producían y se zambullían ellos/as mismas en las prácticas artísticas. Voy a ejemplificar con dos ejemplos. El primero de ellos fue en un proyecto que se llamó *El mural vestido*[39] en donde el docente *se re metió* (así él mismo se autodescribía y de igual forma lo indicaban el artista y las autoridades del Programa). Lo he visto pintar el mural en la pared de la escuela con entusiasmo, lo escuché comentar sobre el proyecto en el recreo y mostraba mucha satisfacción. El otro ejemplo fue el de la profesora de quinto de básica en el Proyecto *Autorretratos*[40]*.* Esta docente produjo su propio autorretrato lo que generó un aumento de autoestima en sus posibilidades de expresión artísticas.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 4: Alumnas de la escuela trabajando en el Proyecto *El mural vestido*

.

Imagen 5: Alumnas que me pidieron que las fotografiar a junto a la obra terminada.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

2.5 Lo que aprendemos y lo que nos gusta: las niñas

Durante todo el trabajo de campo, fui tratando de captar los sentidos que las niñas le otorgaban a las actividades artísticas mediadas por la presencia del Programa en la escuela. Entrando un miércoles a la escuela, una niña me abrazó y me dijo: *el lunes yo quería que sea miércoles* y luego agregó con énfasis: *¡qué lindos los miércoles!*

Las alumnas consideraban que Arteducarte les permitía aprender: *aprendemos a pintar, construir, a pegar papeles.* Otras alumnas me expresaron que lo que les gustaba era que *podían trabajar juntas* y que *era divertido.* En una conversación informal mantenida en un recreo, cinco niñas me manifestaron *qué si se ensuciaban no les decían nada en la casa porque sabían que tenían Arteducarte, los miércoles.* Parecía que los días en los que el Programa trabajaba en la escuela, había ciertos permisos o reglas menos rígidas: posibilidad de mancharse y de trabajar en grupos.

Era fuerte la relación que se generaba entre niñas con artistas, voluntarios y pasantes. Como ya relatamos, manifestaciones de afecto, aparecían miércoles a miércoles: abrazos, cercanías físicas, preguntas sobre sus vidas personales, sonrisas, ayudas para cargar materiales de la bodega a las aulas y viceversa, cartas y dibujos que ofrecían como regalos. Pero también, las niñas vivenciaban a los artistas, aunque no sean sus maestros/as, como quienes sabían poner límites adecuados y esperados en la escuela: "*Antes estuve con el Che, era bueno, pero si desobedecíamos no nos dejaba pintar, pero era bueno el Che"* (se refiere al artista con el que habían trabajado el año anterior).

En algunas filmaciones que tuve la oportunidad de hacer durante los recreos, las alumnas de la escuela expresaron sus experiencias con Arteducarte. Los tres fragmentos que presento aquí son conversaciones colectivas que las niñas mantuvieron en mi presencia:

Alumna 1: Les extrañamos.
A. 2: En Arteducarte lo pasamos lo máximo.
A 1: Nos gustó. Nos gustó hacer los monigotes, disfrazarnos…
A 3: Hicimos muchas cosas, hicimos pinturas. A 2: Hicimos volar la imaginación
A 3: Por el cielo, porque la imaginación es algo que tú te imaginas que estás en un lindo lugar…
A 1: En un paisaje…usamos la imaginación para hacer muchos dibujos e imaginar en la mente, lo que podemos ver nosotras pero los demás no.
A 2: Arteducarte no se parece a Cultura Estética, porque cultura estética es muy aburrida….
A 3: A mí sí me gusta, interrumpe una nena.
A 1: Si, le retruca la primera, *pero Arteducarte es más lindo.*
A 2: Arteducarte es lo máximo.
A 3: Aprendí a pintar, no importa así sea feo, no importa.
A 2: Me gustó mucho hacer el carro volador con madera. No fue difícil.
A 1: Yo espero que en quinto estemos con Arteducarte. (Registro de video: 2010, mayo 12, en el que participaron cuatro niñas de cuarto grado).
A. 1: Nosotras nos expresamos mucho, entonces los profes de acá no nos enseñan pero cuando estaban lo de Arteducarte nos enseñaron a expresar lo que nosotros sentíamos en el corazón, también a manipular la mano, a hacer todas las cosas, a pintar…
A. 2: Me gustó la mariposa y me gustó bastante, yo me acuerdo lo del año pasado…
A 1: Nos enseñaron muchas cosas, a pintar, a colorear, a sacar los colores de una jeringa, a poner y todo eso…

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

A.2: Los colores primarios.
A.1: Si, los primarios…Este año regamos con los globos pinturas, chispeamos, expresamos todo lo que sentíamos en la pintura.
A.2: Cada vez que teníamos Arteducarte éramos emocionadísimas, que iuju, pero una vez que Arteducarte se fue…los miércoles son lo mismo, ya no hay nada especial, o sea los profes nos enseñan poco, lo que Arteducarte nos enseñó muchísimo (lo dijo subiendo mucho el tono de voz)
A.1: Y nos expresamos con el corazón y el alma, nos expresamos con todos los que vinieron, con todos los que vinieron a acompañar. (Registro de video: 2010, mayo 13 en el que participaron dos alumnas de séptimo grado B)
A1: Con los tótems[41] aprendimos sobre los animales vertebrados e invertebrados.
A.2: A mí me gusta Arteducarte porque ahí pudimos experimentar nuestros sentimientos, nuestras formas de ser. Yo hice tótems de los animales. Vimos un video cuando estábamos en quinto de una señora que era, que era enferma, que tenía Síndrome de Down y ella como no sabía muchas cosas y…cogía las cosas y formaba cosas…
A.1: Le metieron en una escuela y le enseñaron como formar, ella era enfermita, y formaba figuras de reciclaje
A.2: Y nosotras también aprendimos eso
A.1: La señorita Paola (se refiere a una de las artistas) nos hizo hacer con madera
(Registro video: 2010, octubre 7. Ambas niñas de 11 años, alumnas de sexto grado B)

Resumiendo, las alumnas registran diversos aprendizajes realizados mediante la mediación del Programa en su escuela: pintar, mezclar colores, formar figuras, trabajar juntas o usar la imaginación. Pero lo que más aparece en estos registros que se tomaron como ejemplo y durante todo el trabajo de campo era el espacio de expresión, imaginación y alegría que ellas registran como un ámbito exclusivo del Programa. Llama la atención como recuerdan trabajos y experiencias realizadas en años anteriores, como acabo de presentar en el ejemplo anterior.

2.6 Encuentros y desencuentros

Hemos visto que una idea fuerte en el Programa era el trabajo conjunto y relacionado entre artistas y maestros y entre arte y educación. Existían logros evidentes respecto a estos objetivos, pero también lo contrario, porque no siempre ligar docentes y artistas y arte y educación resultaba del todo fácil. Aparecían percepciones diferentes sobre las artes y sobre las vinculaciones de estas con las actividades, ritmos y formas escolares. Es así que muchas veces se generaban espacios de responsabilidad compartida y otros de disputa.

Había docentes que apreciaban y valoraban la acción del Programa, como uno de ellos que me expresó que disfrutaba mucho de las clases de Arteducarte y de la manera de trabajar de los artistas o como la de la Directora de la escuela, quien durante una entrevista abordó el tema de la inserción en la institución del Programa:

> *Hubo y hay discrepancias, porque unos quieren y otros no* (refiriéndose a los maestros). *Yo el año pasado era maestra en tercer ciclo y me gustaba mucho Arteducarte[42], yo estoy convencida…pero bueno… no todos. Tienen resistencia porque no están muy conscientes de todo lo que se puede lograr. El artista tiene la esencia misma de plasmar a la realidad, nosotros no, no es que no podemos, pero sólo tenemos un chispazo, como que nos despertamos recién. ¡Si, yo disfruté mucho! A mis hijos los mandaba a talleres*

con Pilar Flores[43] *y veía cómo ellos despertaban, avanzaban…"*. (Registro de entrevista: 2010, marzo)

Era también de destacar la visión que tenía la Directora de la Escuela Delia Ibarra de Velasco de los artistas cuando dijo: El artista tiene la esencia misma de plasmar a la realidad, nosotros no, no *es que no podemos, pero sólo tenemos un chispazo, como que nos despertamos recién.* Además, valoraba la forma de actuar del Programa y lo vinculaba con el aprendizaje de las niñas y el aporte para las familias:

No es sólo el artista, hay un bagaje de conocimientos muy extenso, están apoyados, no están sueltos, es un equipo, un coordinador, un pedagogo. Además Arteducarte deja que las cosas que hacen jamás se olvidan, se graba el conocimiento, jamás hice un cuerpo con aparato circulatorio y no, no me voy a olvidar…Las niñas hacen solas, pero el artista se baja del escritorio, se agacha para hacer….hay veces falta ese tiempo, no llenar tanto de conocimiento…..el arte es un sentimiento muy noble, que debe cultivar todo ser humano. Ellas reflejan lo que viven, sus penas, cosas, problemas. Y sale todo y por eso viene la psicóloga y conversa con las niñas y se les explica a los padres la importancia del afecto, del cuidado del cuerpo. En la charla que hubo vinieron más de los que pensamos.[44] *Además, los profesores tienen que entender que para hacer arte no se necesita dinero… es que hay veces ponen eso, que no tienen recursos, materiales, que la escuela es pobre…* (Directora de la escuela: 2010, mayo).

Me encontré con opiniones positivas de maestros y maestras sobre el Programa, que abarcaban distintos aspectos, como podemos ver en los siguientes fragmentos:

Los niños aumentan la autoestima, hacen cosas que nunca han hecho…es emocionante ver el trabajo montado (refiriéndose a las exposiciones). Los niños aprenden a conocer los materiales, las tres R: reusar, reciclar, reutilizar…Por ejemplo a mí me impactó una clase en donde se enseñaban los sabores. Los artistas llevaron frutas, jamón, luego pintaron con los niños de cinco años…Es increíble cómo llegan al conocimiento…Y ….recuerdo otra en que sobre una cartulina negra, dictaron figuras…las iban encimando…y luego pintaron cada sector…Otra vez plasmaron música en una cartulina y una podía ver la clásica, el rock….

Los artistas dejan todo limpio en una hora con los chicos, abarca el conocimiento pero hábitos y orden…si, no hay que preocuparse…Además, los artistas planifican con los docentes, los niños recibían con aplausos a los artistas y si los veían en el centro comercial los saludaban…Algo bueno es que en el Programa todos trabajaban y todos terminaban la obra sí, porque los artistas motivan mucho a los niños. Ellos no se distraen, se esmeran, no hay problemas como en otras materias…

Con el Programa las niñas aprenden creatividad. A las niñas les gusta porque les gusta estar pintando y eso…

Yo veo que les costaba hablar y subir la voz y con lo que hicieron con la artista se adueñaron del personaje y se expresaron más…

Mejoró la disciplina, porque cuando algo les interesa se ponen pero cuando acaban rápido friegan mucho más.[45]

Algunos ligaban el Programa a un método, como lo expresó un maestro de la escuela: *"es bueno y voy a seguir usando el método de Arteducarte".* Uno de los docentes que se integraba mucho a las clases, rescató el trato que los artistas daban a las alumnas:

A mí me sirvió con el artista y sus ayudantes y acompañantes porque la actitud es importante. Y sobre todo compartir la alegría, tratarle a las niñas como seres importantes. Lo que me sirve a perspectiva es trabajar con alegría, con predisposición, el compartir diario, solidaridad al compartir.

Algunos docentes eran más específicos en relación a los aprendizajes relacionados con los conocimientos del curriculum escolar. Como la docente de séptimo de básica (ciclo 2009-2010) quién entusiastamente relató el proyecto *Decimales*[46]:

Yo escogí un tema difícil, que ni yo puedo y el artista casi llora (risas). Yo misma aprendí. Hicieron un cuadro en base al sistema de base dos. Cada niña con una cartilla, es decir que se tiene los números decimales, de nuestro sistema decimal y todo lo que está pintado está pasado a base dos. Y este es un mural que está representado en el mural de allá (señala la obra exhibida durante la exposición y la reproducción de un fragmento de la pintura de Seurat). Nosotros lo pintamos pero sin sabes que era ese dibujo. No nos enseño el gráfico (se refiere al artista), pero sabíamos que cuando íbamos a ver teníamos que ver algo y eso es lo bonito de todo porque como yo le decía a usted es bien difícil al comienzo…yo pensaba que era para utilizarlo en la informática, pero cuando vino el profesor y con él se inventó esta forma de hacer, en forma concreta para entender lo que era el sistema de numeración de base dos. Yo me quedé sorprendida porque había sido el principio de la imagen. Todas las imágenes que se fueron a la televisión en unos inicios habían empezado con el sistema de numeración de base dos y ahora todo está tan tecnificado que ni se nota. Yo había antes hecho unas cenefas con las niñas, medio así, pero con cartillas quititas, pequeñas, pero acá esto se armó con las cuarenta niñas. Si se equivoca una, se daña todo y lo más difícil aquí sabe que fue la división para dos, eso cuesta porque cada columna había que dividir, todas estaban calladitas, concentradas. (Registro de video: 2010, octubre 7)

Imagen 6: Obra *Decimales*

Esta misma docente, quien se había integrado mucho al Programa, señalaba su experiencia con el proyecto *Autorretratos*:

Yo nunca hice una figura humana, le dibujo cosas, paisajes, lo que quiera, pero no puedo animales, ni personas. Me costó hacerme, ¡pero me hice! Vi las medidas y vi que no era tan difícil. ¡Hemos sido geométricos! Si pude, si he podido y uno de gana se dice "no".

Imagen 7: Maestra de la escuela Delia Ibarra de Velasco junto a su propio autorretrato .

Imagen 8: Autorretratos realizados con pasteles grasos por las alumnas de la escuela.

Luego de escuchar a los docentes, abordemos lo que manifestaron los artistas en cuanto a gustos y también dificultades. Declararon que lo que más disfrutaban del Programa Arteducarte era el *contacto* con los niños/as en las escuelas, la *conexión* que pueden generar con ellos y el poder servir desde su labor, como *canal de expresión* para los alumnos

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

y alumnas. Ellos sentían que el Programa dejaba *beneficios* y avances con los niños, que ellos *aprendían a expresarse y ser más creativos.* Entre las cuestiones que más les costaba, aparecía el *tener que sentarse a planificar* y el seguir los *ritmos escolares.* Sobre el primer punto, una de las artistas en una entrevista expuso: *me canso de tantas reuniones, ya son muchos años en Arteducarte, no me gusta escribir, tener que sentarme a planificar….*

Sobre los *ritmos y convenciones escolares*, escuchemos a otra artista cuando reveló:

> *Me paso por encima a algunas niñas por el resultado…o sea tengo presión para cumplir con lo que se está haciendo, divido en grupos, que acá que allá,…pero hay veces hay otros ritmos, que no puedo respetar…si bien estoy con estas niñas ya un año y medio,…aún no se me todos los nombres. Las obras se sustentan también en los talentos individuales, no es que nosotros hacemos todo, pero no hay tiempo para esos talentos, para darse cuenta…hay que cumplir, hay que ser eficiente….es arte mezclado con educación, entonces hay presiones que hacer una entrada a la clase, que la pregunta motivadora, que la pregunta de seguimiento…tenemos que cumplir reglas, es una escuela, hay muchas niñas….no te queda tiempo para percibir quién es el otro, de recibir al otro….*(Entrevista:2010, mayo)

Pero el tener que planificar no es vivido por todos como un problema. Por ejemplo, otra artista me contó que las planificaciones resultaban odiosas pero que a ella que era muy desorganizada le ayudaban mucho, yo sé que está ahí, eso me organiza, aunque tenga que cambiar sobre la marcha, voy y veo, se que está ahí…. Otros dos artistas plásticos, pensaban similar y contaron que ellos no hacían nada sin planificar porque era de gran ayuda.

Otro problema de trabajar en la escuela, desde la mirada de los artistas, se hallaba en la incomprensión que los maestros tenían del arte. Lo explicaban en expresiones como las siguientes:

> *Comprendo a las maestras porque tienen que cumplir, avanzar con programas, notas, pruebas…yo les digo que pueden meterle en el día a día….en un proyecto, hay veces los niños entregan el escrito dentro de una caja…El haz como quieras…algunos no saben…pero luego si, es importante no castigar la originalidad, la individualidad. Es difícil que los profes entiendan, hay veces es inconsciente…y ponen excusas, que es caro, que se ensucia…. (Entrevista a artista plástica: 2010, enero).*

Un grabador, mencionó el mismo tema, al exponer la inserción de Arteducarte en la escuela:

> *La otra limitante está en los maestros porque confunden arte y artesanías…El niño no confunde porque no sabe, o sea no maneja el concepto. Además los maestros no toman en serio, no toman el arte como carrera, piensan que pierden el tiempo, que pierden su hora….o hay veces le gusta a la directora y bueno, dice yo cedo una hora, pero nada más…" (Registro de entrevista: 2010, octubre)*

Una de las artistas plásticas me explicaba que los docentes no descubrían el proceso, no pensaban que hay una idea atrás. Pero el tema más reiterado dentro de las dificultades de la inserción de Arteducarte en las escuelas es el tipo de respuesta o la no respuesta de los maestros. Algunas expresiones de los artistas o del personal del Programa extraídas de las entrevistas ejemplifican los problemas detectados:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- *Cuando el maestro se va y no participa, es como que no les interesa, buscan excusas y se van…*
- *Hay veces, uno se topa con maestros con buena voluntad, pero confunden lo que se hace y piensan que haremos labores, manualidades…*
- *Bueno, si, los maestros si se integran, hay veces más otras menos. Hay un maestro* (varón) *en quinto que tiene un feo trato con las niñas, "nos asustamos" dicen ellas, cuando va a ayudar no entiende y cambia todo, (risas)…por eso yo digo:"mejor que lave los pinceles"* (risas).
- *Es difícil que los profes entiendan, hay veces es inconsciente…y ponen excusas, que es caro, que se ensucia….o piensan que el artes es sólo para mirar, Hay veces que los padres o los maestros esperan que los alumnos aprendan a dibujar bien, pero yo lo que busco es que el arte sea una forma de expresión.*
- *Algunos maestros consideran que esto es pérdida de tiempo, y eso es frustrante, no se involucran, falta respeto por lo que se hace, o sea dicen: ¿arte para qué?...nos quitan el tiempo de clase y entonces no hay conexión…*
- *Lo que queremos desde el Programa es el desarrollo de la creatividad. Los docentes usan el arte como la manualidad, o para el desarrollo físico. Te van a decir "qué lindo", si les preguntas, pero no entienden…*
- *Está el tabú que el arte es caro, eso pasa en las escuelas.*
- *Hay maestros que no ayudan, porque por ejemplo pedimos un material, como botellas vacías para la otra semana y ellos no se lo recuerdan a las niñas y luego toca improvisar porque se olvidaron y no trajeron.*
- *Mañana tengo reunión en la otra escuela,*[47] *veamos que pasa porque todos los martes tienen endoscopias* (irónicamente).
- *Las profesoras no se integran, se justifican y no están. Claro que la directora es encargada,*[48] *parece que hay bandos, .algunas la apoyan y otras no.…*
- *Odio a los maestros* (risas) *Antes no los odiaba, pero ahora…es que frenan los procesos, no todos, pero más del 50 %. Hay veces porque no se involucran, llegan tarde, no llegan… vos viste* (refiriéndose a las docentes de cuarto con las cuales ella estuvo trabajando durante el 2009-2010). *Intervienen mal, entran, miran y dicen: ¿por qué pintaste de negro el cielo?, .y una de buena manera tiene que decirle: "bueno, deja porque por esta vez…"*

El tema del no involucramiento del docente de aula o el cómo lo hace a partir de una concepción distinta de las artes, era la dificultad central evidenciada por los artistas del Programa. Tal vez, los artistas consideraban que si los maestros se integraban a los proyectos, se modificarían su concepción de arte. Estas cuestiones fueron también mencionadas, tanto por la Directora del Programa como por la Asistente, quienes señalaron que cuando trabajaban en las escuelas había todo tipo de profe, los que usan para corregir, tomar café, y si, también están los que se enganchan…pero, si hay escuelas en dónde es difícil, los profes no apoyan, se resisten.

> *Hay cosas que los docentes deben llenar pero no lo hacen, hay que estar detrás, ellos se sienten controlados, no quieren más trabajo.…Por eso desde el Programa se usan las capacitaciones anuales, para hacer lo más posible. Hay escuelas que a los dos años, ya no quieren más…gracias. Hay que enganchar a los maestros, tomar café, bueno así de a poco…* (Directora Arteducarte)

La Asistente del Programa, de igual manera visualizaba las problemáticas que se dan en algunas escuelas y con algunos maestros:

> *Tuvimos escuelas difíciles de integrarse, porque tenían muchos recursos como la Quitumbe, la conoces?…en el sur, sur y no, no se valoraba lo que se hacía, era*

una escuela Municipal. Estuvimos dos años ahí, pero…Hay veces hay roces con profesores que no son receptivos, que usan esa hora para cualquier otra cosa, pero viste, que la regla es colaborar con el artista. Cuando se firma el convenio, hay responsabilidades de cada parte, del artista, de la escuela, del Programa. Es una co-educación. Los profesores dan el tema. Esto es para que los niños tengan una herramienta, para que tengan más comprensión. Para que se pueda integrar el curriculum, hacerlos más libres de pensamiento, más creativos. Hay veces los profes cuando se evalúa, al final, dicen que los artistas no los integraron que tienen otras cosas que hacer…pero sin el maestro, el programa no tiene sentido. Quién sabe es el maestro. El maestro tiene que estar para explicar, ayudar, él es el que maneja el tema. Pero bueno, tú sabes que la calidad de la educación fiscal es terrible, de mala calidad, les hacen repetidores de cosas. Pero las cosas se quedan grabadas porque las hizo, eso genera un plus extra. Pero las escuelas tienen lo que el Ministerio les impone: que sexualidad, que ecología, que cursos del SRI (Sistema de Rentas Internas)*…según los proyectos les dan fondos…por eso por ejemplo en la Quitumbe había resistencia…"* (Fragmento de entrevista: 2010, julio).

Los artistas de Arteducarte que han trabajado muchos años en el Programa, experimentan pocos avances con los docentes en las escuelas:

He visto pocos resultados con los maestros. En nueve años de Arteducarte, hubo dos maestras que se metieron realmente. Hay excusas: que no tenemos plata, espacio…En el arte está la idea del respeto y se trabaja con la autoestima. Si en matemática se equivoca, se jala, en el arte puede hacer y eso motiva al niño. Es un espacio de reconocimiento. El arte representa la individualidad…

La misma artista siguió diciendo:

Estoy convencida que la educación es el camino para cambiar las cosas; Arteducarte llega a cuatrocientos, quinientos niños cada año, pero hay que llegar a los maestros, ellos pueden llegar a más, sino las cosas se terminan ahí…Comprendo a las maestras porque tienen que cumplir, avanzar con programas, notas, pruebas…

En mis observaciones pude ver distintos tipos de integración de los maestros a las actividades de Arteducarte. Como ya fui comentando, algunos participaban de las clases y ellos mismos realizaban pinturas, modelaban o actuaban. Otros participaban ayudando de una u otra forma al artista: hacían hacer silencio a las niñas, las dejaban sentadas y acomodadas para que el artista pueda empezar o establecían maneras de hacer las cosas en momentos puntuales, como en los ejemplos que a continuación relato.

Durante mi trabajo de campo en el ciclo 2009-2010 he seguido de manera continua el trabajo de una de las artistas, específicamente en un proyecto que se extendió diez semanas. En ese lapso ninguna de las dos docentes a cargo de los grupos de alumnas de cuarto grado habían estado presentes la clase entera, o sea los noventa minutos que incluía el bloque horario que trabaja Arteducarte. La mayoría de las veces, las clases de Arteducarte comenzaron sin la presencia de la docente. Las maestras ingresaban al aula por unos breves instantes: entraban y volvían a salir, buscaban algún libro, material o sus carteras, revisaban algún cuaderno. En estos grados en que hago referencia, muy pocas veces vi a las maestras interactuar durante la clase; cuando lo hacían daban cierta indicación a las niñas, como en los dos ejemplos que siguen tomados de los registros de observación (ambos de 2010, mayo):

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Un miércoles, una de las docentes de cuarto grado entró los últimos diez minutos antes de que termine la clase. Pasó por los subgrupos, observó lo que las niñas hacían, animó a las alumnas, les decía que estaba lindo o les pregunta qué iban a hacer. Cuando vio a dos niñas que jugaban golpeando sus palmas, les indicó que trabajen y hagan algo, que borden un hilo, que no se pasen la vida rescándose la barriga…las niñas se miraron con caras de pícaras y una le dijo a la otra: coge una aguja… (Cuarto grado B)

10:40: entró la maestra. Dirigiéndose a una niñas les indica que usen la mesa con mica (se refiere a un mantel de plástico) para que no se manche. En menos de cinco minutos volvió a salir del aula. (Cuarto grado A)

He observado que algunas veces, la artista que trabajaba en estos grados, se acercó a la docente y le hizo algún pedido: Hoy necesito que esté y me ayude en uno de los grupos a cortar los tubos de cartón. En ocasiones como esta, la maestra se quedó bastante tiempo en el aula.

Esta postura de integración de los maestros a las actividades de Arteducarte era la más valorada y apreciada por el personal del Programa y por los artistas:

No todos son así. La profesora del año pasado si se metió, siguió el proceso, descubría, estaba super maravillada. Se quedó, se implicó, vivió el proceso, seguramente tuvo algún encuentro cercano con el arte. (Registro de entrevista a una artista: 2010, octubre)

A mí también me fue bien con las dos maestras en la Vicentina (una de las escuelas con las que se trabajó en el ciclo 2009-2010)…eran colaboradoras, abiertas. Una me dijo que aprendió de mí el manejo de la clase. Yo daba matemática, pero era tal la agresividad (patadas, puñetes, golpes en la puerta) y metía un cuento y siempre salía un valor y lo poníamos en un cartel grande y lo tratábamos de vivir…y los niños terminaron mucho mejor…unos me decían: "ya somos amigos, ya no nos peleamos como antes"….Pero si, en esa escuela fue difícil, el Director no le importaba nada, solo cuidaba sus cosas, su puesto… Y la violencia era mucha. Pero era entrar al aula a jugar y yo creo que no sólo desde el arte puede hacerse, sino con otras materias, con cualquiera (Registro de entrevista a un artista: 2010, octubre)

Durante un diálogo con una de las artistas surge lo que ella llamaba "error" al pesar más los resultados que los procesos. Esto lo relacionaba con la realidad escolar pero también se percibía una especie de tensión que ella recibía de parte del mismo Programa:

Hay un error incluso en Arteducarte, que el resultado pesa más que el proceso…" (le pido que me explique)…todo los procesos tienen que tener algo para exponer, es cómo un parámetro de evaluación, es más importante que vaya a la exposición (refiriéndose a la exposición final que se monta con los trabajos realizados por las y los alumnos en las escuelas del programa) que el que las niñas se lleven ni bien hicieron, cuando están entusiasmadas….si, luego vuelve, pero al tiempo o no vuelve, o la obra no llega completa, o ya la destruyen. Cuando uno hace la obra pone el alma, y ahí la ve…son como proyectos muy embalados (quiere decir como pautados, demasiado guiados), es muy poco el tiempo, veinte clases, pero se produce mucho, un montón…yo tengo en estas veinte clases tres o cuatro resultados. La Obra (refiriéndose al Proyecto de Ña Grave y Ña Aguda) me llevó diez clases… (Registro de entrevista a una artista: 2010, octubre)

Otra artista plástica mostró las diferencias entre ámbitos artísticos y educativos de esta manera: El arte te trata individualmente, en la educación en las aulas no hay espacio para

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

la individualidad. Los maestros no los dejan ser individuos de poder.

En una entrevista colectiva mantenida con dos artistas, se señaló otra dificultad que tenía que ver con el nivel de desconocimiento artístico que estos artistas atribuían al nivel sociocultural. Un fragmento de esta conversación que entre ellos mantuvieron sobre este tema:

S: El nivel sociocultural y es un obstáculo porque hemos trabajado en cursos privados con niños o en uno de vacaciones y son niños que por lo menos saben algo, conocen algún artista, por lo menos uno a Picasso, o a Guayasamín, hay en la casa algún libro de arte…pero acá no…en las fiscales, no…
D: Claro, les da lo mismo que haya o no una obra de teatro o que haya o no una exposición…, no tienen acceso a actividades y eventos culturales…
S: Pero el nivel con que el niño se enfrenta es exactamente igual, mezclan colores, se sienten curiosos con los materiales…

Lo sociocultural (en el contexto del diálogo se hacía referencia a las escuelas fiscales y una relación directa con la escuela Delia Ibarra de Velasco) privaba a los niños y niñas de conocimientos y acceso a experiencias artísticas y culturales; pero que a pesar de las diferencias, el *nivel* con el que los infantes se enfrentan a la experiencia artística resultaba *exactamente igual.* Una vez más, la pobreza económica queda asociada a carencias. Carencias de afecto o de hábitos (como se especificaron en el capítulo anterior) o como ahora, carencias culturales. Los clásicos de la sociología crítica de la educación, ya han demostrado como la educación está basada en una arbitrariedad, sin valores universales que puedan fundamentarla, sino solo por el predominio de una clase y sus arbitrarios sobre las demás. Esta dominancia arbitraria se disfraza, por así decirlo, de universalidad, necesidad, orden natural y lógico. Como si resultaría aún difícil relativizar ciertas certidumbres culturales establecidas y aceptar la posibilidad de sentir el mundo de manera diferente (Le Breton: 2007) o como dirá Williams (1997), en el sentido que la hegemonía es efectivamente una cultura, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares. A pesar de la dominación hegemónica, Williams argumenta la existencia de tensiones. Para esto, desarrolla los conceptos de “estructura de sentimiento” o “estructura de la experiencia” (2007) que manifiestan las tensiones formadoras que existen entre la conciencia oficial y la conciencia práctica que permiten detectar relaciones internas y específicas en proceso

Otras dificultades mencionadas en algunas entrevistas y diálogos informales con los artistas, fueron la *infraestructura* y el *control* de la disciplina. Respecto a la primera, muchos señalaban que *faltaba espacio* o que las aulas eran muy pequeñas. Una artista, al respecto opinaba: *hay clases repletas, pequeñas, hubo años que o se trabajaba en el patio o había que sacar todos los bancos fuera, porque no había lugar para nada….* También oí a la Directora de Arteducarte que una vez conversaba con la Directora de la escuela: *al inicio el señor conserje nos cerraba los baños porque los acrílicos tapaban las cañerías, ahora hay otro muchacho y eso se solucionó...porque hay que lavar los pinceles…*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Respecto al problema de la disciplina, muchos artistas relataron ejemplos de escuelas en dónde era muy difícil trabajar porque había indisciplina y violencia:

> *…hace un par de años fue increíble, porque de pronto la clase se te iba porque los niños empezaban a matarse…es que había mucho niños con padres fuera, migrantes y eran violentos. Claro, a ellos si les gustaba Arteducarte, pero yo salía de ahí muerta, no podía nada más, llegaba a mi casa sin poder hacer nada más (Diálogo con artista y Directora del Programa: 2010, septiembre).*

En otra conversación informal en la que estuve presente junto a la Directora del Programa y la Coordinadora pedagógica, registré lo siguiente:

> *En la otra escuela, no es fácil, tuve que cambiar a dos artistas, ¿viste? Las maestras se van del aula y los niños son violentos y con indisciplina y no…esos artistas no los sabían manejar. Yo siempre les digo a las maestras que tienen que estar, porque son artistas, no son docentes…es que es difícil ahí, hay una lucha de territorio. Para ellas, "la clase es mía"… un artista salió llorando el primer día, en el aula un niño le dijo en la cara: "cállate estúpido"…o sea ve, le hicieron llorar a un artista los niños. Si es una escuela terrible…está terrible la situación, así no se puede seguir.*

Podríamos pensar que la identidad femenina de la Escuela Delia Velasco Ibarra era lo que hacía considerarla por docentes, artistas y personal de Arteducarte como una escuela en la que se podía trabajar. Niñas *tranquilas, autorreguladas*, que no generaban muchos problemas. Recordemos también cuando en el capítulo anterior, las niñas manifestaban que a sus mamás o a ellas mismas les gustaba la escuela porque no había varones *groseros* o no las trataban mal como en la escuela militar o en la escuela mixta de la tarde con niños que les pegaban. En ambos ejemplos, el "arbitrario social dominante" actúa de manera eficaz en el afuera escolar y atraviesa los razonamientos de los sujetos resignificados dentro de la cultura escolar y regulando la construcción del concepto de género.

Respecto a la no valoración del arte y de la inserción del Programa en las escuelas, en varias oportunidades la Directora de Arteducarte me reiteró un episodio *muy doloroso, horrible.* Este mismo hecho también lo mencionó en la capacitación de artistas y docentes del año 2009.

> *Una vez, hace unos años, cuando devolvimos los trabajos a la escuela, porque siempre luego que se desarma la exposición los trabajos vuelven a la escuela para que se les entreguen a los niños y ellos se lleven a su casa…bueno, llevamos los trabajos y los recibieron. A la otra semana volvemos a la escuela para buscar unos papeles del contrato del Programa y el portero nos cuenta que se hizo una fogata con todo, se quemó todo…horrible, horrible…viste? ¡Nunca le dieron a los niños, quemaron todo, todo el trabajo de un año!*

Las trabajos de un año escolar realizados por las y los alumnos de esa escuela a través de la mediación del Programa aparecen casi como basura o como objetos inservibles que se queman. No son considerados por los adultos de esa institución como obra artística que merezca ser guardada, exhibida, valorada o entregada a sus propios autores (a los niños y niñas) para que lleven a sus casas. Tal vez, estos adultos no estimen que este tipo de producciones entren en los cánones de la estética escolar que apela a la imposición de un

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

gusto legítimo. (Milstein & Mendes, 1999: 76)

La Directora del Programa también hizo en reiteradas ocasiones apreciaciones sobre los artistas dentro de la escuela. Como ya comenté, ella hacía un seguimiento continuo al trabajo de los artistas, a los proyectos y a los resultados. En una de las entrevistas, me contó que los artistas, cuando vienen del teatro no tienen problemas con el manejo de grupo:

> *Por ejemplo había una artista que primero estuvo de pasante, luego de voluntaria y en el tercer año de artista y fue un desastre, venía con el concepto de arte, de libertad, sin límites, nada de límites pero no va, está en un sistema, empezó a organizarse, a planificar, ahora está muy bien(…) Los artistas son muy emocionales, emotivos…entonces si me llevan el material a la oficina sin terminar, se los vuelvo…me dicen: "yo les pongo el hilo"….no, que vuelva…hay veces son cosas de cinco minutos, terminar un fondo, un autorretrato tiene que ir con cuello, ves…*

Me muestra en la bodega unos trabajos de autorretratos realizados por la niñas, algunos no tienen cuello, otros no tienen fondo, entonces les tengo que decir. Hay veces toca jalarle las orejas, porque es un problema que no terminen los trabajos, que son cinco minutos más….

De manera similar, la Asistente del Programa caracteriza a los artistas:

> *Son temperamentales fundamentalmente, son además creativos, tenemos gran cantidad que son docentes-artistas… Los artistas tienen que aprender a convivir en la escuela…tienen un mundo acelerado, no tienen trabajo fijo, porque son artistas, así son, hacen muchas cosas a la vez…*

Como se puede observar, estas calificaciones tienen que ver con algunos tópicos similares a los que señalaron los artistas (ritmos, procesos, disciplina); pero aquí evaluados por las autoridades del Programa que justamente hacen de puente mediador entre arte y educación, como el mismo nombre del Programa lo evidencia: Arteducarte. La expresión de la Asistente cuando dice *los artistas tienen que aprender a convivir en la escuela*, es clara porque ilustra aprendizajes adaptativos que los artistas tienen que lograr: planificar, manejar ritmos y controlar grupos, manejarse en espacios aúlicos, trabajar por resultados, entre otros.

Para finalizar este apartado, voy a relatar un episodio de disputa, discusión y enojo entre la maestra de cuarto A y una de las artistas del Programa que presencié en la hora de clase de Arteducarte y que puede condensar como se ponen en tensión algunas reglas propias del funcionamiento cotidiano de la escuela cuando aparecen sujetos externos. Transcribo el registro de campo:

> A las 10:15 am suena el timbre de finalización del recreo. La artista se dirige al aula, con los pasantes y los materiales. Yo me encontraba con ellos. La maestra no está en el aula y la puerta está cerrada con llaves.[49] .Un grupo de niñas esperan ansiosas en la puerta, saludan y abrazan al personal de Arteducarte (yo me gano el mismo recibimiento). Se espera que llegue la maestra, pero siendo las
> 10:30 no aparece y la artista, bastante molesta me dice que la va a buscar, porque *ya es tarde.*

Al regreso, la artista me explica, con gesticulaciones y mala cara: *ya le dije….estaba en*

una reunión, pero ya pasaron quince minutos y siempre me hace lo mismo… Aproximadamente, dos minutos después llega la maestra. Se para en la puerta del aula, delante de las niñas que cada vez se amontonaban más, de los dos voluntarios y de mí, y le dice a la artista, con tono alto y enojado: *Estaba haciendo unos oficios, eso era importante y… no es forma, no es forma de dirigirse así….* La artista con el mismo tono de molestia: *Si…pero no es la primera vez y siempre se pierde tiempo, perdón, pero…aunque sea deme la llaves…*A lo que la docente le contesta: *No, no es forma….,* mientras abre la puerta del salón y las niñas entran desordenada y apresuradamente. *Si, disculpe, pero estaba muy molesta, lamento, la próxima me da las llaves y yo abro y punto…, le contesta la artista*. La docente, toma con ímpetu su cartera del escritorio y se retira. 10:40 am (o sea, "20 minutos atrasados de la hora normal) comienza la clase de Arteducarte en cuarto A.

En este breve relato que presencié una mañana de junio del 2010, podemos identificar la definición escolar de la práctica docente como una de las "dimensiones formativas de la escuela" (Rockwell, 1982). Para la docente, parte de su trabajo era *hacer los oficios* y por eso lo defiende como importante. Como Rockwell explica, los docentes de primaria tienen múltiples tareas que rebasan la función de enseñanza y que se relacionan con la organización de su grupo y la operación en la escuela, el manejo de documentación, la participación en comisiones y comités, la preparación de concursos, fiestas, la redacción de solicitudes y el completar planillas. Acá también podemos ver lógicas diversas sobre la estructura de la experiencia escolar que implica el manejo de tiempos, espacios, y normas de participación. Para la docente y desde las normas escolares, la definición del tiempo no coincidía con la concepción oficial que pone el acento en la formación académica y en el trabajo basado en el programa vigente. Por eso podemos entender recreos extendidos, en donde las niñas seguían jugando y los maestros, conversando y tomando café, horas de clase en donde las niñas estaban solas y los docentes hacían otras cosas (tareas administrativas, organización de festejos oficiales y no oficiales, etc.). En cambio, para la artista el *perder el tiempo* implicaba atrasarse con lo que había planificado para esa clase. Asimismo, un aula con llaves puede significar quién tiene el control sobre ese espacio; no son las niñas ni la artista quiénes deciden cuándo entrar, sino la docente. Ella administraba y tenía la llave de acceso al aula, y como recién hemos mostrado, detentaba el poder de ese ámbito escolar: sus tiempos, ritmos y oficios se podían comprender desde las reglas escolares y obviamente, parecían ser más importantes, que la presencia de una artista, sujeto externo a la escuela.

2.7 Reglas, orden y estética en la escuela.

En este capítulo presenté al Programa y su inserción en la escuela y expuse zonas de encuentros y desencuentros. Los desencuentros a veces se mostraron en discursos (por ejemplo, en lo que los artistas consideraban que los maestros pensaban sobre las artes), y otros en la vida cotidiana (maestros que parecían no colaborar mucho con el Programa o que lo hacían desde sus propias concepciones de lo que era el arte). Estos desencuentros podían tener que ver con modalidades diferentes en el mundo de las artes y en el mundo de la educación escolar; pero lo que hemos visto, más allá que unos y otros actores entiendan el

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

orden escolar con algunas diferencias, es que existía una matriz común del mismo “arbitrario cultural dominante”.

Tanto artistas como maestros se relacionaban con la cotidianidad a partir de percepciones del mundo que los rodeaba y de diversidad de prácticas como resultado de una educación culturalmente codificada. Existía todo un sistema de reglas que prescribía, regulaba y controlaba el modo particular de incorporarse a una institución y pertenecer a ella. El “habitus”[50] como formación mental de los sujetos, sean docentes o artistas:

Por eso los adultos de la escuela actuaban desde principios generadores de prácticas afines a las condiciones de reproducción de estructuras sociales. Los docentes estaban regulados por ciertas reglas escolares y hemos relatado como los artistas del Programa lograban una buena adaptación a las mismas. Respetaban horarios y ritmos escolares, así como cuestiones de orden, disciplinamiento, espacios y limpieza. Hemos observado el orden de la bodega, la limpieza de los materiales, la preparación al trabajo, el llevar las planificaciones ordenadamente, el ser puntales (tanto al iniciar como al culminar la clase). También hemos visto como los artistas definían sus clases con las niñas desde estas mismas reglas: comenzar en orden una clase y mantener ese orden durante los noventa minutos, cuidar los materiales, respetar las producciones.

La estética escolar se observó en las típicas rutinas de la escuela: formaciones para entrar a las aulas, maneras de sentarse *correctamente* en los pupitres, reglamentos de los grados, tamaños y formas caligráficas, simetrías de orden en el mobiliarios dentro del aula (mantener alineados los pupitres). El ejemplo de algunas frases, carteles u otras decoraciones observadas en la escuela Delia Ibarra de Velasco, son también rasgos estéticos:

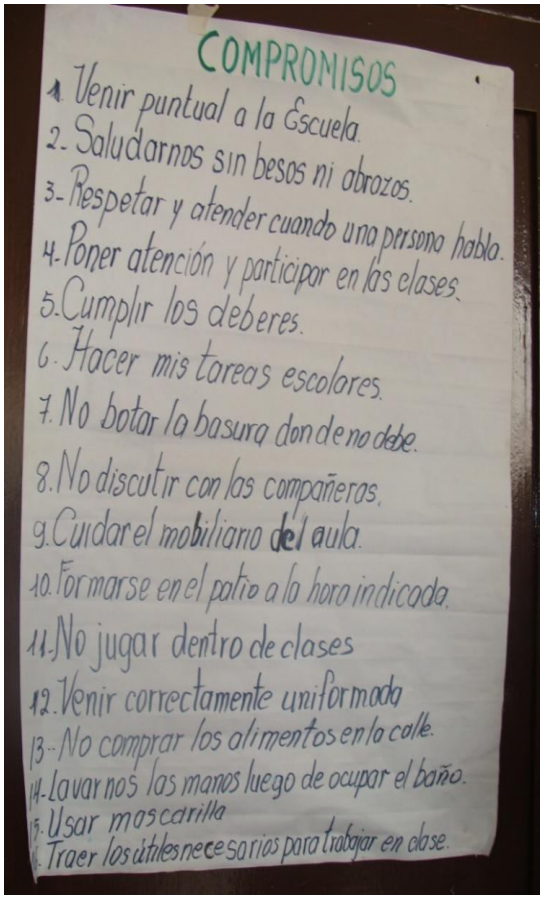
- En el patio central: una estrofa patria pintada con los colores de la bandera.
- En una cartelera: *si educamos a los niños no tendremos que castigar a los hombres*
- Sobre las paredes, carteles verdes con frases como: *los microbios entran por la boca, cuida a tu escuela que es tu segundo hogar, el aseo es fuente de salud.*
- En un corredor: cartelera con exposiciones de trabajos y dibujos.
- En las aulas, frases que decoraban paredes: *no portarme mal en clases, debo traer mis deberes*.
- Símbolos patrios en aulas, paredes y uniformes escolares.

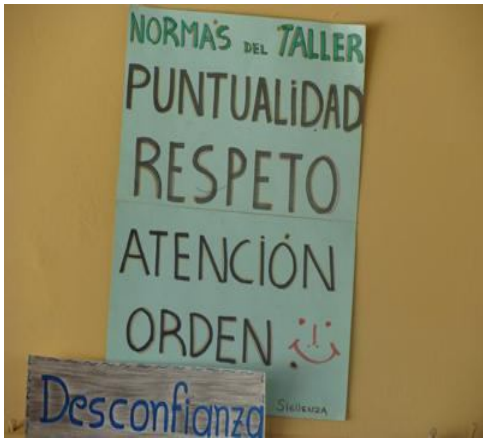
"Es todo el grupo el que se interpone entre el niño y el mundo, no sólo por sus llamadas de atención destinadas a inculcar el miedo de los miedos sobrenaturales, sino por todo el universo de prácticas rituales y de discursos, que lo pueblan de significaciones estructuradas conforme a los principios del habitus conforme. El espacio habitado -y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural. (…) El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo,

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

> se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se construyen en la práctica de un mundo de objetos construidos según las mismas estructuras." (Bourdieu, 1992: 129-30)

La socialización escolar consiste en la transmisión e internalización de un conjunto de convenciones que se inscriben como parte del sentido práctico y que vuelven significativos, razonables, legítimos, aceptables los mandatos orales, los modos considerados correctos de hablar y de actuar, y el reconocimiento de determinados enunciados como conocimiento verdadero. (Milstein: 2003, 22)





Imágenes 9, 10 y 11: Algunos compromisos escolares (izq.) y acuerdos en clase de Arteducarte (der.)

Los carteles verdes que la escuela tiene sobre sus paredes, fiscalizando prácticas de cuidado de salud e higiene, permiten relacionar las vidas privadas de las familias como una cuestión que también compete a los maestros como agentes del Estado. La suciedad y la limpieza son valores relativos dependientes de sistemas de clasificación de una sociedad que permiten develar órdenes morales y sociales profundos (Douglas, 1966 citado por Milstein, 2003: 26).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Como dicen Milstein & Mendes *las prácticas de estetización en la escuela hacen fácilmente comprensible un sistema de reglas prácticas que prescribe, regula y controla el modo particular de incorporarse a la institución y pertenecer a ella.* (1999, 94) Adaptarse a esas reglas es situarse y reconocerse dentro de esa trama de relaciones y convenciones escolares; esta es también la tarea de un Programa que se inserta desde el *afuera* escolar. Estas prácticas de estetización son cuestiones que los artistas, voluntarios y pasantes deben aprender cuando se insertan al ámbito escolar. Y por eso requieren de docentes dentro de las aulas que se *integren*, porque *para los artistas es super intimidante estar solos, sin ustedes, porque están asustados* (Directora del Programa dirigiéndose a los docentes en reunión de evaluación). El manejo del "orden" escolar es parte de lo que no puede fallar en la inserción de Arteducarte. Los artistas deben mantener la disciplina en el aula, dejar todo ordenado, ser cuidadosos con tiempos y códigos escolares. El "arbitrario cultural escolar", constituido por un conjunto de significados (nociones ontológicas, reglas) actualizados y organizados en torno al término "orden" cumple funciones de socialización para los sujetos. Ese conjunto de significados

> provienen histórica y socialmente desde afuera de la escuela pero son resignificados dentro de la cultura escolar, y otros son producidos desde dentro por la propia cultura institucional de la escuela y luego extienden sus implicancias al conjunto de la vida social" (Milstein & Mendes, 1999: 35).

En este caso, artistas que si bien llegan a la escuela una vez a la semana, han pasado largos años de escolarización previa y son parte del mismo arbitrario cultural y de similares habitus inculcados. Recordemos que como explica Bourdieu & Passeron (1977), la fortaleza de un habitus se demuestra por su capacidad de activarse en situaciones y contextos que pueden ser heterogéneos entre sí; o sea que el habitus logra captar lo común entre situaciones diversas y logra predisponer a la acción de forma de preservar esencialmente los principios de la estructura social dominante. Como explican nuevamente Milsten & Mendes:

> Esto permite a los individuos situarse y reconocerse dentro de la trama de relaciones y convenciones escolares, al aprehender y vivenciar significativamente los modos que definen la correcta inclusión y pertenencia a ese sistema de reglas sustentado en los significados que constituyen a la escuela como un espacio social simbólico de relaciones y prácticas. (1999: 94)

Como se observó muchas veces durante el trabajo de campo, cuando el artista falla en este ordenamiento, algún otro actor lo recuerda. Algunos ejemplos:

- Una maestra de cuarto grado que durante la hora de Arteducarte, entró al aula y lo primero que indicó a un grupo de niñas que trabajaban con pinturas era que cubran las mesas porque iban a *ensuciar todo*.
- La coordinadora pedagógica del Programa que estuvo observando el trabajo de un artista en segundo grado de básica. El artista realizaba juegos de expresión corporal, luego intentó relajar a las niñas, para lo cual las hizo sentar en sus bancos y *dormir*. Mientras una alumna apoyaba casi medio cuerpo sobre su banco, la coordinadora se acercó y la hizo *sentarse bien*.
- Cuando los artistas (teatreros y dramáticos) usan el patio con las alumnas, es

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

necesario marcar los límites: por donde moverse, hasta dónde correr, dónde no treparse. Cuándo estos límites son violados, las mismas compañeras, el docente de aula (si es que está), algún representante de Arteducarte o el mismo artista, deben poner fin a esa trasgresión o desorden.

- Cuando las niñas se entusiasman y gritan en clase (por ejemplo por la propuesta de un juego o actividad), siempre hay un adulto que dice algo similar como *si siguen gritando no voy a seguir, e voy a enojar, no puedo jugar con ustedes, el artista se va, entonces si no se portan bien.* En cambio, cuando una niña al responder o participar habla muy *bajito* recibe expresiones como: *no te escucho nada, debes hablar más fuerte.*
- Niñas que piden *ir al baño* y un docente que antes de que el artista responda, dice: *no, para eso tuviste el recreo.*
- *Saluden niñas,* es la orden cuando alguien entra al aula.
- *Ahora van a guardar todo* porque llego Arteducarte. *No quiero ver nada sobre las mesas.*
- *En este desorden no vamos a salir a ningún lado* (o no vamos a entrar al aula), *no molesten a la compañera, no se empujen, no se choquen, no le quites las cosas, cada una en su hoja,* son pocos ejemplos de infinidad de fenómenos estéticos dentro de la escuela, que Arteducarte debía también respetar.

Las disposiciones incorporadas a través de estéticas escolares y otras prácticas sociales que generan esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, excluirían la posibilidad de la apropiación de manifestaciones del campo artístico. Mientras que para Dewey la función moral del arte es quitar los prejuicios, apartar las escalas que impiden ver, romper velos de la rutina y la costumbre, perfeccionar el percibir (1934, 287), la función moral de la escuela, a través de la autoridad pedagógica, es socializar a los educandos en rutinas y costumbres que contribuyen a recrear algunas condiciones simbólicas del complejo y contradictorio proceso de reproducción social. Porque como explica Dewey:

> La inteligencia creadora se mira con desconfianza; se temen las innovaciones, que son la esencia de la individualidad, y se atan los impulsos generosos para que no perturben la paz. Si fuera el arte un poderoso reconocido en la sociedad humana y no fuera tratado como el placer de un momento vano, o como un medio de despliegue ostentoso, y si se entendiera la moral como idéntica a todos los aspectos de valor que se comparten en la experiencia, el problema de la relación del arte y la moral no existiría. (1934, 394)

El manejo de la voz, su tono y su ritmo; el manejo del cuerpo y sus movimientos, el cuidado de las cosas y su orden son todos ejemplos de control corporal y prácticas de estetización escolar, que dejan afuera toda innovación. Un factor fundamental en la teorización del habitus es su relación con el cuerpo: el habitus se aprende mediante el cuerpo, se incorpora mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la consciencia. Y con ello volvemos, una vez más, a la necesidad de no aislar las estructuras de los agentes: si las instituciones sociales funcionan es porque hay agentes socialmente producidos -con los habitus necesarios- para que funcionen: con las competencias prácticas y los intereses concretos sin los cuales la institución sería algo muerto: docentes que desde su autoridad pedagógica interiorizaron habitus que sostienen esta tarea que tan eficazmente hace la escuela.

Lo manifestado hasta aquí, nos hace pensar que la continuidad de Arteducarte -por más de diez años en las escuelas ecuatorianas- tenía un fundamento más de encuentro que de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

desencuentro sustentado en el arbitrario cultural escolar dominante. Además podemos completar esta explicación en la manifestación de muchos puntos de apoyo entre las "dimensiones formativas de la escuela" y el trabajo del Programa. Arteducarte adopta reglas escolares y de esta forma se adapta a la "estructura de la experiencia escolar" (Rockwell, 1982) en cuanto a usos de tiempo y de espacio, en cuanto a la forma de agrupar a los niños y de sostener estructuras de participación. Sabemos que la escuela define diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen. La estructura más típica es el docente que inicia, dirige, controla, comenta, da turnos y aprueba respuestas. Los artistas sin ser docentes, pero habiendo recorrido como alumnos una larga trayectoria y habiendo corporizado habilidades, destrezas, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores que se inscriben como "disposiciones duraderas" (Bourdieu, 1992) que siempre implican relaciones sociales demuestran una excelente capacidad de seguir las lógicas de interacción escolar. Y esto lo hacen aunque modifiquen en algunas clases las formas de participación al darle atención individual a algunas niñas, al trabajar con grupos u organizar cierto tipo de actividades que rompen la relación asimétrica con las alumnas; porque estas alternativas se encuadran en los límites de ordenamiento espacial y temporal de la escuela en su conjunto y en el carácter de relaciones institucionales que de dan fuera del salón de clases. Como han manifestado Bourdieu & Passeron, existen estrategias sutiles pero no menos arbitrarias (diálogos, métodos no directivos, participación) que se ocultan bajo relaciones psicológicas por ejemplo de afecto. (1977, 50)

> Cualquiera que sea el habitus a inculcar, conformista o innovador, conservador o revolucionario, y esto tanto en el orden religioso como en el orden artístico, político o científico, todo, trabajo escolar engendra un discurso que tiende a explicitar y a sistematizar los principios de este habitus según una lógica que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje. (Bourdieu & Passeron, 1977: 28)

Maestros y artistas compartían además, dificultades de infraestructura y de disciplina. Estos típicos problemas que muchos maestros señalan en el ámbito educativo, aquí son experimentadas por los artistas, a quienes les gustaría más espacios y materiales (ya que los procesos artísticos generalmente no se hacen sentados en un pupitre), pero que se adaptaban muy bien en la diversidad de aulas y con los recursos con los que cuentan. Los artistas una vez más -sin desacomodar mucho la estructura del espacio escolar- la flexibilizaban moviendo bancos o trabajando en los patios o corredores y dejando todo, en el orden y la limpieza tal cual lo había encontrado antes de comenzar su trabajo.

En cuanto al manejo y control de la disciplina, las autoridades del Programa dotaban de capacitación basada en técnicas y recursos para que los artistas lograran (con la ayuda de pasantes y voluntarios) este aspecto básico en una escuela. Por esto mismo, era que el reclamo de la participación docente dentro del Programa resultaba básico, ya que muchos artistas sentían no poder controlar el orden escolar si el maestro del grupo no se hallaba dentro del aula.

Otra dimensión escolar que es la definición de la práctica docente en la que Rocwkell incluye

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

la delimitación y las concepciones del trabajo docente y las formas de enseñanza, es en general muy bien alcanzada por el equipo del Programa, en su rol de artistas-maestros. El control y seguimiento continuo de las autoridades hacia los artistas en cuanto a normas a seguir, cumplimient o de los tiempos y de las formas en las planificaciones, interpretación de disposiciones técnicas recibidas y las recomendaciones prácticas y las reflexiones de su propia labor que hacen los artistas, encaminan y ordenan las emocionalidades y las libertades con las cuales son percibidos los sujetos artistas. Trataré en el próximo capítulo, sobre otras dimensiones formativas investigadas por Elsie Rockwell.

En definitiva, las reglas que rigen la práctica escolar parecían ser exitosamente asimiladas por los artistas que trabajaban en Arteducarte; en realidad ya existían fundamentalmente en estado incorporado bajo predisposiciones a percibir, sentir, vivir las relaciones, prácticas e interacciones, de un modo más o menos inmediato, como estando dentro o fuera del orden. La dirección y coordinación del Programa actuaba en este sentido como un excelente mediador para que los artistas encajen en la matriz escolar. Y cuando este mecanismo no se daba con éxito, algunos artistas (los que quedarían fuera del orden) terminaban dejando el Programa o no eran considerados tan buenos dentro de esa adaptación que se esperaba para trabajar en Arteducarte.

Antes de terminar, quería retomar una idea trabajada en el primer capítulo, cuando se analizaron los entrecruzamientos entre el afuera y el adentro escolar. Porque a pesar de todo lo analizado, estas estéticas de orden, higiene y control entran en contradicción con otras. Por ejemplo, con la del grafiti escrito en la pared externa de la escuela: Organízate y combate o con los espacios sucios y poco higiénicos dentro de las mismas aulas y espacios de la escuela.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Capítulo III

Clases y proyectos en acción: cultura estética y arteducarte

"Mientras se considere que el objetivo de las artes plásticas es que los alumnos hagan cosas para colgar en la puerta de la nevera, ocuparán un lugar marginal en nuestras escuelas; y si se enseñan como si sólo sirvieran para hacer cosas que colgar de la puerta de la nevera, merecerán ocupar ese lugar marginal" (Einser: 2004, 236)

"Así, la distorsión del conocimiento operada en el contenido es un fenómeno necesario, y consiste en el pasaje del conocimiento a través del filtro de un orden moral. El resultado de esta alquimia es un tópico que no se sostiene fundamentalmente por su relación con el campo científico ni por su anclaje en el sentido común, sino por su vigencia dentro de la cultura escolar, moralizante y normalizadora".
(Milstein, Mendes, Milla, Pujó & Schnaidler: 2003)

3.1 Introducción

En este capítulo detallo a partir de algunas observaciones de clases, el trabajo realizado por las niñas y los docentes del área de Cultura Estética de la escuela así como el asumido en los proyectos de Arteducarte.

En el Documento Curricular "Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica" emanado por el Consejo Nacional de Educación y del Ministerio de Educación y Cultura en 1996, aparece por primera vez formulada el área de Cultura Estética. Cultura Estética abarca educación musical, artes plásticas y artes de representación (danza y teatro) y se le otorga tres horas por semana de segundo a décimo año de básica, o sea un 9 % del pensum. Esta área no existía previamente a la Reforma, en su lugar y en algunas escuelas tenían "materias especiales" que incluían la enseñanza de música y/o "labores" o "actividades prácticas". Antes de este cambio en el curriculum oficial, en la escuela Delia Ibarra de Velasco las niñas tenían la materia especial de *labores*; actualmente las alumnas reciben una hora semanal de Música y dos de Artes Plásticas. No tienen artes de representación. Más allá que el cambio de nombre de *Labores* a *Cultura Estética* o específicamente a Artes Plásticas tiene catorce años, durante el trabajo de campo en la escuela , las niñas se referían a la materia en muchísimas ocasiones como *Labores*. En todos los horarios revisados en los cuadernos de las niñas, y en muchas carátulas se la sigue llamando así también. Vale recalcar que las clases de Cultura Estética no se suspendieron durante la actuación del Programa.

Las alumnas me contaban que en Arteducarte *pintaban, hacían arte* y que les gustaba. Cuándo les preguntaba si era igual o diferente Labores que Arteducarte, algunas me contestaban que era *igual* o *casi igual porque acá también pintamos*; y otras niñas me decían que Arteducarte era *más lindo porque los artistas eran divertidos y buenos.* Analizaré situaciones de clase y conversaciones con docentes, alumnas y artistas para comprender esta similitud de vivencias de las niñas de la escuela. Para ello me apoyaré en la noción de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

“arbitrario cultural dominante” y “prácticas de estetización escolar” (Milstein & Mendes: 1999) y en el concepto “tópicos imaginarios” (Popkewitz: 1998), que me permitirán penetrar en un sentido profundo estas percepciones.

3.2 La maestra y las clases de Cultura Estética.

La primera vez que observé esta clase, la docente me presentó a las niñas como una maestra que venía de Argentina y que tenía que llevarme una *buena impresión*, le pidió a las niñas que no hicieran bulla porque eso *altera los nervios*, que la *buena impresión que me tenía que llevar no era sólo de la escuela, sino del país*. Esta presentación duró unos cinco minutos. Las niñas observaban y escuchaban. Cuando terminó, me solicitó que les *dirigiera unas palabras,* entonces saludé con una sonrisa y les dije que iba a ver cómo ellas trabajaban y las cosas que hacían.

Imagen 1: Las niñas y su profesora de Cultura Estética, posando para la foto.

La profesora, que trabajaba hacía doce años en la escuela, trataba a las niñas por el apellido: *la niña Lozano, la niña Barriga*, *niña Chuquimarca.* Algunas niñas tenían un pequeño cuaderno de cuadros; otras, hojas sueltas. Mientras trabajaban, yo tenía la oportunidad de mirar sus trabajos. Las niñas deseaban mostrármelos. La docente les repetía que debían llevar cuadernos cuadriculados *porque necesitan los cuadros para hacer los trabajos…ya les he dicho.* Una niña me mostró una carátula de su cuaderno con el título *La teoría de la Cultura Estética*. La docente me comentó que las clases tenían una parte teórica y otra práctica. En la primera, las alumnas trabajan en sus cuadernos y eso luego lo *aplicaban en la práctica,* en una

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

manualidad, artesanía o costura que hicieran:

> *En la teoría las niñas hacen en el cuaderno, pero como esto es un proceso, todo se aplica luego. Acá hacen la guarda para que cuando borden ya la sepan. Igual con el loro que les hago dibujar que luego decoran en un molde. Como ya le expliqué, todo es secuencial.*

Además, me explicó que unos cuadernillos la guiaban cuando ella daba la teoría: los uso yo y les muestro, porque a las niñas no se les puede pedir más libros porque cargan mucho en sus mochilas y por el dinero, señalándome unas páginas que muestran guardas: ve son como las que hacen los indígenas y en esta parte están los colores primarios, y los secundarios….

El aula de Cultura Estética estaba ubicada en el extremo occidental del patio grande, tenía un aspecto un poco descuidado y sucio; casi siempre había y papeles o botellas plásticas vacías tiradas en el piso. A veces he visto a la profesora barrer con una escoba. Sobre el pizarrón había colgado un cuadro de Sucre, un prócer ecuatoriano, en una lámina de mala calidad, descolorido e inclinado hacia un lado. Debajo del cuadro, una gran grieta recorría la pared de techo a piso. Las mesas y sillas, eran bien bajitas, como si fueran para jardín de infantes. Estaban pintadas de color rosa pálido, manchadas y descascaradas. La docente de Cultura Estética me explicó que la Directora anterior hizo muchas cosas por la escuela: mejoró el patio, construyó algunas aulas más y especialmente puso esta aula de artes plásticas, que es prefabricada. Durante mi inserción en el campo, y al comenzar el ciclo 2010-2011, se pusieron baldosas de cerámica blanca y se pintaron las paredes. La docente se mostró muy contenta por esto y además me contó que consiguió unos armarios para su aula que estaban en desuso en otra parte de la escuela.

Imagen 2 y 3: Fachada e interior del aula de Cultura Estética

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En distintas oportunidades, esta profesora me relató con entusiasmo sobre un *curso* que había tomado:

Duró 3 meses (el curso)*, nos íbamos a un bosque, arriba, en la montaña* (me señala con el dedo, a través de la ventana), *nos hacían escuchar los sonidos de la naturaleza, hacer instrumentos con ramas, apoyar el oído en la tierra… si, usted verá … al final del curso nos presentamos todos en un coro en la Casa de la Cultura…dieron profesores muy importantes ese curso, si, era para especialistas en Cultura Estética….Es que la Cultura Estética está en el entorno…en las naturaleza, yo les digo a las niñas que miren las líneas en la naturaleza, que vean por acá* (mira hacia la ventana) *y que hay líneas curvas, rectas…*

Otras veces, me hablaba con orgullo sobre su puesto de profesora especial en una escuela rural o me explicaba sobre la utilidad de la materia:

Yo antes trabajaba en una escuelita rural, pero en la más grande del sector y la Directora decía y me dijo, una vez delante de todos que era un orgullo tener a profesores especiales (se refiere a este tipo de materias). Claro, porque no todas las escuelas tienen…y menos si son rurales…

La Cultura Estética sirve para la percepción, para el desarrollo del pensamiento crítico, porque esto les induce, yo por ejemplo trabajo con líneas rectas, curvas, quebradas (señalándome los dibujos de líneas en el pizarrón). Además les digo: miren por la ventana, ¿qué líneas ven?, que curvas, que rectas y así….La Cultura Estética se divide en cultura musical, cultura física… hay veces ahí también entran los sociodramas, la expresión corporal y artes plásticas[51]*.*

Me daba la sensación que con este tipo de relatos más históricos sobre el curso que ella vivenció y sobre sus años de docente especial en la escuela rural, la profesora parecerían querer mantener una imagen de su rol.

Observé distintas clases de Cultura Estética con un desarrollo muy parecido. Las niñas entraban al aula, ocupaban sus bancos, sacaban los útiles, hojas arrugadas cuadriculadas o cuadernos, algún lápiz. La docente, solía estar sentada en su escritorio. En los primeros minutos de la clase, las niñas bailaban, caminaban, jugaban entre ellas o con algún objeto como por ejemplo, las bufandas. Algunas veces, la maestra explicaba la tarea que se haría en esa clase; otras veces, las niñas continuaban el trabajo de la clase anterior sin más explicaciones. A medida que las niñas avanzaban con la tarea asignada, se acercaban a la docente y les preguntaban si estaban haciendo bien el trabajo, si era así cómo había que hacerlo. En estos casos, la profesora daba indicaciones más precisas de cómo hacer, retos o aprobaciones. Si la docente encontraba un trabajo bien hecho, solía mostrarlo al resto del grupo como modelo: *vean como hizo la niña, Chimba…así debe ser.*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 4: Docente de Cultura Estética dando indicaciones a sus alumnas durante la realización de un trabajo.

Las niñas revisaban el modelo de los trabajos en el pizarrón o pedían el único *librito* que la maestra tenía para este fin. Las niñas hay veces buscaban ayuda entre ellas, y cuando la maestra se daba cuenta, les decía *que hagan solas* o le pedía a alguna niña que pudo hacer el trabajo que ayude a otra compañera.

A medida que las niñas completaban las tareas asignadas, la docente iba poniendo una nota de calificación a los trabajos terminados y volcaba los resultados de la calificación en unas listas de cada grado. Algunas veces, la docente escribía la nota con lápiz negro y les indicaba a las niñas que era una *nota condicional* porque les faltaba terminar. Muchas veces las alumnas me mostraban contentas sus notas.

Cuando las niñas no traían el material, transcurrían el tiempo de las dos horas clase conversando, dibujando algo en sus cuadernos, jugando a entretenimientos como *verdad-desafío, triquitaca* (tatetí) o *párame la mano,* o simplemente descansaba apoyadas en las mesas. En algunas clases, y para cuidar la disciplina, la docente designaba a una alumna con el nombre de *presidenta* quien debía anotar a las compañeras que conversaban, para luego entregarle la lista a la profesora.

La docente de Cultura Estética me explicó que las alumnas hacían un trabajo por bimestre de clase. Al final del año escolar las niñas que *terminan todo bien hechito* tenían unos cuatro productos. La docente repetía todos los años, con cada grupo, el mismo trabajo. Por eso algunas niñas me contaban que ya sabían *lo que venía después* porque tenía hermanas más grandes y *ya hicieron eso.* En una clase, la docente sacó del cajón de su escritorio unas telitas cuadradas de unos treinta centímetros con puntadas. Los retazos de tela tenían el nombre de las alumnas y mientras la profesora se las entregaba a las alumnas les indicaba: *Las niñas que no tiene aguja no pueden seguir y van a terminar en las casas.* Me miró y me dijo: *a muchas las ayudan* y luego completó su explicación sobre la actividad:

Éstas son del año el año pasado, pero no terminaron por eso siguen ahora. Yo les hice el

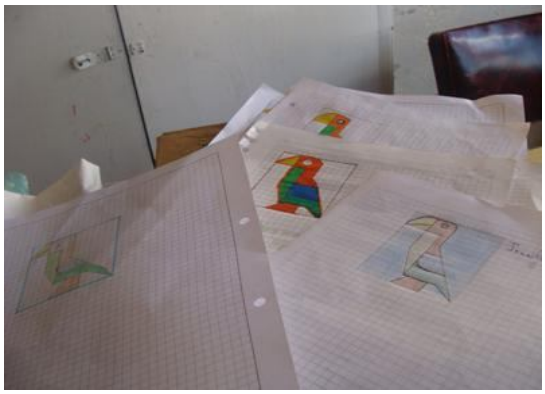
Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

dobladillo para que no se deshilachen para que vean que no se merecen cualquier cosa. Esto es la práctica porque antes lo vieron en teoría, las líneas rectas y ahora lo aplican y ya saben coser para lo que necesiten… (Registro de observación,:2010, junio)

En otra ocasión, la maestra me mostró con deleite el molde de un pájaro (loro) en madera que tenía sobre su escritorio: *Vea, por ejemplo aquí* (señalando el pico) *yo hago que hagan una línea en el pico, que peguen arroz de manera curva….porque antes ya vieron las líneas curvas y las hicieron en el cuaderno.*

Las secuencias graduadas en temas, contenidos -o en este caso- el tipo manualidades propuestas, resultaban un ejemplo más del orden escolar. Esta forma de hacer las cosas (los procesos o pasos que se esperaba que siguieran las alumnas para resolver las tareas), junto al rol de la docente que proponía qué hacer y cómo y que aprobaba y calificaba (o desaprobaba y descalificaba esas formas de hacer, decir, o ser) eran esenciales en la clase y formaban parte de la estética escolar.

Como muestran las siguientes fotografías, entre los trabajos realizados en las clases de Cultura Estética se destacaron los dibujos o guardas, costuras y manualidades.



Imágenes 5 y 6: El lorito, uno de los trabajos de Cultura Estética. Trabajos terminados sobre el escritorio de la profesora (*parte teórica*). Otra niña mostrando la *parte práctica* a su docente de Cultura Estética.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 7, 8 y 9: Algunas producciones de Cultura Estética: costuras, adornos navideños, dibujos de guardas.

3.2.1 Prolijas guardas y costuras

Una mañana al entrar al aula de Cultura Estética, la docente indicó a las alumnas de quinto grado de básica que iban a hacer *la segunda parte del trabajito para que terminen, porque todo era secuencial*. Se dirigió a un pizarrón verde en el que ya tenía una cuadrícula realizada con tiza blanca y dibujó un modelo de lo que sería el inicio de una guarda diciendo:

> *D: Parten de un vértice a otro…yo no tengo tiza verde, pero ustedes hacen con verde, así…de un vértice a otro vértice…*
> *A: A ver, ¿qué línea es esta?,* preguntando a las niñas…

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Las niñas arriesgaban respuestas como si fuera una adivinanza: *ondulada, vertical, horizontal*….y así siguieron:

D: No, no, a ver ¿no saben?
A: *Zig- zag*
D: Por ahí pero no se llama así…
Finalmente, la profesora terminó diciendo el nombre de la línea: *Quebrada…¿no se acuerdan?, ¿no les enseñan esto en geometría?!* (con expresividad, tono admirado y de enojo)
Algunas alumnas a coro: *No*
A: *Tenemos el cuaderno vacío*…
D: Bueno, pero eso le dan en el Jardín, replica la docente. A: *Pero no nos dicen los nombres, no nos dicen…*
D: Bueno, es una línea quebrada…ya saben (como poniendo fin a la discusión)
D: Ahora van a hacer ustedes en los cuadernos. Y les indica que las que no trajeron la cartuchera, el borrador,[52] el lápiz negro, la regla, los marcadores y lápices de colores vayan a buscar. Varias niñas salen del aula de artes plásticas y se dirigen a su aula de quinto a traer esos útiles escolares.

Imagen 10: La docente explica cómo dibujar las guardas, usando cuadritos para medir.

Este breve diálogo en el cual la maestra buscaba el término exacto de la línea resulta otro ejemplo del tratamiento y del tipo de secuencia de contenidos que la escuela interpreta como orden curricular. Existe un orden de temas y contenidos que se supone las alumnas deben aprender en cada materia y deben evocar cuando se les pregunta. La maestra espera no sólo el nombre dado en la escuela a este tipo de línea: *quebrada* (que no se llama *zig-zag* como una alumna la denomina) sino que además espera que las niñas transfieran el

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

conocimiento desde la materia de geometría a Cultura Estética y recuerden en quinto grado lo que se supone tendrían que haber aprendido en el jardín de infantes.

Las niñas intentaban hacer la guarda, pero a un número grande a alumnas, les costaba copiar con exactitud el modelo. La mayoría del tiempo de la clase, la docente permanecía sentada en su escritorio o de pie, al lado del mismo. Las niñas hacían fila para preguntarle todo el tiempo si *estaba bien*. Ella daba indicaciones para que puedan mejorar el dibujo o les expresaba alguna frase de tipo evaluativa:

-*Se regresa una, dos, baja una, baja una…* (mientras mueve el lápiz sobre los cuadritos del cuaderno de una niña)
-*El color se equivocó… la guarda es rojo, amarillo, verde, rojo, amarillo, verde…*
-*Verá mija, a dónde llega la primer línea, visualice…* (mientras la docente marca y señala con un lápiz cómo se debe hacer)
-*Hagan sólo con lápiz para que no se equivoquen si están inseguras*….
-*Está mal, no, mire bien, vaya de cuadro a cuadro y no se va a equivocar.*
-*Vea, se hace así* (toma el lápiz y dibuja en el cuaderno de una niña) *suba, ahora baje, ve se tocan los vértices*.
-*Vayan, vayan muéstrenle a la señorita* (refiriéndose a mi), *pregúntenle para ver si está y que les evalúe...*
-*¡No, no pueden arrancar hojas!*
-*Las niñas que pueden van a indicar a las que no….bueno no es que no pueden, sino que están confundidas*…..(intuyo que quiso arreglar la expresión una vez que se dio cuenta que yo estaba presente en el aula…)
-*No, no está bien…que alguien les ayude en la casa, pero que no le den haciendo niña.*
-*Tienen que hacer contando…uno, dos, tres* (señalando con el lápiz los cuadritos del papel en el cuaderno de la niña). *Cuenten, líneas horizontales y verticales… ¡Cuenten! Es que no cuentan y no pueden entonces… acá está mal, ¡mire, cuente, observe niña!*
-*Van a hacer un rectángulo de doce cuadraditos horizontales por catorce verticales. Ya les dije que se compren papel milimetrado o ministro que es más grande. Tienen que hacer por escala, por un cuadradito tienen que coger cuatro. Los mapas ustedes deben hacer en escala, ¿no es cierto?*

Pocas fueron las niñas que durante esta clase lograron hacer la guarda prolija y adecuada como esperaba la docente. A estas pocas alumnas les indicó que hagan una tercera guarda uniendo el primer modelo de guarda con el segundo. Así transcurrieron las dos horas de clase de cuarenta y cinco minutos cada una. Finalmente, sonó la sirena del recreo. La docente les ordenó a las niñas que se pongan en fila mostrando sus cuadernos mientras les dijo: deben terminar porque es una calificación, la primera nota del tercer trimestre y si empiezan mal van a terminar mal… La docente parada en la puerta del aula revisó los cuadernos. A unas seis niñas no dejó salir al recreo debido a que no habían terminado el trabajo. Una vez finalizado el receso, comenzó a llegar un nuevo grupo de alumnas al aula de Cultura Estética; entonces la profesora indicó a las niñas de la clase anterior -que seguían intentando hacer la guarda- que salieran y terminaran en la casa. Esta misma dinámica de que se queden las que no terminaron y la presión por la calificación la observé en todas las clases en las que participé. El grado que

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

entró fue cuarto C, con veintiséis niñas presentes en aquella mañana. La clase se desenvolvió con igual dinámica que la anterior, hasta la finalización de la jornada escolar. Dos semanas después, las niñas de quinto y cuarto grado continuaban haciendo guardas en el cuaderno.

Imagen 11: Niñas dibujando los modelos de guardas en sus cuadernos que se convertirán en costuras.

Imagen 12: Niñas mostrando su calificación en los trabajos de Cultura Estética.

La función principal de la educación estética en la escuela, aparece como desarrollo de habilidades prácticas, utilitarias o de destrezas motoras, pero en última instancia son parte de la educación moral (Mistein & Mendes, 1999: 92). Las referencias a lo prolijo, simétrico, bonito prescriben una estética escolar que, en tanto naturalizada, se reproduce de año a año en estas clases y cumple la tan importante función de socialización de los sujetos en la escuela. La

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

estética escolar, como manifestación de violencia simbólica, trabaja en la construcción identitaria de los sujetos; y no sólo en las manualidades y costuras producidas sino en los cuerpos posando para las fotos, en las calificaciones obtenidas, en los valores explícitos que la docente inculcaba: saludar a la señorita, dar una buena impresión, ser higiénicos, portarse bien. En estos casos, la moral aparece en el discurso:

> Ya no se trata de realizar señalamientos sobre los modos de actuar, moverse, hablar, sino de hablar sobre esos modos mediante la enunciación de reglas de cumplimiento obligatorio: *se debe, no se debe.* Este desplazamiento de un plano a otro del significado, transita por muchas zonas intermedias, idas y venidas, hasta que el arbitrario del *orden* pueda ser, al menos en parte, experimentado a las cuestiones del *orden moral*. (Milstein & Mendes, 1999:102)

Otros ejemplos de desplazamiento aparecieron en la descripción de las clases de Cultura Estética: quedarse en el recreo para terminar el trabajo o que una alumna anote en una lista a las compañeras que conversan y molestan, resultaban ser consecuencias naturales y lógicas de alumnas que no cumplieron las reglas y se autogeneraban un perjuicio. Es así como la "culpa" sostiene desde dentro, desde la subjetividad individual, el proceso de moralización. Como explica Milstein & Mendes, no es necesario castigar el cuerpo a través de la inmovilidad forzada, sino de su consecuencia. (1999: 116)

3.2.2 La profesora de Cultura Estética frente a la propuesta de Arteducarte.

Desde el primer momento, le expliqué a la docente de Cultura Estética sobre mi visita a la institución y mis objetivos de investigación. La percibí aliviada cuando se dio cuenta que no era del grupo de Arteducarte y enseguida me di cuenta que la presencia del Programa generaba en ella algunas incertidumbres. Durante los tres meses que observé estas clases, en algunas ocasiones, la docente trataba de conocer mi opinión sobre el Programa Arteducarte. Además, los reparos que tenía con la propuesta, se manifestaban explícitamente con algunas resistencias en la participación del Programa en la escuela. Un día me expresó: Yo le cedí las horas (refiriéndose al Programa)…si… me dijeron que me involucre, pero no….para que me voy a involucrar? si yo ya sé, yo ya sé...

En otra oportunidad, me preguntó mi opinión: ¿usted que cree que la artesanía es arte?.(silencio, como esperando mi respuesta), porque ellos (refiriéndose a Arteducarte), dicen que no, pero sí, es arte porque la misma palabra lo dice: arte-sanía (la pronuncia separándola en dos). En ese diálogo, no me quise arriesgar mucho en la respuesta y traté de permanecer sin hacer alianzas ni con ella ni con Arteducarte; simplemente le contesté que era cuestión de cómo uno vivenciara el arte o la artesanía, que ambas podían ser arte.

Las resistencias de esta docente con el Programa tenían diversas explicaciones, según los actores. Por ejemplo, la visión de la Directora de Arteducarte se expresó en una reunión de la

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

siguiente manera:

> *El único chuchaqui*[53] *moral que me llevo es la profesora de Cultura Estética. Yo intenté todo, no se quiso integrar al Programa, hubo rechazo, se sintió invadida, celosa, me da pena…porque nos hubiera asegurado la continuidad del Programa. En el próximo año volveremos a intentar. Me hubiera gustado que ella se integre, todavía es un trabajo manual lo que ella hace, le falta un brinco cualitativo…porque hay diferencias entre una clase de manualidades y Arteducarte. Según el pensum tienen cultura estética, pero tienen plantillas, manualidades basadas en patrones, que pintar el borde de rojo, etc…Acá cada niño hace a su gusto, tamaño, creatividad. El arte es creatividad, libertad, crítica. Se ven mejoras en el rendimiento, los niños más críticos, se logran niños más creativos, más libres, más expresivos. Las manualidades son valiosas para desarrollar psicomotricidad pero en Arteducarte se trabaja la creatividad, la expresión corporal y eso sirve para resolución de problemas en la vida, también. Y las niñas tienen distintos ritmos, cada una viene con un bagaje desde sus mundos…Si comprendemos eso vamos a valorar más…* (Reunión de evaluación entre la directora de Arteducarte y todo el personal de la escuela, en la que no participó la maestra de Cultura Estética dijo: 2010, mayo 31)

En esa misma reunión y ante este comentario, la Directora de la escuela aseguró: nosotros hemos intentado igual. Y luego siguieron otras intervenciones tratando de explicar la situación y dando ideas de solución:

Docente 1*: Lo ideal es que se jubile. Ella dice que esa no es su labor.*
Docente 2*: Se podría ponerle con el Che* (sobrenombre de uno de los artistas) Docente 3: *¡Qué les ha hecho!* (risas)
Docente 2: *Se le puede poner a ella en el horario de Arteducarte…*
Directora*: Si, tal vez poniendo en su horario a Arteducarte...*

En una de las entrevistas que realicé a la Directora de la escuela salió una comparación entre a las clases de Cultura Estética con las de Arteducarte, en línea similar a la que tenía la Directora del Programa:

> *En Cultura Estética, como le digo, las niñas desarrollan destrezas… pero Arteducarte desarrolla emociones y se plasman junto con el artista y en conjunto con el profe…porque el programa Arteducarte trabaja con los maestros. La profesora de Cultura Estética tiene la última palabra, no se quiso integrar, ella dice que no tiene nada que aprender, se ha hablado con ella pero no…es que como es mayorcita….y bue…es la más grande de la escuela. Ella le gusta trabajar sola, cuando nosotros nos juntamos a estudiar algo, ella siempre dice que ya lo sabe y no, no viene…Y ella no quiso asistir a esas clases. Bueno ella dice que hace arte, pero más hace labores. Cuando hay discrepancias es porque falta sensibilidad para valorar lo que hace un artista.*

Las expresiones de la Directora de la escuela evidenciaban el valor personal que tenía del arte, el reconocimiento sobre el Programa y la conciencia de ciertas discrepancias y resistencias que su inserción generaba en el cuerpo docente. El caso de la profesora de Cultura Estética plásticas resultaba el de mayor peso, ya que supuestamente esta docente podría ser la más cercana a la propuesta de Arteducarte.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Como vemos, algunas personas trataban de explicar la postura de la profesora con justificaciones distintas: la edad avanzada que no le permitía cambiar ni abrirse a lo nuevo (lo que la excusaría a sí misma o hacia el resto de su no integración), los celos, rechazos y envidias, una concepción diversa sobre el arte (la confusión entre artes y artesanías y manualidades), el sentirse invadida en su horario semanal. Algunas veces yo también tenía estas impresiones, porque la notaba una mujer muy solitaria, que no compartía el recreo con el resto de docentes, que casi no salía de su aula y se pasaba largas horas sentada en su escritorio. Muchas veces me preguntaba mi nombre porque se olvidaba o me contaba las mismas cosas semana tras semana. En una oportunidad un maestro de la escuela me preguntó: *¿Cómo así te dejó entrar a sus clases?* (dándome a entender que era celosa de sus espacios).

Llegados a este punto, es importante tratar de comprender la postura de la profesora de Cultura Estética. En uno de los primeros diálogos que tuve con ella, me expresó:

> *Yo estoy perdiendo horas los miércoles, a mi me dijeron que vaya…pero para qué…no tengo nada que aprender…yo no soy profesora de ciencias…entonces, ve, yo le cedí las horas…si me dijeron que me involucre, pero no….para que me voy a involucrar si yo ya sé, yo ya sé…*
>
> *No se usted que piensa, pero yo veo que traen basura. O sea, ellos dicen que reciclan…pero no, es la basura que cambió de lugar y se va a la casa de las niñas. ¿En dónde quedan esos trabajos? en la basura. Veo que traen los frascos de pintura medios vacíos, es que son lo que les queda de las escuelas de los niños ricos y traen acá, traen cartones de basura…yo una vez vi que recortaban periódicos y eso, cartones de alimentos…pero eso es basura, en cambio yo les hago cosas que sirvan, que les queden a las niñas y con buenos materiales…acá se trabaja con moldes de madera como este (me muestra un molde prediseñado de la figura de un loro), con telas para bordar. Yo vi en una clase que acá hicieron, fue al inicio, como una clase modelo…pero ellos ¿qué hicieron? Aplicaron todo lo que yo hago, pero yo hago con una manera más sofisticada, hago con técnica. Usted, ¿qué dice?*

Es evidente que la docente introducía otras cuestiones que no pueden reducirse a la edad, a celos o temores por perder su espacio en la escuela o sentirse desplazada, así como tampoco a concepciones diferentes sobre las artes. Existían elementos que pudieran ser más explicativos de su reacción con el Programa Arteducarte. Resulta claro que para ella, el material -cuando era de desecho o de reciclaje- perdía valor para hacer arte o artesanía, lo que la llevaba a pensar que con *basura* no se podía hacer *arte* ni crear cosas útiles para las niñas y sus casas. Además, según su visión, la presencia de la *técnica* en el arte sería mucho más definitoria que la expresión o la creación. Pero por otro lado, y no menos importante, la docente de Cultura Estética percibía a los artistas llegando desde un *afuera* de *ricos* que traían a una *escuela de pobres* los sobrantes. Esto revelaba su impresión de una sociedad dividida en

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

clases, en donde los *pobres* recibían residuos y saldos de los *ricos* y el Programa aparecería, en su consideración, como reproductor de ese orden social. Además, ubicaba al Programa y a los sujetos que en él participan como *ricos*; lo que la llevaría a pensar que las artes eran para las élites, mientras que las manualidades, artesanías y labores eran accesibles a los pobres, a los indígenas o a las niñas con las cuales ella trabajaba.

Cuando la docente de Cultura Estética me explicaba que ya sabía lo que hacían en el Programa y que no tenía nada que aprender, también podría haber estado diciendo que no se hacía nada distinto en Arteducarte con respecto a sus clases. Me pregunto si esta percepción sobre las clases no podría coincidir con la que tenían las alumnas, que tampoco las describían como diferentes (aunque disfrutaran más del Programa que de Cultura Estética). Esto nos llevaría a pensar una vez más, que la imposición del arbitrario escolar dominante atravesaba ambos espacios y los unificaba en la experiencia que los sujetos tenían.

Finalmente, hay cuestiones políticas que pueden estar también influyendo en sus actitudes y respuestas: esos *bandos docentes*, *las que están con la UNE y las que no* (como me dijo al inicio de mi trabajo de campo la Directora de Arteducarte y recibí de otros comentarios de los artistas), y los actores que apoyaban a la antigua Directora y lo que rechazan a la nueva (o la Directora *encargada* como llamaban algunos docentes) salida del mismo cuerpo docente, ya que fue maestra de tercer grado hasta el 2010. Vemos que estos datos y las propias concepciones de la docente de Cultura Estética podrían llegar a explicar -sin dejar de lado argumentaciones que daba el resto del personal- sus resistencias para integrarse a Arteducarte.

3.3 Las clases de música

Un profesor de veintitrés años estaba a cargo de las clases de música que tuve la oportunidad de observar. Me contó que era oriundo de Latacunga (provincia de Cotopaxi), graduado del Conservatorio. *Me vine a Quito a trabajar, y hace solo unos meses que estoy acá, los lunes, martes y miércoles. Además tengo dos cargos más en otra escuela y en un colegio.* También me expresó que le gustaba enseñar, *pero con las alumnas de séptimo es más difícil por la edad, se portan mal, son más revoltosas. Estoy casi volviendo a empezar porque no sé lo que dio el profesor anterior.* El cargo del profesor de música era muy inestable y tanto personal de la escuela como niñas me refirieron que solían tener entre dos y tres docentes distintos en el año escolar. Por este motivo, los profesores retomaban temas y contenidos del programa una y otra vez.

El aula de música era sumamente pequeña, con dimensiones rectangulares. Había un escritorio para el profesor y bancas individuales, encimadas una al lado de la otra. Las niñas estaban sentadas en diferentes direcciones, unas bancas miraban a lo que sería el frente, otras

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

de perfil. Por las dimensiones del aula, era imposible caminar entre los pupitres. Muchas alumnas se subían sobre los bancos para ocupar algún asiento hacia el fondo del aula. Algunos vidrios estaban rotos, el techo despintado con humedad que cada caía al suelo. Sobre algunas ventanas, colgaban unas ilustraciones de instrumentos musicales. Era el aula menos luminosa y la más chica de toda la escuela. El profesor, trabajaba muchas veces con grupos de más de cuarenta alumnas. Por ejemplo en una clase que observé con séptimo grado B, los pupitres no alcanzaban, así que algunas alumnas se sentaban de a tres y otras, en unos estrechos escalones del piso, en una esquina del aula.

La primera vez que tomé contacto con el profesor de música fue en un cambio de hora antes de que uno de los grupos de séptimo grado entrara al aula. Le expliqué brevemente lo concerniente a mi investigación, pero no se mostró muy entusiasta de que observara sus clases; me dijo que nada me iba a interesar porque él daba *teoría,* en cambio *con las chiquitas cantamos un poco.* A lo largo de las clases observadas, lo que él llamaba *teoría* era básicamente la enseñanza de las notas musicales, su ubicación en el pentagrama y su reproducción en la flauta.

Las clases comenzaban con la toma de asistencia y la revisión de los materiales: el libro y la flauta. Esta actividad duraba más de quince minutos ya que los grupos nunca tenían menos de treinta y cinco estudiantes y cada una debía levantar en alto los *útiles de la materia*. En algunas clases, las estudiantes de sexto y séptimo pasaban por debajo de los bancos los materiales a las compañeras que no los habían llevado para dar cuenta al profesor de su cumplimiento. A veces, se reían entre ellas de estos préstamos; el docente se daba cuenta y preguntaba: *a ver… ¿ de quién es la flauta y quién no trajo?.*

El profesor de música proponía ejercicios de lectura de notas en el pentagrama, o de la interpretación de sencillas melodías con la flauta. Solía pedir que dos estudiantes se acercaran al escritorio y tocaran la flauta para asentar una calificación. Otras veces dibujaba un pentagrama en el pizarrón, escribía la clave o alguna nota y les preguntaba a las niñas los nombres de esos elementos musicales. En una oportunidad, lo vi tomar su flauta que guardaba en el primer cajón del escritorio, para mostrarles a las alumnas cómo se ponían las notas *do* y *re.*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 13 y 14: En la clase de música reproduciendo sonidos en la flauta. El profesor evalúa a dos estudiantes que tocan la flauta.

Al igual que en las clases de Cultura Estética, algunos elementos del orden escolar volvían a aparecer con fuerza: la toma de asistencia y la revisión de los útiles escolares, la figura del maestro en el escritorio como autoridad que daba indicaciones y aseveraba cómo hacer las cosas (en este caso particular: tomar la flauta y tocar las notas) y la centralidad de las calificaciones en el proceso educativo.

Las alumnas usaban el texto *Rasguitos musicales. ABC de la cultura estética musical.* Este material didáctico se dividía en tres partes: práctica musical, cultura musical y apreciación musical. Indicaba en su contraportada que se consideraba al estudiante como oyente e intérprete. En los diálogos con el profesor de música, me explicó que el *intérprete* era cuando las alumnas ya podían *interpretar melodías, sacar las canciones y tocarlas.* Este aspecto tenía que ver con lo que él llamaba *práctica* y por eso, podemos pensar que las clases con las niñas pequeñas resultaban más divertidas ya que en ellas se cantaba e interpretaban canciones.

En las clases de música, al igual que en las de Cultura Estética, también se hacía evidente la secuencia en la enseñanza: la identificación y el reconocimiento de las notas musicales y su ubicación en el pentagrama como la parte *teórica* y posteriormente, la *práctica* para que las notas suenen adecuadamente en el instrumento musical, hasta alcanzar finalmente, la interpretación de pequeñas partituras.

Hasta aquí intenté contar cómo eran las clases de Cultura Estética y de música y que se hacía en cada una de ellas. En el apartado siguiente voy a hacer lo mismo con las clases de Arteducarte.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

3.4 Los proyectos de Arteducarte

Voy a describir dos proyectos que tuve la oportunidad de observar de manera completa y en toda la secuencia de clases. En ellos quiero mostrar las formas en las que el contenido educativo se integraba a las prácticas artísticas, así como formas de estética, disciplinamiento del cuerpo y moralizaciones del orden, propias de la escuela y adoptadas por el Programa. Evidentemente, en estos rasgos las alumnas encontraban y vivenciaban experiencias similares entre las clases de Cultura Estética, las de música y las de Arteducarte. Más allá de las explícitas diferencias entre lo que se hacía en unas y otras clases y las novedades que el Programa traía, el peso del "arbitrario escolar dominante" subyacía ocultamente y eran las alumnas quienes de cierta manera lo evidenciaban.

Antes de avanzar quiero comentar brevemente algunas características generales de los proyectos de Arteducarte que permitirán comprender mejor la descripción de los dos que aquí seleccioné para presentar con mayor detalle y profundidad. Los proyectos se desarrollaban con una duración aproximada de seis clases, y en ellos siempre interactuaban contenidos pedagógicos (de Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales o Sociales), artísticos y de valores. La mayoría de proyectos que observé, se centraron en las artes plásticas en sus diferentes técnicas (grafismos y dibujos, pinturas, construcciones, collage), pero también hubo algunos relacionados con el arte dramático y muchos, incluyeron experiencias con música y expresión corporal. En numerosas clases, se hacía referencia a la historia del arte y al conocimiento de artistas y obras de arte contemporáneo tomados como muestra motivadora de otras producciones o como inspiración para ciertos trabajos de las alumnas. Todos los proyectos estuvieron organizados con momentos de trabajo individual y momentos de trabajo en pequeños grupos o con el colectivo de la clase. Y utilizaron variedad de recursos materiales y comunicativos. Las secuencias de trabajo planificadas, permitían llegar a producciones individuales o grupales, según los proyectos.

Es de destacar que muchos proyectos admitían en los límites de los contenidos curriculares trabajados- interrelaciones diversas entre: a) el *adentro* y el *afuera* escolar y b) el *adentro* y el *afuera* personal por diversos caminos planificados (o no) de experiencias, vivencias y saberes de las niñas. Voy a mencionar algunas opciones de estas vinculaciones, de entradas y salidas, que pude observar:

-Realidades familiares de las niñas (como en el caso de *Árbol de fracciones,* donde las alumnas tenían la oportunidad de hablar sobre sus familias y traer fotos de las mismas; o cuando en el proyecto *Ña Grave y Ña Aguda* las niñas me contaban que ellas ya sabían coser y bordar porque sus mamás, abuelas o tías les había enseñado).

-Realidades o problemáticas sociales, como por ejemplo cuando se trabajaba con valores

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

ambientales y/o sociales (*Estampillas de animales del Ecuador en peligro de extinción, El mural vestido, Semilla de aire-semilla de agua, Nuestra ciudad en verde*).

-Realidades introspectivas trabajadas en proyectos que llevaban a las alumnas a mirarse a sí misma, aceptarse y cuidarse, y a contar historias y sentimientos personales (ejemplos: *El área de mi cuerpo, Mi silueta radiografiada, Libro Blanco, Des-cubrirme, Autorretratos,).*[54]

- Realidades artísticas que a través de estrategias y recursos diversos eran insertadas en los proyectos (visitas de algún otro artista o personaje cultural a la escuela, muestra de libros y videos de historia del arte y arte contemporáneo, expresiones artísticas ecuatorianas, latinoamericanas y europeas, trabajo desde estilos de obras diferentes y artistas diversos).

- Realidades diferentes a través de personas que ingresaban una vez a la semana a la escuela: artistas, personal del Programa, voluntarios o pasantes extranjeros que generaban espacios de cierta interculturalidad.

Esta cuestión puede resultar interesante, porque ayuda a generar continuidades con las experiencias cotidianas (personales y sociales) y las prácticas artísticas vivenciadas a través de Arteducarte.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 15, 16, 17 y 18: Las niñas de la escuela participando en las clases de Arteducarte.

Finalmente, destaco que en las clases de Arteducarte solía aparecer un lugar importante para los sujetos interpretantes (Mandoki, 2006), cuestión que como ya describí estaba bastante clausurada en las clases de Cultura Estética. Lo estético visto aquí como los actos de sensibilidad en donde las niñas intercambiaban mensajes en roles de emisoras, intérpretes y receptoras activas. Tenían libertad para expresar y comunicar gustos, apreciaciones, precepciones de sus propios trabajos y del de sus pares, así como de obras artísticas que muchas veces llegaban a las clases a través de libros o imágenes para ser apreciadas. Estas posibilidades de expresión de las sensibilidades construidas desde matrices sociales de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

interpretación, podría ayudarnos también a comprender porque las niñas decían que Arteducarte les gustaba más y que en esas clases podían *expresar lo que tenían en el corazón.*

3.4.1 Palabras agudas, graves y monigotes

En el siguiente relato presento uno de los proyectos realizados por las niñas de cuarto (en ambos paralelos) de marzo a junio 2010, dentro del área de lenguaje para reforzar el contenido de palabras graves y agudas. La mayoría de las niñas tenía en aquel momento entre nueve y diez años de edad. Fue un proyecto que se extendió más de lo pensado y planificado y duró diez clases. Miércoles a miércoles se avanzó en la producción de dos monigotes gigantes que fueron bautizados (por la misma artista) con el nombre de *Ña Aguda y Ña Grave* y en la creación de una obra de teatro que sería el producto final y en la que por supuesto, actuarían los monigotes y las niñas.

Por lo general, cada grado (cuarto A con treinta y siete niñas y el B con cuarenta y una) era subdividido en subgrupos o equipos de trabajo con algunas tareas definidas. En una u otra clase, se trabajó con el grupo total. Durante la hora de Arteducarte en el aula, las niñas movían escritorios y sillas. Expresaban qué querían hacer y con quién quería trabajar; por ejemplo: *yo quiero hacer el vestido de Aguda, yo quiero ir al grupo de x voluntario, yo quiero pintar, yo quiero coser….*

El inicio de las actividades de Arteducarte en las aulas de cuarto era muy similar. Uno de los voluntarios pasaba por cada una de las niñas a poner un poco de gel o jabón líquido en las manos,[55] mientras cantaban una canción con música de rap que hablaba de la importancia de tener las manos limpias. Además, en todas las clases, los primeros minutos eran usados para que las niñas se aflojen con ejercicios de respiración, relajación y concentración. La artista (quién había estudiado teatro y locución) les hacía parar, marchar, mover las rodillas, que se den masajitos en el cuello, panza y diversidad de juegos corporales, que no variaban en su esencia entre clase y clase. Las alumnas, cada una parada al lado de su banco, participaba con gusto en estos juegos iniciales. Y la artista recalcaba que había que *estar concentradas, listas para el trabajo*. Otro pedido habitual de la artista al inicio de la clase, era que las niñas guardaran sus cuadernos, libros, juguetes para que sus bancos queden vacíos y libres para trabajar. Hubo clases en las que las alumnas estaban más inquietas y la artista reclamaba silencio: *no podemos comenzar así, porque hay que conectarse con el trabajo.*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 19: Juegos corporales al inicio de la clase.

La artista daba indicaciones generales y tareas específicas a cada grupo que ayudaban en una primera organización del trabajo. Los grupos eran acompañados por los voluntarios y casi todas las veces yo también recibía alguna indicación para tutorear el trabajo de las niñas.[56] En distintas clases se avanzaba con el armado de los monigotes, se iban construyendo las cabezas, brazos, ropas, faldas y accesorios (sombreros, collares, cinturones, adornos). Algunas niñas pedían ayuda para enhebrar la aguja, otras para pegar o solicitaban algún material. Cuando se bordó y decoró las faldas de los monigotes, muchas niñas me expresaron que ellas ya sabían coser porque sus mamás o abuelas les enseñaron. Se manejaban con soltura y algunas hacían puntadas muy originales, diseñaban flores o corazones.

La artista siempre era muy activa, expresiva y simpática con las niñas. Del diario de campo, extraigo algunos de estos fragmentos:

> La artista se acerca al grupo de alumnas que estaba construyendo la cabeza redonda de Grave. *Le vamos a poner ojos, nariz, orejas, boca. Miren ...* (mientras se toca las partes de su cara y las niñas la siguen. Les hace tocar en sus rostros las partes salidas y las metidas). Inmediatamente, dibuja una cara en el pizarrón, la divide en cuatro con unas líneas imaginarias, muestra dónde colocar los ojos, las orejas, la nariz. *Pero ahora la vamos a hacer cómo si fuera de verdad, con volumen; vamos a hacer las salidas con algodón, con masking con lo que quieran.*
>
> La artista se acerca al grupo que se encargará de la falda. Ofrece materiales: agujas

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

gruesas de plástico y de acero, lanas de colores y les dice: *Pueden bordar flores, tildes, palabras agudas, lo que quieran.* Las chicas se muestran con expresiones de alegría, entusiasmo. Piden los materiales que ella va poniendo en la mesa: lanas, agujas. Las niñas elijen y expresan lo que coserán: *una flor, un borde…*

Imágenes 20, 21 y 22: Creación de los monigotes.

En general todas las niñas participaban de las actividades propuestas, aunque solía haber unas pocas haciendo otras cosas: terminaban algún deber en sus cuadernos, jugaban con alguna compañera, alguna que otra recorría el aula mirando lo que hacían las demás sin integrarse en las tareas. En una ocasión desde la ventana y durante la hora de clase, se veía a unas tres o cuatro niñas del grado con las camisetas de Arteducarte, jugando en los juegos del patio (eran de un grupito que estaba trabajando supuestamente, fuera del aula). Estas cuestiones pasaban aparentemente bastante desapercibidas por la artista y sus voluntarios. Al igual que en las clases de Cultura Estética o en las de música o en otras clases

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

que he observado en la escuela, estas situaciones no alcanzaban a los ojos de los maestros a ser de “desorden” y como no rompían el “orden” escolar, terminaban siendo permitidas en algunas clases. Aunque en otras clases, y aún con los mismos adultos a cargo, parecían ser percibidas como “desorden” (ruidos, desplazamientos, objetos fuera de lugar o las niñas revoltosas o que se portan mal, como me dijo el maestro de música) y bastaba con que el maestro/maestra o artista, detuviera la clase, hiciera un señalamiento o recordara cómo había que portarse en el aula para volver al orden: *a ver… todos callados, así no podemos comenzar a trabajar, no moleste niña, guarde eso que ahora no es tiempo de jugar,* o mensajes y advertencias similares que reacomodaban estas *faltas de hábitos* o *de educación* (como solían calificarlas los maestros) en que las alumnas pueden incurrir.

Siempre unos cinco minutos antes de terminar las clases, la artista indicaba que había que ordenar el material y limpiar todo. Las niñas ayudaban en esta tarea a los voluntarios y a la artista. Durante todas las clases del proyecto, la artista cantó una canción hacia el final de la hora, que las alumnas coreaban con mucho gusto. A pesar de ser una canción en portugués, la aprendieron rápidamente y se notaba que disfrutaban muchísimo de cantarla. La canción tenía mímica y hablaba de unas semillas que se volaban.

3.4.2 El guion de la obra y los ensayos

En este apartado describo cómo se fue generando el guión de la obra, especialmente para descubrir cómo era el trabajo del contenido educativo dentro de las prácticas artísticas mediadas por el Programa. A continuación, presento el registro de una observación apuntado en mi cuaderno de campo:

> La artista pega un papelógrafo en la pizarra, sobre unas cuentas de multiplicar que estaban escritas. Dirigiéndose a las alumnas, les dice: “Bueno, ¿quiénes eran los personajes de nuestra obra?”
>
> Las niñas corean: “*Aguda y Grave”.*
>
> La artista escribe la palabra *personajes* y abajo *Aguda y Grave.*
>
> Luego les dice: *Vieron como me saludaron hoy….buenos días señorita….bueno, eso es un coro. En nuestra obra hay dos coros, ¿cuáles eran?*
>
> Un par de niñas: *El pueblo de Aguda y el pueblo de Grave.*
>
> *A: Si, muy bien.* La artista suma esto al listado de personajes.
>
> A: *Les traje un libro, para que vean un coro griego*. Toma un libro y busca la fotografía. Lo abre, pasa por los pupitres y se lo muestra a las niñas. El libro se llama *British theatre design. The modern age.*
>
> A: *Ven chicas, estas mujeres están con máscaras, hay veces en este coro griego que es muy antiguo, cantan juntas o bailan juntas…Entonces el pueblo de Aguda y de Grave es*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

un solo personaje hecho por mucha gente…

Algunas niñas sólo miran la imagen del libro. Otras dicen que hay máscaras, dicen que se parecen a los títeres y otra dice que son monstruos. La artista les explica que se parecen pero que en realidad, son personas con máscaras.

Las nenas se inquietan, algunas piden ir al baño. La artista les dice que esperen y cuestiona por qué no fueron antes. Muchas conversan, juegan entre ellas, corren los bancos. Unas nenas, a cada rato le dicen a la artista que una de ellas molesta, que mueve la mesa…finalmente la artista le indica a esta nena que es acusada por el resto, que la espere a fuera. La alumna sale y se sienta en una gradita en la puerta del aula. La niña queda cabizbaja, tiene cara de triste.

Luego de terminar de mostrar la foto por todos los bancos, se dice como a sí misma en voz alta: *Bueno, ya está lo primero…a ver déjenme ver cómo se sigue…voy a mirar…* (mira su cuaderno de notas).

A: A ver, descansen un minuto que tengo que… La artista sale y se dirige a la niña que quedó afuera. Se agacha a su altura, se nota que le habla. La niña está con la cabeza encorvada. No tarda más que un minuto, entra sola sin la niña que sigue afuera.

Dentro del aula, las alumnas conversan, juegan entre sí, se paran. La artista retoma la clase.

Artista: Les voy a contar el cuento de la obra de teatro que vamos a hacer. Estén atentas, necesito que hagan silencio.

La artista toma su cuaderno, tiene una historia escrita, se nota que lee y otras partes se evidencia que improvisa, agrega partes y va relatando.

Artista: *Aguda estaba en su país con su pueblo. Era la Reina. Estaba haciendo unas competencias de carrera pero eran muy especiales esas carreras porque los que llegan últimos ganan. Una medalla de oro le da a la última, una de plata a la …* (se queda en silencio esperando la respuesta de las niñas).

Alumna: *A la antepenúltima….* Artista: *No, antes de la última…?* Otra alumna*: Penúltima.*
Artista: *Si, una medalla de plata a la penúltima y una de bronce a la antepenúltima. Y cuando estaba premiando, llega el mensajero del Rey Grave. Las agudas se esconden….Bueno este es el acto 1.*

En el acto 2, entra Grave al pueblo de Aguda, no ven a las agudas, dicen que tiene que haber una pelea…a ver ¿qué pueden decir?,¿ qué puede decir Aguda?, porque las agudas sólo usan palabras agudas….

Alumna: *Limón,* grita una niña.

Artista: *Si, limón y de pronto llega el gran rayo de las palabras….¿cómo se llamará ese rayo?*

Tardan en contestar. La artista insiste, hasta que una niña dice: *Tilde.*

Artista: *Bien.* Felicitándola.

Y sigue el relato: *Van a pelearse por el rayo. En el acto tres, entra un nuevo soberano…Esdrújula….*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Durante el relato previo, la artista interrumpe algunas veces para pedir a las niñas que presten atención, que dejen de mover los bancos. Unas tres niñas le piden permiso para ir al baño, ahora lo otorga.

Artista: *Bueno ahora vamos a escribir. En la primera parte de la carrera vamos a necesitar el idioma de las agudas, ¿cómo podrán decir?,¿ qué se dice cuándo se larga una carrera, por ejemplo?….Voy a dibujar… a ver, saben que no dibujo bien, que no soy artista plástica…"*

Artista borra un pedacito a la izquierda del pizarrón y se borran dos cuentas que estaban de la hora anterior de matemática. Las niñas le dicen *no, la seño se va a enojar.* Entonces la artista copia con caracteres bien pequeños a un costado del pizarrón las operaciones matemáticas.

Dibuja una señora (Aguda) y unos muñequitos corriendo.

Artista: *por ejemplo en sus marcas, listas… ¿cómo lo decimos en agudas?*

No recibe respuesta. Sigue insistiendo. En el papelógrafo escribe con marcadores: A- En sus marcás listás yá….
Algunas niñas, las menos, participan y leen.

Artista*: ¿Qué más puede decir ahora…? A ver chicas…*(espera la respuesta).

Las alumnas no responden. Entonces la artista cambia de estrategia y dice: *a ver acá* (poniendo otro papel pegado en la pizarra) *vamos a escribir palabras agudas, vamos a hacer una lista para que podamos usarlas…"*

Las niñas comienzan a decir: *Perú, Maracaná*….

Yo observo que las niñas miran un cartel que estaba pegado en una de las paredes del aula con tres columnas, una de palabras agudas, otra de grave y una tercera, de esdrújulas. Buscan ahí las palabras. Las gritan desde el banco, las repiten. Dicen cualquier palabra, la mayoría que no son agudas. La artista pide que levanten la mano o señala a alguna alumna otorgándole la participación. Cuando se equivocan, las acentúa mal para que se den cuenta que no son agudas. A las que repiten palabras les indica que ya las dijeron. Cuando proponen Perú y Maracaná les dice que son agudas pero que no sirven porque *¿para qué Aguda las usaría en la carrera?*

Cuando dicen otras palabras agudas las va escribiendo en el papel. Queda el siguiente listado: limón, corrección, bebé, compás, también, papá, mamá, prohibir. Cuando la artista escribe compás me pregunta si va con s o con z. Le indico. Toda esta actividad se hace en cierto desorden o desorganización. La artista comienza a cantar una canción (a manera de retomar la atención), las niñas la cantan, pero no se logra casi modificación en el comportamiento de las niñas.

Me pregunto cómo se seguirá. Me tomo el atrevimiento de participar. Levanto la mano y digo: *yo tengo dos palabras que creo que son agudas, pero no se…*

Artista les dice a las niñas: *A ver… Verónica dice que tiene dos palabras…*

Digo: corazón y canción.

Artista: *Si.* Y las anota (no da tiempo a que las niñas indiquen si eran o no agudas).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

La clase avanza y las alumnas siguen arriesgando palabras. Las próximas agudas son: volvió, posición, descripción, a través, oración, pan. La artista me pide que la ayude a doblar un poco el cartel para seguir escribiendo el diálogo. Me acerco al pizarrón, y me atrevo a intervenir, diciéndole a la artista en voz baja: *creo que no tienen muy claro la diferencia entre graves y agudas…*

Artista: *No…y justo eso es lo que tienen que aprender con el proyecto…porque sino…* Me mira con expresión de qué pasará….

Artista, dirigiéndose a las niñas: *A ver ahora vamos a ver cómo sigue el diálogo…leen lo que ya estaba escrito: En sus marcás listás yá…*

A- (aplaudé) Bién

Las alumnas parecen estar muy inquietas, se acusan entre sí de lo que hace una u otra, le dicen a la artista que la compañera le movió la mochila, que la otra se está pintando las uñas con el marcador, etc. etc. La artista les pide que se queden quietas, que no se pueden parar *porque unas* (refiriéndose a las alumnas) *mueven un centímetro la mesa.* A la niña que le reclama que otra nena se pintaba las uñas, le indica: *quédate tranquila, eso no tiene que importarte, a vos no te está haciendo nada.*

Artista: Ustedes piensen que va a decir Aguda en la premiación…voy a escoger a una que esté en silencio y bien sentada para hacer el texto de Aguda…sólo con agudas o convertir las graves en agudas. Elige a una niña que pasa al pizarrón y le hace leer lo que hasta ahora estaba escrito, la artista ayuda, la niña es tímida y casi no se escucha cuando lee y no propone tampoco cómo seguir el texto. Finalmente se agrega: *Premiadó con la medalla de oró al que llegó ultimó.*
Una alumna pregunta: *¿qué van a hacer con el otro cuarto?* (refiriéndose al otro curso)
Artista: *Lo mismo, ellas van a escribir la segunda parte de la obra. Esto es más difícil pero hay que hacerlo porque sino….¿qué van a actuar los monigotes?*

La niña que estaba afuera entra casi al final de la clase. Se sienta, tiene cara de enojada y ofendida y no participa. La artista dice que ya está terminado ese texto y les invita a hacer juegos de voz y sonidos. Para finalizar la clase cantan la canción en portugués que las niñas conocen muy bien y se nota que disfrutan de ella.

En el otro paralelo, la clase se desarrolló de forma muy similar. La actividad fue retomada desde el texto elaborado con el primer grupo del primer paralelo. El diálogo quedó así:

-G: hermoso, precioso, bonito, bello este paraíso para nosotros.
-Coro A: esté reinó es mío (esta palabra queda tachada porque era grave y porque está en singular)….nuestró.
-Coro G: guerra, guerra
-Traigan cañones y rayo (traen la tilde)
-Coro G: donde ponemos rayo
-G: ……

Como ya va siendo la hora y a las niñas no les sale rápido las respuestas que la artista espera, les dice: *bueno, este renglón es difícil, guarden…*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 23: Distribución de los papeles de la obra, en cuarto B.

Imagen 24: Pensando el guión con la artista.

En clases posteriores a la recién descripta con detalle, se siguió avanzando con la construcción de los muñecos y se ensayó la obra durante dos miércoles seguidos. Para esto, la artista llevó a las niñas unas hojas impresas con el guión, el cual incluía la melodía de canción en portugués que las niñas ya sabían porque venían cantando clase tras clase pero con una nueva letra (en español) creada por la artista:

"No te quise hablar
Cuando te conocí
Me asustaba
cambiar Y no te
comprendía
Ayayay, ahora todo es
mejor
Ayayay compartir me llena de amor"

La artista repartió los papeles entre las niñas, intercalando sorteos o preguntándoles a quién le gustaría hacer ciertos personajes o roles. A continuación, comenzaron el ensayo a partir de la lectura del guión o libreto. La narradora leía con dificultad, casi deletreando, en medio de bastante ruido, mientras algunas niñas conversaban entre sí y otras, seguían la lectura en voz alta. La artista se esforzaba en corregir a la lectura porque las niñas acentuaban normalmente las palabras sin considerar que aparecían acentuaciones inventadas desde el lenguaje de aguda. *Acuérdate que habla raro* y le hacía repetir acentuando y transformando todas las

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

palabras en agudas. Luego, la - artista entregó una cartulina roja tamaño A4 a las niñas que hacían el coro de agudas y el coro de graves. Solicitó a las alumnas que la sostuvieran en alto, *ahí habrá letras y van a armar palabras*. Leyendo el guión me di cuenta que tenía algunos cambios en relación al primero que se había hecho con las niñas.[57]

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 25: La artista y la maestra del grupo organizando el armado de palabras graves y agudas en uno de los ensayos.

En la segunda hora de clase, las niñas salieron al patio con los monigotes para practicar. La artista pidió a las alumnas que se acomoden en las gradas, mientras a mi me solicitó que con mi *letras de parvularia*[58] escribiera en las cartulinas las letras que ella me indicaba. Algunas niñas se amontonaron a mí alrededor, mientras escribía. La artista intentó acomodar en el espacio a los personajes. El repaso se dió de manera desordenada, con niñas de otros grados circulando y el esperado bullicio de un patio de escuela. Los monigotes se desarmaban, se les caía la cabeza y las alumnas no lograban sostenerlos.

En el cuarto A, la dinámica se dio de manera muy parecida a la clase anterior. Se cantó, se entregaron libretos y repartieron papeles. Esta vez la docente de cuarto A estuvo en el aula. La artista le pidió ayuda con el libreto y propuso practicar en el aula, y a diferencia de la clase anterior, organizó en el espacio a las niñas en el frente. Fue la primera vez que observé a la maestra de este paralelo un poco interesada e integrada en lo que se hacía. La docente intervino durante el ensayo pidiéndoles a las niñas que *lean bien,* que *acentúen bien.* Mientras tanto, la artista le indicaba que las niñas debían aprender el libreto de memoria, menos la narradora *porque su parte es muy larga.*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 26: Docente del grado colabora en el repaso de la lectura del guión.

Imágenes 27 y 28: Ensayos en el patio.

A la semana siguiente, se volvió a hacer un ensayo en el patio central de la escuela. Algunas niñas olvidaron sus libretos. Sucedieron dificultades semejantes a las de la semana anterior: no se escuchaba la lectura de las niñas y las alumnas no sabían cuando debían integrarse desde su papel, los monigotes siguieron presentando falencias en la construcción (se venían abajo las cabezas, se rompían las varillitas que sostenían los brazos, se desarmaban los paraguas o caían los accesorios); tampoco las niñas lograban auto-organizarse para formar las palabras a partir de las letras que tenían escritas en las cartulinas. Ante esta última dificultad, la artista decidió quitar algunas palabras que estaban planificadas en el guión y luego

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

reflexionó en voz alta: *"voy a tener que sacar las letras también porque no pueden…"* (refiriéndose a las niñas). Yo pensé que si justamente sacaba ese recurso de la obra, que según mi parecer era lo más claro en relación a la temática de las palabras graves y agudas, el contenido educativo -que el proyecto se supone debía abordar- cada vez se desfiguraría más. Entonces le di una idea: *¿por qué no pegas las letras en un cartel, ya formadas las palabras y las niñas solo levantan el cartel?* A la artista le pareció bueno ese camino.

La detalla descripción que se acaba de presentar muestra como el contenido escolar queda totalmente subsumido y transformado (casi deformado) para adaptarlo al proyecto artístico que la artista tenía en mente. Las niñas no comprendían cómo leer esos términos con acentuaciones fuera de la realidad de nuestro lenguaje. Tal vez, podría ser una de las explicaciones porque a la artista le costaba mantener el "orden" en la clase. El "tópico imaginario" (Popkewitz: 1998) llega al extremo del imaginario o de lo imaginado para adaptarse al guión de la obra. Cuando Milstein, Pujó y otros (2003) explican la noción de "tópicos imaginarios", con relación a su posible utilización en el análisis de las prácticas escolares de estetización y, en particular, de las enseñanzas y aprendizajes puestos en juego en el área curricular llamada educación artística, señalan que el tópico imaginario opera en un doble sentido porque inculca un tipo de contenido, y obtura la relación con el conocimiento en cuyo nombre y traducción se presenta. La producción de esta distancia consiste, básicamente, en la generación de actitudes mediante las cuales el individuo mismo, como efecto de esta inculcación, experimenta incomprensión, indiferencia o rechazo frente al campo del conocimiento del que ha sido distanciado, y tiende a vivirlo como limitaciones, disposiciones y tendencias internas, propias de su personalidad individual (y que, al menos en parte, explicaría el lugar que ocupa en la vida social).

3.4.3 El estreno de la obra

Para el día del estreno de la obra (y única función), se consiguió un amplificador de música y un micrófono inalámbrico. Se trasladaron los monigotes al patio. La artista me expresó que ya que había tenido la *maravillosa idea* de unir las letras, ella había traído masking y lana para que la ayudara armando tres palabras: *débil, dragón y almíbar*.

Ese día y bajo un sol fuerte, las alumnas de cuarto A fueron el público de las de cuarto B y viceversa. Las niñas corrían, se inquietaban, jugaban. Ninguna de ambas maestras estuvo presente. La artista intentaba conseguir orden, haciendo sentar al *público* en el graderío y tratando de ubicar a las *artistas* en la cancha de basquet que hacía las veces de escenario. Una alumna, mirando los monigotes me expresó con tono satisfecho y alegre: *parece increíble que unas niñas tan chiquitas y cuatro profes* (incluyendo a la artista, a los dos voluntarios y a mí) *hayan hecho esos monigotes.*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Uno de los monigotes se desarmó antes de empezar. Esto generó en la artista bastante impaciencia. Pidió ayuda a los voluntarios y a mí para poder reamar la estructura; pero resultó imposible porque no sólo se había desarmado, sino se había roto el paraguas que sostenía el muñeco. Entonces, la artista decidió quitar el paraguas y dejar sólo la cabeza y la ropa. Les dijo a las niñas que sólo sostuvieran la falda (como si fuera una cola de novia pero hacia adelante) y recalcó: *así van a estar y se quedan quietas.* La artista dio la señal para que empezara la obra. Aún con micrófono, el sonido resultaba muy pobre, en medio de un patio grande. Muchas niñas espectadoras no ponían atención a lo que ahí estaba aconteciendo. Las alumnas que actuaban trataban de hacer lo que podían, se perdían en la lectura el guión y no sabían cuándo entrar o qué hacer si no se les indicaba. Los muñecos permanecían parados, mientras las niñas jugaban debajo del paraguas o con las telas. A mí me parecía que resultaba bastante complejo comprender lo que se estaba haciendo esa mañana en el patio de la Escuela Delia Ibarra de Velasco, sin conocimiento previo de todo el proceso.

Cuando sonó la sirena (casi ensordecedora) que señalaba el comienzo del recreo, se terminó la obra del primer grupo. La artista nos dijo que el otro cuarto actuaría en medio del recreo *para tener más público.* El recreo trajo a muchas otras alumnas de la escuela que se sentaban a comer en el graderío o corrían disfrutando del recreo. Los monigotes llamaban la atención de algunas, que sólo los miraban sin entender que sucedía en la escena. En este clima, el grupo de alumnas de cuarto A desarrolló la obra en situación semejante al del grupo anterior. La artista pidió aplausos finales.

Artista y voluntarios se sentaron desplomados en los graderíos del patio. Los monigotes quedaron casi *muertos* y destruidos: cabezas por un lado, manos por otra. Yo pensaba que algo había fallado en la planificación, que el peso rompió los paraguas, que las niñas no lograron sostener solas a los enormes muñecos. También pensaba que de palabras graves y agudas no se aprendió nada; en fin, pero me demostré tan contenta como ellos, de haber terminado. Les propuse sacar unas fotos al equipo, muchas niñas se acercaban y querían salir fotografiadas.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 29 y 30: Día de la presentación de la obra. Artista responsable del proyecto y voluntarios acompañan a las niñas de cuarto grado.

Antes de cerrar este punto, me gustaría incluir algunas palabras de la artista que acompañó este Proyecto, respecto al Programa y también a algunas dificultades que ella remarcó finalizando aquel año escolar:

> *Arteducarte nos lleva a espacios con los que no solemos entrar en contacto, donde pareciera que proyectos artísticos son menos importantes que cumplir con otras necesidades, y nos demuestra como el arte se convierte en un atajo para aprender en la escuela y para crear ambientes de comunicación, confianza y cariño.*
>
> *Me ha permitido conocer los obstáculos que enfrenta la educación primaria, con grupos numerosos donde casi siempre se trata a los niños por el apellido. En este año, ha sido particularmente impactante escuchar que las niñas se llamaban entre ellas por su apellido y desconocían los nombres de sus compañeras. Las principales dificultades con las que nos encontramos en este año fueron en primer lugar, que no lográbamos formar un equipo con las profesoras, frecuentemente tuvieron otras cosas que hacer en nuestras horas de trabajo, sin embargo, recuerdo lo significativos que han sido para la clase y para las niñas algunos momentos en los que se involucraron sinceramente en los proyectos.*
>
> *Por otro lado, descubrimos, sobre la marcha, que las niñas no manejaban los conocimientos prerrequisitos para avanzar en la construcción del conocimiento de los contenidos con los que teníamos que trabajar. En ese sentido fue alentador observar cómo el proyecto de arte, libre de la presión de enseñar todo un listado de conocimientos, permitió descubrir esas lagunas y llenar espacios vacíos. El enseñar a través del arte tiene la cualidad de que todo conocimiento es definitivamente significativo y aunque no*

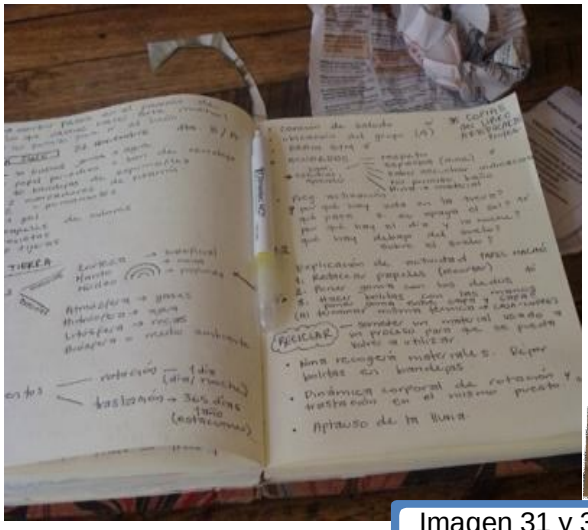
Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

tenga la capacidad de abarcar mucha materia si hace que la que aborde se vuelva parte de quien la aprende y juega con ella. Arteducarte es un espacio para encontrarnos en un territorio creativo, donde cada clase es una experiencia intensa, unas veces más exitosa que otras, una experiencia siempre inacabada de donde pienso que todos salimos con preguntas y aprendemos. (Diálogo con la artista, 2010 septiembre).

Al concluir esta descripción del proyecto, vale destacar algunos aspectos más que resultan interesantes. Por un lado, la puesta en escena de la obra respondía a una convención escolar muy fuerte: mostrar lo que se hacía en la escuela. En carpetas, cuadernos, en carteleras, en notas, en fiestas escolares o en obras como esta, pareciera que más allá de los procesos y de los resultados más o menos satisfactorios, lo que se aprende y lo que se hace, debe ser exhibido. En el mundo de las artes, lo exhibido busca largos procesos de calidad, por ejemplo ensayos de una obra o curadurías en una exhibición que no son los mismos que se dan en la escuela.

3.4.4 Bijou y sistema solar

"Bijou solaire" fue el título del proyecto desarrollado durante los meses de noviembre y diciembre del 2010 en los cuartos grados de básica. La artista, licenciada en Artes Plásticas, partió de su gusto por la joyería para planificar el tema otorgado por los docentes: el sistema solar. El producto artístico final fue un collar y un par de aretes creados por las niñas.



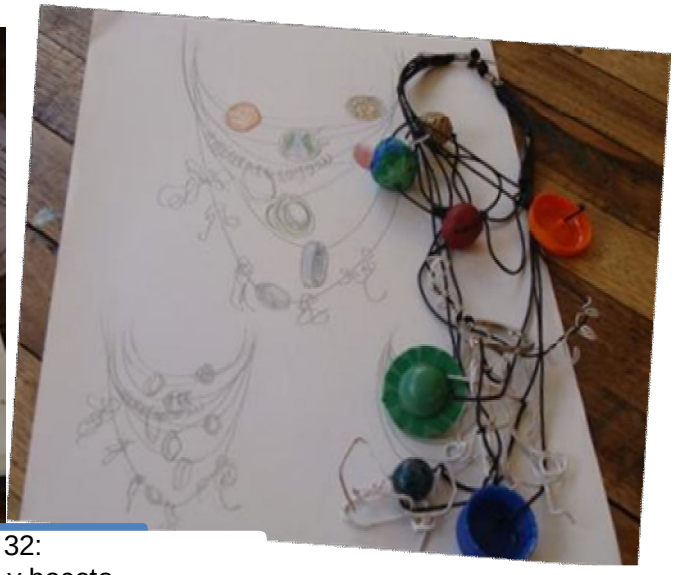


Imagen 31 y 32: Planificación y boceto realizados por la artista responsable del proyecto.

Esta artista era muy bien vista y considerada por el Programa. La Directora de Arteducarte me había sugerido desde un principio que observe sus clases, ya que según me dijo era muy organizada, planificaba muy bien y era ordenada con las niñas.

> *Si, las clases que da son muy buenas, es un modelo del Programa porque maneja muy bien la disciplina de las niñas y relaciona siempre el contenido con lo que se hace, ella es la que tiene más claro, es muy integradora, trabaja muy bien, da cierre a los procesos…" (*Diálogo informal con la Directora de Arteducarte, 2010 marzo*)*

En cuarto A, el grupo estaba conformado por treinta y cuatro niñas y en cuarto B, por treinta y cinco. A diferencia del año anterior, por lo general, los docentes de estas niñas solían estar durante las clases de Arteducarte. La artista era ayudada por una voluntaria extranjera, una joven alemana de veinte años que estaba haciendo una experiencia de intercambio en el país.

La primer clase del proyecto se centró en el conocimiento de las niñas con la artista y voluntaria, en la explicación de lo que se haría, en la producción de un reglamento que señalaba normas de comportamiento durante las clases de Arteducarte. Además la artista lució ese día un collar y aretes que ella misma había elaborado y motivó a las niñas en la realización de ese producto. Las niñas dibujaron un primer boceto de la bijouterí que cada una realizaría para sí misma.

La artista comenzaba cada encuentro, recordando cómo había que comportarse para que se pudiera trabajar bien (guardar todo, no desordenarse, levantar la mano, cuidar el material) y proponía algún canto o dinámica corporal (que las niñas hacía paradas al lado de sus bancos) que ayudara a concentrarse en el posterior trabajo. Luego daba las consignas del trabajo, explicando que se haría y relacionándolo con el contenido educativo, para finalmente pasar a la producción individual de las niñas. Un par de veces durante este proyecto la artista encendió un trocito de palo santo que las niñas iban soplando una a una para sacar las malas energías y les explicaba: al palito santo no le gusta la bulla y se apaga si conversan y se portan mal. Esta artista demostraba siempre una gran preocupación por el comportamiento de las niñas. Durante todas las clases, utilizaba estrategias como señas o cambios de tono de voz o postura o retos para llamarles la atención, pedirles silencio. Nunca entregaba los materiales antes de lograr que las niñas se sienten, callen y acomoden. Si el orden se perdía durante las clases, ella detenía lo que se estuviera haciendo y no avanzaba hasta volver al orden esperado para continuar. En una oportunidad, un grupo de niñas se habían portado tan mal (según la artista) que ella detuvo la clase para hablarles duro[59] y se fue unos minutos antes del horario, diciendo que así no se podía seguir. En aquel momento, un grupo de alumnas jugaban y conversaban demasiado mientras trabajaban o se paraban más de lo permitido. Las niñas se quedaron con su maestro quién reforzó las consignas de cómo debían portarse. A la clase siguiente, una de las niñas levantó la mano y habló de parte de aquel grupo pidiéndole disculpas a la artista por haberla *hecho enojar* y ponerse *brava*. La artista aceptó las disculpas y reforzó el recordatorio del *reglamento*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

de las clases de Arteducarte. Aquí vemos otro ejemplo, de cómo la culpa actúa como pilar moral. Además, como en ciertos momentos y situaciones, algunos comportamientos exceden para los adultos el "justo medio" (Milstein & Mendes, 1999: 120) permitido y tolerable y generan un desequilibrio en el orden de la clase.

En los registros, podemos evidenciar que los maestros (y en este caso, los y las artistas del Programa) señalaban el momento de inicio de las clases. Más allá de los tiempos oficiales marcados por el recreo, existía un periodo de acomodamiento previo al comienzo de la actividad en sí y finalizaciones de las clases (no siempre señaladas por el reloj). Durante este lapso de tiempo, siempre había alumnas que no respondían inmediatamente y prolongaban otras actividades (conversar, jugar, acomodar útiles y libros, terminar de comer el refrigerio, mover mesas, sillas, mochilas). Como explica Milstein & Mendes, *lo relevante (…) se sitúa en el hecho de lograr la coincidencia grupal en relación al uso del tiempo y en que sean los maestros quienes lo deciden y controlan* (1999: 47). Esta era una de las artistas de Arteducarte que lograba el ritmo de la clase, marcando muy bien los inicios y los fines, las aperturas y los comienzos y conquistaba el orden escolar deseado. Las regularidades inscriptas en los cuerpos de las alumnas logradas por el proceso de homogenización escolar, eran mantenidas y respetadas con mucho éxito con esta artista, lo que le otorgaba un reconocimiento especial dentro del Programa.

Volvamos a la dinámica de las clases de este proyecto. En cada jornada del proyecto, la artista introducía algún término de vocabulario: *joyería, helio céntrico, reciclar, círculo cromático*. Siempre, les preguntaba a las niñas si sabían lo que esa palabra significaba y a partir de eso, ella completaba la explicación; además muchas veces la artista leía una definición de diccionario y llevaba la palabra escrita en un cartel que se pegaba en el aula.

Imagen 33: Palabras de vocabulario trabajadas en el proyecto *Bijou solaire.* El maestro del grado colabora en la clase de Arteducarte y ayuda a la artista a pegar la palabra.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En la segunda clase, las niñas seleccionaron elementos para elaborar su propio collar (bolitas, tapitas plásticas, conchas marinas, argollas). En el tercer encuentro, confeccionaron cuatro bolitas de papel maché (que se convertirían en planetas del sistema solar) y decoraron una lata vacía con papeles de colores engomados (cofre para guardar sus joyas). En la cuarta clase, luego de una explicación básica sobre la teoría del color,[61] las niñas usaron colores primarios y secundarios para pintar los planetas y demás objetos del collar (cometas, luna).

Durante la quinta clase del proyecto, las niñas comenzaron a armar sus collares enhebrando las partes. En esa clase el término nuevo que la artista enseñó fue el de ensamblaje. Las niñas se concentraron mucho en la actividad pero requirieron de mucha ayuda de la artista, voluntaria y mía. Antes de comenzar se revisaron los dibujos que ellas habían hecho en la primera clase. La artista explicó detalladamente las indicaciones del trabajo (y las escribió como hacía siempre en la pizarra), les recordó que tengan en cuenta el orden de los planetas para armar el collar y les orientó para que libremente elijan entre los colores de hilos, el número de hilos que usarían y los elementos que colgarían. Las niñas enhebraban, y si bien algunas decían los nombres de los planetas, era difícil armar los diseños y ensamblajes desde esa secuencia.

La sexta clase se uso para concluir el armado de collares y aretes, anexando además los cuerpos celestes. El término biosfera fue el vocabulario en esa oportunidad, que escribió en una bandeja de alimentos para explicar que la estaba reciclando y de esa forma se colaboraba con el cuidado del medioambiente. Finalmente, en la séptima clase del proyecto se realizó un desfile en el cual las niñas lucieron sus joyas. En esta clase, otro de los artistas de Arteducarte llegó disfrazado como un diseñador francés. Mostró sus creaciones de joyas a las niñas y motivó a que ellas también le contaran lo que habían estado trabajando. Algunas niñas tenían vergüenza de pararse y pasar al frente, y no fueron obligadas. Cuando una alumna desfilaba, la artista intentaba por medio de preguntas que la niña no sólo muestre su collar sino que nombre algunos planetas. Cada vez que esto se lograba, la artista mostraba mucha satisfacción.

Muchos de los juegos que la artista realizaba durante la primera media hora de cada clase, tenían que ver con el contenido, lo mismo sucedía con las explicaciones que ella daba de cómo elaborar paso a paso el producto artístico. Veamos algunos ejemplos:

- Juegos de movimiento de la cabeza así como *rota* la tierra.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- Viaje imaginario que las niñas hicieron con los ojos cerrados, mientras la artista relataba una historia (*somos astronautas, nos ponemos un traje espacial, nos subimos a nuestra nave y vamos recorriendo los planetas*, mientras les había describir a las niñas los colores o la temperatura de los planetas).
- Las capas para hacer las bolitas de papel maché, o sea las capas de los futuros aretes, eran las *capas de la tierra*.

Durante la semana, los maestros de ambas clases iban trabajando con el grupo de alumnas también el tema, por lo cual las niñas manejaban bastante bien el conocimiento de los planetas. Ejemplo de esto, es que un miércoles, al llegar, en el pizarrón del aula de cuarto B estaba escrito parte del contenido: el núcleo, la litósfera y la biosfera con una breve explicación y un sencillo esquema.

Imágenes 34, 35, 36 y 37: Algunos momentos del proceso del proyecto: un artista disfrazado motiva la clase, pintura de elementos del collar, explicaciones sobre los colores y el círculo cromático, una alumna luce su collar del sistema solar terminado.

En este proyecto reiteradamente aparecen los elementos que hemos comentado antes: aspectos de orden escolar y fuertes prácticas de estetización, así como el manejo del contenido desde un "tópico imaginario" cuando bolitas de papel maché se convirtieron en planetas arbitrariamente enhebrados por las niñas en hilos de colores. Si bien resulta distinto el manejo de contenido escolar en esta artista (en relación con el ejemplo relatado sobre palabras graves y agudas) porque como la Directora del Programa me recalcaba: *ella trabaja vocabulario, recuerda todas las clases los temas y las palabras, relaciona todo con el contenido*, lo que obviamente para el orden escolar significaba un establecimiento de secuencias mucho más evidente, el tópico imaginario volvía a prevalecer con un peso incuestionable.

Luego de haber hecho un recorrido por las clases de Cultura Estética, música y un par de ejemplos trabajados en Arteducarte, volvamos una vez más a tratar de comprender por qué las vivencias de las niñas resultaban similares en clases tan diferentes. Una posible respuesta es que lo que vivían las alumnas como parecido tiene que ver con el peso que en ambas formas de actividad asumen algunas reglas y criterios del arbitrario escolar dominante -principalmente aquellas vinculadas a la estética escolar- y que tanto, en uno como en otro tipo de actividad terminaban estructurándose como tópicos imaginarios. En el caso del espacio de Cultura Estética y música, esto era algo buscado de forma explícita y en este aspecto se fundamentaban las críticas al Programa. Y si bien Arteducarte, afirmaba otros objetivos y metas - terminaba sin advertirlo- recreando las temáticas como tópicos imaginarios y fortaleciendo elementos del orden escolar, de manera tan excelente como los mismos sujetos adultos del adentro escolar. Trataré de profundizar y explicar mejor este argumento en el apartado siguiente.

5 Estética, contenidos y orden en la escuela.

Hemos examinado en el capítulo anterior -y también en este- que para los adultos de la escuela (y para mí misma, como investigadora) en Arteducarte sucedían cosas diferentes a las que pasaban en las clases de Música o de Cultura Estética y la pregunta que me fue surgiendo durante la investigación, era justamente cómo las niñas percibían e interpretaban parecidas dos maneras diametralmente opuestas…

Para Arteducarte y su equipo, como ya hemos venido viendo, el arte era relacionado con la creatividad, la emoción, la libertad y expresividad; mientras que la manualidad se emparentaba con moldes, estereotipos y desarrollo de destrezas motrices. Sin embargo, para la maestra de Cultura Estética y el profesor de música que yo conocía, la perspectiva resultaba diferente. El aprendizaje de una buena "técnica" (sea para tocar la flauta o coser) eran caminos claves para el desarrollo estético. Una manualidad prolija y las costuras bien hechas, implicaban aprendizajes importantes desde la mirada de la profesora de Cultura Estética, lo que

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

fundamentaba también el uso de buenos y adecuados materiales y no de *basura* o reciclaje.

Las niñas se merecían buenos materiales y además aprendían con ella, cosas bonitas y útiles. Podríamos pensar que una vez más el "arbitrario cultural dominante" actuaba llevando al interior de la escuela lo bonito, lo útil, lo limpio, lo técnico (no la basura, no lo feo, no lo inútil o lo a-técnico). Las niñas pobres y carenciadas eran defendidas por su profesora de Cultura Estética a través de sus clases en donde se aprendían cosas útiles para la vida (como coser y bordar) y se hacían cosas bonitas y prolijas que enriquecieran sus pobrezas.

Desde la perspectiva de Arteducarte -que como vimos consideraba a las niñas de la escuela Delia Ibarra de Velasco de forma similar- la ayuda del Programa podría pasar por enriquecerlas, pero de otra manera: dándoles caminos que permitieran sus expresiones creativas y afectivas (lo que sienten, piensan, la libertad para hacer a su manera los trabajos) y enseñándoles a reciclar y reutilizar.

Cuando las niñas relataban y contaban los que hacían en ambos espacios (los de Cultura Estética y los de Arteducarte) asimilaban de manera muy parecida las prácticas: *pintamos*, *coloreamos*. Esto nos lleva a pensar que la diferencia de la vivencia pudiera ser de otro ámbito porque muchas alumnas asumían el discurso de Arteducarte cuando decían que *expresan todo lo que tenían en el corazón*, o que les gustaba el Programa porque jugaban y se divertían más; o que preferían Arteducarte porque *la profe de Cultura Estética era muy brava* en cambio los artistas *eran muy buenos.* El plano afectivo que incluía vivencias lúdicas y cercanía vincular con los artistas pareciera marcar más la diferencia que lo que se hacía o no como prácticas artísticas y estéticas.

El común denominador de las clases de Cultura Estética, de Música o de Arteducarte podríamos encontrarlo en una forma de hacer las cosas que subyacía a lo que se hacía, sea una pintura creativa y original o el decorar una manualidad mirando un molde pre hecho. Como pretendí mostrar en las descripciones de diversas clases a lo largo de este capítulo, el "orden" aparecía con fuerza marcando pautas y reglas en todo el hacer escolar. Al igual que otras cuestiones que ya tratamos en los capítulos previos, en la reproducción del "arbitrario cultural escolar" podemos percibir ese orden, o sea de la imposición de un gusto dominante que legitimaba el conjunto de normas y reglas que se consideraba debían ser inculcadas a las niñas.

La desestructuración del orden es lo que se pretendía evitar por ejemplo con el ingreso de *basura* a la escuela (como la profesora de Cultura Estética llamaba al material de reciclaje que llevaba Arteducarte) o con clases que se desorganizaban ante los artistas por la falta de los maestros de grados (aparentemente, expertos para mantener la disciplina con sus grupos de alumnas). En cambio, se buscaba el orden con pautas, planificaciones y secuencias de clases controladas por los artistas y por las autoridades de Arteducarte; con la secuencia ordenada de técnicas para aprender; con reglamentos de clase que afirmaban valores (humanos, ecológicos) y erigían una moral.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Una vez más, el "arbitrario cultural dominante" quedaba naturalizado e inscripto en los sujetos, organizando el sentido común y orientando las prácticas escolares. De esta manera, Milstein & Mendes (1999) argumentan que la educación estética permanece históricamente vinculada a la educación moral, poniendo de manifiesto procesos de "violencia simbólica" (Bourdieu, 1997). Lo *lindo* quedaba asociado a lo *bueno* y lo *estético,* se vinculaba al orden, a la higiene, a las normas para convivir y comportarse; en definitiva, al proceso de socialización que es función clave en la educación básica.

Desde este fundamento teórico se puede entender el porqué las prácticas estéticas en la escuela asimilan arte con artesanías o música con música escolar; y de esta manera, las clases de Cultura Estética aparecerían, enlazadas a una estética escolar con rasgos y características propias que formaban parte del "arbitrario cultural escolar dominante" y cumplían funciones necesarias en la socialización escolar de las alumnas. Las clases de Cultura Estética, se presentaban sin novedades porque eran una pieza más del rompecabezas de "orden escolar" que construía socialmente el cuerpo de las niñas como *parte de la constitución de sujetos adaptables a una estructura social que, ya adultos, los interpela y los convoca desde un sentido del orden previamente inscripto en sus cuerpos como una de las condiciones necesarias de la reproducción social* (Milstein & Mendes, 1999: 143). Las producciones *útiles* y *bonitas* que las nenas elaboraban en la materia de Cultura Estética, se vivían como *naturalmente* constitutivas de la realidad y no como resultado de prácticas de estetización que reproducían cualificaciones estéticas que se relacionaban con ciertos rasgos de objetos, mensajes, signos, situaciones o individuos (Milstein & Mendes, 1999: 80). Guardas exactas al modelo con principios simétricos, costuras y bordados prolijos, sonidos afinados en la flauta dulce, eran ejemplos de una estética escolar que lejos estaba de lo que entendían por estética los artistas fuera del ámbito escolar.

Al igual que en el capítulo anterior, pudimos observar como los artistas de Arteducarte adoptaban matrices de la estética escolar de manera muy exitosa evidenciada en ciertas reglas y comportamientos que acompañaban las clases así como la inserción en el Programa. Esto lo hacían, incluso en medio de propuestas novedosas comparadas a las manualidades que se realizaban en la escuela.

Ahora quiero centrarme en el otro denominador común en estas clases que en los primeros acercamientos al campo me resultaban tan diferentes entre sí. Me refiero a los discursos y al manejo del contenido. Como ya hemos comentado, cada artista era el creador del proyecto a partir del tema curricular dado por el maestro o maestra de cada grado. El brío y la creatividad de los y las artistas fueron evidentes en el esfuerzo de racionalizar temas escolares a través de las artes, lo que en términos de Bernstein (1998) podemos llamar "imaginarios". Este sociólogo de la educación explica que existen dos tipos de discursos: el "discurso de instrucción" que crea destrezas especializadas y sus mutuas relaciones y el "discurso regulador"

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

o moral que crear orden, regulaciones e identidad. Este último es el dominante e incluye al primero. Bernstein argumenta que si bien en las escuelas y en las aulas se separan los discursos que transmiten destrezas de los que transmiten valores, hay sólo uno y el mantenerlos separados justamente oculta que existe un solo discurso. Aunque el discurso pedagógico parezca un discurso sin discurso que asume la matemática, el lenguaje u otra disciplina, el autor explica que no es un discurso sino un principio:

> Es el principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectiva (…) es un principio para la circulación y la reordenación de los discursos. (…)Ahora bien, en este proceso de deslocalización de un discurso (manual, mental, expresivo), que consiste en sacarlo de su lugar originario y trasladarlo a una localización pedagógica, se crea un vacío o más bien, un espacio. (Bernstein, 1998: 62)

Cuando el discurso de desplaza de su lugar originario al nuevo, se produce una transformación dando lugar al discurso pedagógico. Y en ese espacio y transformación interviene una ideología. Cuando un discurso se desplaza, se transforma pedagógicamente y ya no es el mismo discurso, se transforma de discurso real, no mediado, a "discurso imaginario". Cuando el discurso pedagógico se apropia de diversos discursos, los discursos no mediados se transforman, dice Bernstein, en discursos mediados, virtuales o imaginarios y de este punto de vista, el discurso pedagógico crea selectivamente temas imaginarios. Discursos manuales, expresivos, artísticos salen de su lugar originario y se trasladan al pedagógico escolar y en ese espacio que se crea, aparecen discursos de "educación estética" o "educación artística". Si fuera de la escuela, están las artes, dentro de la escuela aparecen los trabajos manuales, las labores, los planteos artísticos o Arteducarte. Usando conceptualizaciones ya mencionadas en capítulos anteriores, si fuera de la escuela hay "experiencias estéticas", dentro de la escuela hay "prácticas estetizadoras" perdiéndose la continuidad de las experiencias artísticas que pasan a ser resignificadas y recontextualizadas en discursos de instrucción y moralización. El discurso artístico en la práctica artística está mediado por él mismo, pero el discurso pedagógico está mediado por un procedimiento recontextualizador.[62] Entonces las artes pasan a un emplazamiento pedagógico, abstrayéndose el discurso original de su base, de su posición y de las relaciones de poder sociales. En el Programa, los actores de recontextualización (artistas) eran agentes que asumían el discurso real del arte, pero el discurso regulador era el que daba reglas de orden interno al discurso de la instrucción. Dicho directamente, el discurso regulador ordenaba al discurso de la educación artística. Siendo el primero el dominante, indicando qué enseñar y cómo hacerlo. Esto explica que aunque aparentemente en las clases del Programa había mayor libertad que en relaciones educativas tradicionales, se adoptaba la imposición del discurso regulativo.

Bernstein (1996) señala que cuando la enmarcación es fuerte hay un límite agudo, no

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

obstante cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede y no puede ser transmitido y entre el aislamiento entre contenidos, se hace más flexible. Los límites del enmarcamiento pasaban a ser muchos más débiles en cuanto a los contenidos y prácticas artísticas, en donde los artistas tenían mayor dominio clasificatorio que los maestros, pero se transformaban en enmarcamientos fuertes en cuanto a los contenidos educativos (seleccionados por agencias y sujetos pedagógicos y especializados) y por un discurso regulador que pasaba a ser el discurso de mayor peso en el trabajo pedagógico. En las clases de Cultura Estética existía un único modelo de realización de las producciones*;* y aunque en Arteducarte las alumnas podían elegir entre variaciones a modelos (diseños y colores diferentes, por ejemplo) las muestras, resultados y performances finales (las esperadas), estaban preparadas con anticipación por la clase especializada de artistas. Como dijo Adams (2010) los alumnos están obligados a comportarse como si tuvieran libre elección de procedimiento, pero las muestran han sido producidas por coacción, impulsadas por la autoridad de un sistema de clasificación que bajo presión buscaba lograr resultados altos como una medida de su propia autoría y rendimiento.

Popkewitz (1998) utiliza el concepto de "tópicos imaginarios" para referirse a los contenidos de la enseñanza escolar.[63] Los "tópicos imaginarios" muestran las distancias entre el conocimiento tal como existe en un campo disciplinario determinado y tal como se presentan en la enseñanza escolar, o sea, las diferencias entre conocimiento científico y contenidos curriculares. Cuando Milstein, Pujó & otros (2003) explican la noción de "tópicos imaginarios", con relación a su posible utilización en el análisis de las prácticas escolares de estetización y, en particular, de las enseñanzas y aprendizajes puestos en juego en el área curricular llamada educación artística, señalan que el "tópico imaginario" opera en un doble sentido porque inculca un tipo de contenido, y obtura la relación con el conocimiento en cuyo nombre y traducción se presenta. La producción de esta distancia consiste, básicamente, en la generación de actitudes mediante las cuales el individuo mismo, como efecto de esta inculcación, experimenta incomprensión, indiferencia o rechazo frente al campo del conocimiento del que ha sido distanciado, y tiende a vivirlo como limitaciones, disposiciones y tendencias internas, propias de su personalidad individual (y que, al menos en parte, explicaría el lugar que ocupa en la vida social). Estas autoras afirman que con relación a la educación artística escolar, el efecto de distanciamiento que produce la inculcación de los "tópicos imaginarios", puede relacionarse con los planteos de Bourdieu en *La distinción*. La diferenciación social a través de la formación del gusto se basa en la existencia de disposiciones, incorporadas a los individuos bajo la forma de "habitus", que regulan natural y espontáneamente las distancias según "preferencias" y "gustos" reforzados sin cesar por los modos de vida de las distintas clases sociales.

Los proyectos de Arteducarte mostraban claramente el trabajo con estos "tópicos imaginarios" construidos desde cualquiera de las áreas y temas del curriculum oficial escolar. En

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

algunos casos - como en el Proyecto de Ña Grave y Ña Aguda- los contenidos resultaban sumamente desdibujados y terminaban en un tópico de lo más imaginario como en la creación de un lenguaje de dos monigotes que podríamos pensar que trajo una mayor confusión a las reglas de acentuación. Si bien se trabajó desde juegos y guiones inventados para crear la obra, justamente el propósito educativo quedó visiblemente desvirtuado.

Al concluir este capítulo, podemos afirmar que la emoción estética propia de lo artístico para entrar a la escuela debe ser controlada de entusiasmos *no adecuados* para la estetización de la moral escolar. Como tratamos de resaltar, la creatividad también quedaba limitada y enmarcada en ciertos parámetros de espacios, tiempos, recursos materiales, temas curriculares y sujetos. Aún así es de destacar, una vez más, la importancia que cobraban en las prácticas del Programa, los relatos, sentimientos y conocimientos de las niñas que atravesaban los proyectos. Así como la cierta libertad que las niñas tenían para crear sus propios modelos, aún en proyectos que ya venían preformados por los artistas. Conversando con las niñas sobre lo que habían hecho o aprendido, los contenidos disciplinares eran poco recordados o totalmente omitidos o ignorados. En cambio, las niñas mencionaban otros elementos que tenían que ver con ciertas destrezas prácticas, artísticas o expresivas que pusieron en juego: *pintamos, acá formamos esto o aquello, estamos haciendo muñecos o monigotes, estamos construyendo cajas, nos pudimos expresar, dijimos lo que nos gustaba, lo relacionamos con nuestra vida*. Los contenidos del "discurso regulador" muchas veces se manifestaban a través de rutinas y valores que el Programa trabajaba: *aprendimos a respetar, a portarnos bien, a prestarnos las cosas, a cuidar nuestro cuerpo.* Estos últimos contenidos eran ampliamente valorados por los docentes de la escuela y siempre tenidos en cuenta por los artistas. Las capacitaciones, las observaciones de las autoridades y personal del programa sobre los artistas acentuaban este aspecto por sobre manera. No era para menos; se respondía de manera perfecta al "arbitrario cultural dominante".

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Capítulo IV

La exposición: artes que circulan más allá de la escuela

"El individuo sólo toma conciencia de sí a través del sentir, experimenta su existencia mediante resonancias sensoriales y perceptivas que no dejan de atravesarlo."
(Le Breton, 2009: 11)

"Son los sujetos lo que se expresan a través del arte y hablan a través de las palabras en relación con otros sujetos que interpretan y responden a la expresión por medio del arte y a las palabras."
(Mandoki, 1994:69)

4.1 Introducción

En este capítulo describo la preparación de la exposición y retomo opiniones, sentidos y vivencias de sus protagonistas; también intento generar algunas comprensiones desde el Programa y desde visitantes de la exposición (en su papel de productores y/o intérpretes) usando principalmente las conceptualizaciones de percepción, sentimiento y experiencia estética.

Desde el año 2007, visitaba la muestra de Arteducarte que buscaba exhibir el trabajo realizado durante el año escolar. En el 2009 me acerqué como parte de mis primeros contactos de campo en miras de este proyecto de tesis. Fue un momento en el que conocí a algunos artistas y generé las primeras vinculaciones para la investigación. Un año después, ya en pleno trabajo de tesis, participé en su montaje, su inauguración y concurrí varias veces durante el mes que se mantuvo abierta. Las exposiciones siempre se combinaban con otras actividades como: visitas guiadas, charlas académicas gratuitas y talleres de arte y creatividad para niños, escuelas, maestros y familias o concursos.[63]

Durante el año escolar, los y las artistas les contaban algunas veces a las niñas que sus trabajos irían al *museo* o a la *exposición de fin de año*. Un día, estando en la escuela, una alumna me preguntó mientras pintaba: *¿Va al museo después esto que estamos haciendo? (…) porque el año pasado no fuimos porque había paro y no nos llevaron.*

Veremos cómo las alumnas pasaban de productoras a público y de ser consideradas como *pequeñas artistas* a ser invitadas como visitantes. Existía una parte del proceso del cual las niñas eran apartadas lo que -como percibiremos más adelante con algunos ejemplos- generaba algunas sorpresas e incomprensiones.

4.2 Montaje de la exposición.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Durante los dos ultimo años (2009 y 2010), el Centro Cultural de la Pontificia Universidad Católica de Quito (CCPUCE)[64] fue el espacio en donde se mostraron los trabajos realizados por los alumnos/as de las escuelas en las que trabajó Arteducarte. *Descubriendo los colores de la vida: Exposición de arte creado por los niños en el aula* fue el título de la exposición que se promocionaba por medio de una nota de prensa en los medios de comunicación más importantes de Quito, y por publicidad en *El Comercio* y sus suplementos y revistas. Las exposiciones permanecían abiertas al público por un mes de lunes a sábado, todo el día.

Imagen 1: Proyecto de Arteducarte en Galápagos que también se promocionó en la décima exposición *Los Colores de la Vida*.

Imagen 2: Posters de las exposiciones del Programa.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

El montaje[65] de la muestra se realizaba durante la semana previa a la inauguración, siempre totalmente a cargo de la dirección del Programa y de los artistas. Participé y colaboré lo más que pude durante esos días. La sala principal del Centro Cultural, amplia y luminosa y ubicada en la planta baja, fue un ámbito de mucho trabajo. Se usaron paneles de colores, repisas, estanterías, columnas, contrastando con las obras que se iban a montar. Cajas de cartón y bolsas contenían los trabajos de los niños agrupados por grados y escuelas, y rotuladas con el nombre del artista responsable. El piso se cubría con pliegos de papel, mientras se pintaban estantes y pequeñas o grandes paredes.

Imagen 3: Artistas participantes durante la década de funcionamiento del Programa.

Imagen 4: Vista del edificio de la Universidad Católica y loneta publicitaria de la exposición.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 5 y 6: Montaje de la exposición.

A lo largo del día, los distintos artistas se encargaban de adecuar los espacios y montar los trabajos de los niños en el vestíbulo principal. No siempre se decidía colgarlos todos; sea por cuestiones de espacio, porque el trabajo estaba un poco perjudicado o no del todo terminado, o *no estaba tan bonito*, se dejaban a un lado ciertas obras producidas por los niños y niñas. Algunos artistas usaban mamelucos para protegerse de posibles manchas. Trabajaban en silencio o conversaban entre sí, sobre lo que estaban haciendo y a veces, sobre otros temas de arte (alguna exposición, algún proyecto artístico en el que estaban insertos). Eran acompañados por diferentes personas que pintaban paredes, preparaban soportes, colgaban mamposterías, martillaban, etc. Este grupo de ayudantes, personal del *Grupo El Comercio*, me contaron que año tras año se ocupaban de ayudar en la preparación de la exposición, que les resultaba *entretenido* y *divertido*. También unos pocos voluntarios y pasantes fueron a colaborar con la preparación de la exposición. Durante algunas horas de la jornada, la Directora del Programa ayudaba y guiaba el montaje. Ella me explicaba:

> *Cada año, mostramos con orgullo nuestros logros a la comunidad a través de una exposición, es colorida y divertida y exhibe las obras de arte creadas por niños y niñas en el aula, resultado de un año más de trabajo en el fortalecimiento académico mediante las artes. Los pequeños artistas se apropian de su creación individual y grupal. Se guarda un cuidado museográfico, sus obras llegan a ese nivel...*
>
> *Cada artista pone título a la obra, presenta una breve descripción y los requerimientos del montaje, si lo quiere colgar, si necesita soporte, el espacio, y así…luego yo tengo que hacer la tarea de museología y curaduría de la muestra, que es organizar todo, ver en que sitio va cada cosa y cómo va a ir, son unas cuarenta y dos obras ahora, este año y hay que ver colores de los paneles, la distribución para que todo quede equilibrado*. (Diálogo durante montaje de la exposicón: 2010, septiembre).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En este fragmento, se denomina *artistas* a dos tipos de sujetos: las niñas y los niños como *pequeños artistas* que se apropian de su creación individual y los *artistas adultos* insertos en el Programa (que ponen títulos a las obras, que piensan en el montaje, etc.). Si bien, sacar al *afuera* escolar lo que allí se produjo y llevarlo a un espacio social, comunitario y público permite que las obras trasciendan la escuela, podemos pensar que para las niñas y niños termina habiendo desapropiación más que apropiación y agenciamiento. El cuidado museográfico (concretamente en manos de la Directora del Programa que actúa de curadora oficial y de los artistas) media entre la producción y la apreciación. El *adentro* y el *afuera* escolar vuelven a reproducirse entre el mundo de la escuela y el del museo, entre el mundo de las alumnas que pintan, dibujan, modelan y el de los artista que piensan el título, la presentación, los colores y demás detalles técnicos y estéticos (y acá uso el término en el sentido más tradicional) que deciden qué exhibir y cómo hacerlo. Así como en la escuela hay quienes deciden qué se debe aprender y cómo, qué puede o no entrar a la escuela; en el mundo artístico también existen estos referentes que terminan definiendo que es arte y qué no.

Tanto la Directora como los artistas me expusieron que en ese año hubo un problema con la persona encargada de la administración del Centro Cultural: se superpusieron fechas de otras muestras[66] y eso hizo que sólo le hayan otorgado al Programa una parte de la planta baja para la realización de la muestra. La Directora me contó que ya había sucedido en otra oportunidad y que había tratado de hacer lo posible, pero que *no hubo como solucionarlo*. Se la notaba molesta con el tema, ya que me explicaba: *todo va a quedar muy junto y apretado…no es una muestra cualquiera porque vienen niños, muchos niños y tienen que interactuar, recorrer la muestra y el espacio es muy reducido....*

Mientras se hacía el trabajo del montaje, se percibía interés y preocupación por los niños en distintos comentarios (por ejemplo: que puedan alcanzar a ver las obras poniéndolas a su altura) y también por la curaduría de la exposición (combinación de colores, distribución de espacios, equilibrio, decoración). Es claro que se estaba pensando en los niños como público, como un conjunto de visitantes especiales que merecían y requería ciertas comodidades para movilizarse, interactuar y apreciar las obras. Pero además de los niños que visitarían la exposición, estaban los niños y niñas alumnos del Programa que al mismo tiempo eran “público” y “artistas”. Justamente en la continuidad de esa experiencia (Dewey, 1934) era en dónde se los estaba dejando de lado.

Los y las artistas ideaban y diseñaban con anterioridad cómo montarían las cuarenta y dos obras compuestas por los trabajos de los alumnos de cada grado, agrupados por proyectos. Lo que se generaba era una obra colectiva a partir del producto de cada niño o del pequeño grupo que haya trabajado. Por ejemplo, si cada alumno/a a lo largo del proyecto decoró una botella, hizo una muñeca o pintó un autorretrato, el montaje significaba presentar en un colectivo unificado las botellas, las muñecas o los autorretratos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Mientras una de las artistas montaba una obra compuesta por unos chalecos realizados en papel por las niñas de cuarto de básica de la escuela Delia Ibarra, ubicándolos en un armario gigante simulado en la pared, me refería que:

> *Las niñas estaban tan metidas en hacer su chaleco…¿Te conté que llevé a un diseñador?...o sea un día visitó la clase un diseñador y les contó sus experiencias a las niñas para que se motiven con sus propios diseños para que cada chaleco sea único. En realidad fue otro artista disfrazado, con una camisa verde, una cola, hablando en francés y les decía que en el diseño cada uno puede crear lo que quiera, cómo lo quiera…las niñas estaban encantadas esa clase, se creían realmente que era un diseñador de verdad…con tanto detalle decoraron los chalecos…mira los bolsillos, los detalles* (mientras me señala). (2010, septiembre)

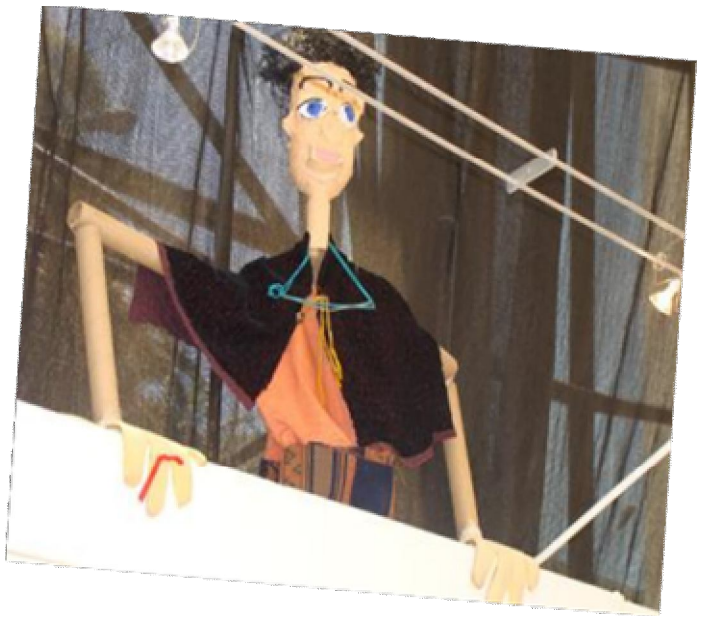
Imagen 7: Proyecto Cha-
le-

La Directora del Programa, durante la preparación de la exposición mostró en algunas oportunidades inquietud por los “monigotes” (los muñecos gigantes construidos en unos de los proyectos que relaté en el capítulo anterior): *no sé cómo vamos a colgarlos, están medio destruidos, ya sueño con los monigotes.* Vale destacar que fue lo último que se terminó de montar.

Finalmente no se colgaron los cuatro monigotes, sino sólo tres, debido a la falta de espacio, pero también al estado en que estaba el cuarto muñeco. Hubo que reconstruir partes de cada uno, cambiar el cuerpo (paraguas) de otro y montar sin cuerpo a un tercero. Nuevamente, los criterios de la curaduría primaban por sobre las niñas como sujetos productores. Otro día, también durante el montaje, la Directora del Programa me dijo refiriéndose a la artista:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

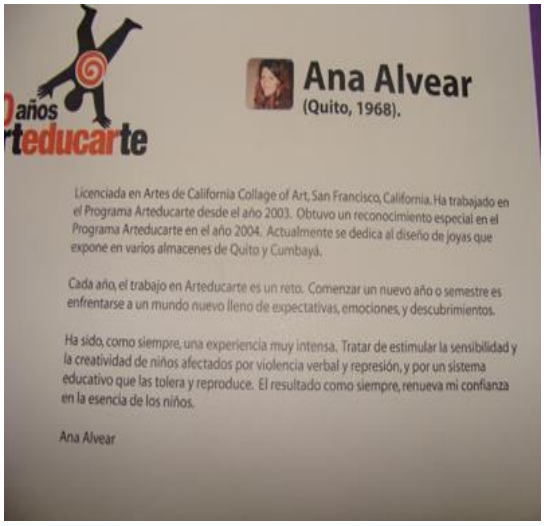
Es que ella sabe usar su cuerpo, su voz, su expresividad, pero no es tan hábil con las manos y también le cuesta imaginarse la obra en el montaje, porque no calcula bien el tema del espacio…si, una artista dramática tendría que saber todo esto, pero no….tendría que saber de vestuario, utilería, escenografía…"



Imágenes 8 y 9:
Instalación de Monigotes en el Centro Cultural.

La muestra no sólo incluía obras de dibujo, pintura y esculturas tridimensionales realizadas junto a los artistas plásticos, sino otras que se trabajaron con artistas del área del teatro. Estas dramatizaciones y performances se proyectaban en videos y audios a través de unos televisores o aparatos de sonido instalados como parte de la muestra. Algunos montajes incluían la exhibición de parte del proceso de producción, a través del uso de fotografías o de un power point. Determinados proyectos fueron montados de manera más simple y otros, como instalaciones. Al lado de cada obra, se colgaban dos cartones: una *cédula* y actividades sugeridas. La primera, indicaba datos referenciales (escuela, grado, artista y una breve explicación del proyecto en donde se señalaba que vinculación tuvo con el área y contenido del programa de estudios); en la segunda, se presentaban algunas actividades que invitaban a los niños/as visitantes a interactuar con la obra y a observarla mejor. En una de las paredes del Centro Cultural, se presentaba un breve curriculum de cada artista integrante del Programa. Las escuelas solo eran nombradas y las identidades niños y niñas pasaban a un conjunto medio anónimo de cuarto grado A o séptimo B…

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes



Imágenes 10 y 11: Rótulos de las obras: hoja de vida de los artistas del Programa, presentación de la obra y actividades sugeridas.

Llegados a este momento de la descripción, vemos que era inexistente la intervención de la escuela y sus sujetos: alumnos y maestros. Maestros que había participado en capacitaciones, reuniones y evaluación junto a artistas, que habían seleccionado los contenidos educativos o que habían ayudado en las clases, no participaban ni en el pensar ni en el hacer cuando llegaba el momento de la muestra. Tampoco lo hacían las niñas, a quién en ningún momento se les consultaba nada referente a la muestra. A lo sumo, y como hemos visto, tenían alguna injerencia en estos aspectos cuando se exhibían las producciones de una u otra forma dentro de la escuela (como por ejemplo el estreno de la obra *Ña Grave y Ña Aguda* en el patio de la escuela o el desfile dentro del aula para presentar *Bijú solare)*. Cabe destacar que las obras volvían a la escuela, una vez que eran desmontadas del Centro Cultural y cada niña (si los adultos de la escuela lo permitían, tenían derecho a llevarse sus trabajos)[68]. Podríamos pensar que tal vez, para ellas esos trabajos ya no significaban lo mismo que en el momento de su producción. Los habían visto expuestos con nuevos significados, en un modo de relación distinto, fuera de la escuela y en un espacio ajeno a su producción.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 12 y 13: Obras montadas en audio y video que muestran diversas performances realizadas por los niños durante algunos proyectos de Arteducarte.

Es claro que la exposición final era parte fundamental de la identidad del Programa. Había que mostrar los resultados y cuando se lo hacía, era desde un modelo sensorial que involucraba colores, luces, espacios, significados pero que aparecía bastante ajeno a los colores, luces y espacios de la escuela y su contexto. Ni el sur ni Chimbacalle emergían en la muestra. El Centro Cultural elegido estaba en un sector alejado de la escuela y dentro de una universidad. Esta realidad limitaba la asistencia de muchos actores y distanciaba la producción artística del contexto comunitario, social y cultural más próximo de la escuela y las niñas. En una pared a la entrada de la exposición, se mencionaba el nombre de la escuela y de los maestros *participantes*, así los sujetos escolares quedaban unificados en un todo que no revelaba su identidad ni su experiencia estética. El Programa y sus artistas emergían como actores protagónicos más que las alumnas, *pequeñas artistas,* que transitaban como visitantes y espectadoras.

4.3 Inauguración de la muestra

La inauguración se realizó el sábado 9 de octubre del 2010 a las 11 de la mañana. Yo estuve una hora antes. Como parte de los preparativos se instalaron micrófonos, se adornó con un arreglo floral, se prepararon galletas y colas, se pegaron unos afiches, se completó el montaje de las *cédulas* faltantes. Estuvieron a la venta pósters y afiches de la exposición con el objetivo de recaudar fondos para el Programa.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 14: Inauguración de la exposición.

Al poco tiempo, llegó un grupo de niños y niñas de diversas edades acompañados por unos cuatro adultos que venían de la Mitad del Mundo[69] y pertenecían a un albergue. Fueron arribando algunos de los artistas, con familiares (hijos, esposos, novios/as, padres y/o amigos). Estaba el personal de Arteducarte y también reporteros y fotógrafos de *El Comercio* y el Editor del *Suplemento Educación* del diario. Había personas muy elegantemente vestidas, de edad bastante adulta, muchos de ellos eran los *padrinos* del Programa. No me encontré con ningún voluntario ni pasante. Tampoco con ninguna niña de la Escuela Delia Ibarra de Velasco. Identifiqué sólo una alumna y un alumno de la escuela Isaac Chiriboga acompañados por sus mamás (el día anterior, habían recorrido la muestra con sus compañeros y maestras). Las mamás me dijeron que los niños le insistieron de ir a ver lo que habían hecho y pintado, pero que no había *ningún otro compañerito*. La niña señalaba con su dedo una de sus obras mientras refería lo que había aprendido al hacerla. Su mamá me contó que un día su hija le dijo:

> *Vamos para que veas mis trabajos…yo no tenía idea de todo lo que había hecho. Solo llegaba a la casa con su mandil blanco manchado de colores y decía que hacía dibujos. Ahora veo todo lo que aprendía…*

Llama la atención que las dos madres pusieron atención en el no ver a *otros compañeritos* de sus hijos, ya que supuestamente eran los *pequeños artistas* quienes debieran estar. Una de ellas además manifestó el *no tener idea* de lo que su hija hacia en Arteducarte, y esto podría significar un adentro escolar que muchas veces también permanece -en algún sentido- cerrado a las familias.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 15 y 16: Alumnos acompañados por sus mamás

Habría unas cien personas entre personal de Arteducarte y visitantes, cuando a las 11:30, a través de unas cortas palabras de la Directora del Programa (que leía desde su celular), se dio por inaugurada la muestra:

Es un espacio para potencializar sus capacidades creativas. El arte no es sólo aprendizaje en este caso, es disfrute, es juego, es expresión, es creatividad. Lo que ustedes han visto año a año en estas exposiciones es el trabajo sostenido de un grupo grande de personas, que muchos de las cuales están aquí. Gracias a todos los maestros de las escuelas de Arteducarte que nos han permitido revolucionar su aula con el color y las risas de los niños. Gracias a todos los artistas de Arteducarte que con su esfuerzo han estado dando a los niños año tras año. Gracias a cada voluntario y pasante que se ha entregado con su hermoso trabajo. A todos los profesionales, grupos de pedagogos, psicólogos, coordinadores, a todo el personal de Arteducarte de Fundación El Comercio, del Grupo El Comercio que nos han permitido trabajar de forma profesional cada año. Los fondos recaudados se aprovechan año a año, de la mejor manera y muy eficientemente. Sin nuestros auspiciantes y empresas con responsabilidad social sería imposible sacar adelante a Arteducarte. Gracias también a cada padrino Arteducarte por permitir que un niño se beneficie con el Programa; en fin, la suma de todas estas voluntades hace posible la suma de todos nuestros procesos. Sus resultados se perciben en esta muestra, pero en realidad, cada corazón de cada niño del Programa es el que recibe las vivencias de crecimiento.

El libro Arteducarte nos permitió salir a cinco provincias del Ecuador y salir de Quito. Esperamos poder reimprimirlo a futuro y poder reiniciar este viaje. Hace poco iniciamos también un piloto en Galápagos, en Isla Isabela en donde se nos ha permitido trabajar con valores medioambientales lo cual muestra la gran flexibilidad del Programa y la generosidad del arte en comunicar. Ojalá a futuro podamos llevar el programa a otras latitudes del país, y proseguir con otros proyectos ambiciosos (…) Les invito a que disfruten de esta exposición y que descubran los colores de la vida. (Registro de video, 2010, octubre 9)

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 17 y 18: Fragmentos de la obra *Descubrirme*.

Imagen 19: Obra *Libro blanco.*

Imagen 20: Obra *El árbol de fracciones.*

Imagen 21: Obra *Mi silueta radiografiada.*

Imagen 22: Obra *El árbol de las fábulas.*

Las *pequeñas artistas* y los docentes de la Escuela Delia Ibarra de Velasco no estuvieron físicamente presentes aquella mañana. Personalmente, tenía la expectativa de la presentación de los artistas o de algún testimonio de niños, maestras o maestros. Ninguno de esos dos actores apareció hablando en la inauguración. Al hacer delicadamente este comentario a una de las artistas me contestó: *Si, así es el Programa…* (reboleó un poco los ojos y se quedó en silencio unos instantes)[70], luego continuó: *con decirte que un año no pusieron ni nuestros nombres.* Lo que expresa esta artista mostraba un sentimiento de disconformidad, de estar y no estar al mismo tiempo, lo que estaría generando un desplazamiento y una falta de continuidad en los sujetos de la experiencia estética, en este caso de los artistas adultos. Los sujetos parecieran ser absorbidos por la institución del Programa. Sabemos que las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante y que lo instituido, lo establecido, lo determinado es una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado y conservador. ¿Quién aparece cómo protagónica, la Institución o los sujetos que la conforman? ¿Qué hay detrás de esas tensiones y zonas de disputas? Finalmente, son luchas por cambiar lo instituido, son dinámicas entre los componentes funcionales e imaginarios de las instituciones. (Castoriadis, 1983)

Durante esa mañana, los artistas se reencontraron y conversaron entre ellos, comentaron sobre diversos proyectos que estaban haciendo, experiencias sobre sus talleres particulares y disertaron sobre sus obras. Los reporteros entrevistaron a algunos niños y niñas visitantes preguntándoles que les gustaba de la muestra y a algunos artistas para que cuenten sobre el trabajo del Programa. Yo aproveché para conversar con los niños, tomarles fotos dónde ellos eligieran y agendé entrevistas con los artistas.

Imágenes 23 y 24: Entrevistas y fotos en el día de la inauguración.

Los visitantes se acercaban a los artistas o al personal de Arteducarte y los felicitaban, se admiraban y decían que cada año la muestra estaba más *linda* y *bonita*. Algunos proyectos eran sumamente elogiados: *Semilla de aire, semilla de agua*[71] (los niños a esta obra la llamaban *Los cd"s*), *El mural vestido*[72], *Nosotros* planificada para el estudio de culturas precolombinas, entre otros. A los niños más chicos, además de las anteriores, les gustaba mucho el móvil *Cubos mágicos* (que se había planificado para trabajar los contenidos sobre el perímetro, figuras, cuerpos geométricos, medidas de longitud y volumen), y jugaban bastante con esa obra: la tocaban, movían los cubos, se metían adentro o pasaban por debajo. Podemos decir que mientras los niños y niñas experimentaban más las obras con los sentidos y su cuerpo: tocaban, reían, escuchaban y bautizaban a algunas obras con otros nombres (como vimos en el ejemplo: *Los cd"s*), los adultos las apreciaban usando calificativos o evaluando el sentido estético.

Imagen 25: Obra *Cubos mágicos.*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 26 y 27
Obra *Semilla de aire, semilla de agua.*

Recibí de los mismos artistas distintos comentarios e impresiones. Algunos tenían que ver directamente con la curaduría o el gusto y la apreciación personal por ciertas obras: *la parte de museología cada vez está más chévere; hay unas muy buenas obras; ¡cómo me gustan esos* (señalando la obra *Cuánto pesa un litro*[73]*), parecen cerámicas, yo me los llevaría a mi casa!; Me gusta…además cada vez es más íntima la obra, más para adentro…*

Una artista comentando con otra amiga artista que no era personal de Arteducarte, le expresó:

> *Yo dije que por qué no se pueden vender las obras porque realmente imagínate* (señalando la obra *El área de mi cuerpo*) *como quedaría eso por ejemplo en la pared de un banco…o ese árbol* (refiriéndose a la obra: *El árbol de las fábulas*) *pero me dijeron que no, porque hay que devolver a los niños…aunque luego no hacen nada con eso y luego lo botan…*

En este comentario se puede percibir el valor preponderante por la obra más que por el sujeto

de la experiencia estética. Además aparece la suposición que los niños tirarían a la basura sus trabajos.

Imágenes 28 y 29: Obra *Él área de mi cuerpo.*

También fui escuchando algunas pequeñas disconformidades de parte de los artistas y de la Directora de Arteducarte, relacionadas con aspectos curatoriales:

- *No era ese el material adecuado, se cae todo y se despega, además casi me muero porque me estaban cociendo las letras al revés.* (Directora, refiriéndose a la obra *La colcha de letras).*
- *Yo dejé cómo tenían que montar, pero me pegaron todo mal. Vine y tuve que ver cuál era cuál, había muchas de tela…y…no me acordaba.* (artista responsable de la obra *El área de mi cuerpo)*
- *¡Qué pena que este año hubo menos lugar, no se pudo colgar todo.* (artista)
- *No quedó bien el montaje…no se ve el material…para eso lo hacíamos en cartulina…yo quería que quede colgado, no así…no me di cuenta, tal vez con un marco…* (artista mirando su proyecto *Los vitrales de Gaudi)*

Si bien Arteducarte trabajaba desde la inserción escolar, en el museo los sujetos involucrados en el Programa (Directora y artistas, pero también quienes lo sostenían en con aportes económicos) permanecían ajenos a la vida escolar, así como también a la social y cultural de los y las alumnas y de los y las docentes. Las convenciones y reglas ya no eran las del mundo escolar, sino las del mundo artístico. Desaparecían preocupaciones por la disciplina, el aprendizaje, las planificaciones o el manejo de las clases. En cambio, emergían cuestiones de apreciación estética, y la obra de arte pasaba a ser el montaje del artista adulto más que el trabajo de las y los *pequeños artistas*. La preocupación sobre la integración docente a las clases que hemos visto que siempre estaba presente mientras que el Programa trabajaba en las escuelas, ahora también desaparecía y no era central si iban o no los maestros de las escuelas. Y si se hablaba de esto, el sentido pasaba a ser diferente: *Los de la Chiriboga* (refiriéndose a la escuela) *vinieron, pero con sólo dos maestras, pero bueno por lo menos estuvieron tranquilos, nada de patadas por lo menos…*(Directora del Programa)

4.4 Alumnos, alumnas y maestros en el museo

> *"Durante este mes, visitaron la exposición más de 5000 personas, de las cuales muchas han sido niños de diferentes colegios que se han contagiado del arte al participar en los talleres ofrecidos por los artistas de Arteducarte. (…) Cada año descubrimos más que el arte es vital para el desarrollo de la mente y el alma, simplemente hay que darle la importancia que se merece.* (Página web institucional: 2010, octubre)

Un día muy importante en la muestra fue el que concurrían los y las alumnas de las escuelas con las que trabajaba el Programa, o sea las "niños/as artistas" cuyos trabajos se exponían. Esto lo hicieron en dos jornadas antes de la inauguración oficial (un día fue una escuela y al otro, la otra). Yo participé de la visita de la escuela Delia Ibarra. Antes de las nueve de la mañana ya estaban filas de niñas uniformadas en la puerta del centro cultural acompañadas de sus maestros. Las niñas se mostraban contentas y entusiastas. Las reacciones al ver a los artistas que habían trabajado con ellas eran de mucha alegría, algunas corrían a abrazarlos (saliéndose de la fila que la maestra trataba de mantener), les sonreían o saludaban con las manos. Hacían lo mismo conmigo muchas de las niñas de cuarto de básica (período 2009-2010). Preguntaban si iría Arteducarte a trabajar con ellas otra vez y gritaban *vivas* y *hurras* cuando se les contestaba de manera afirmativa. Se interesaban por los artistas y voluntarios que no veían en la muestra y pedían que se les mandara saludos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imágenes 30 y 31: Las alumnas de la Escuela Delia Ibarra de Velasco ingresando a la muestra.

Cada grado era acompañado por su docente y un artista o personal del Programa (Directora, Coordinadora Artística) para recorrer la exposición. Arteducarte daba el nombre de *mediador* o *mediadora* a la persona que hacía de guía. Cuando un grupo se acercaba a una obra, se hacían comentarios de la misma, el o la guía hacía preguntas a las niñas sobre qué veían, qué les gustaba u otras interacciones relacionas con la ficha *actividades*.

Las alumnas demostraban mucha emoción al reconocer sus propias obras:

- *Yo hice ese sombrero* (dijo una niña señalando el sombrero de uno de los monigotes).
- *Eso hicimos nosotras, ella no… porque es nueva*… (señalando a una compañera recién integrada en el grupo).
- *Eso hicimos el año pasado nosotras con el Che* (sobrenombre de uno de los artistas).
- *¡Qué lindo eso! ¡Si, eso hice yo!*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 32: Las alumnas de cuarto ante los monigotes de la obra *Ña Grave, Ña Aguda.*

Cuando las niñas observaban los videos o las proyecciones de power point en las que se manifestaban los procesos de trabajo, se reían al verse, se hacían entre ellas acotaciones y se recordaban unas a otras, lo que había hecho. Todas las niñas me contaron que les *encantó mucho, que estaba bonito.* Algunas también me preguntaban si podían volver con sus padres, y prometían que lo harían.

Imágenes 33 y 34: Niñas apreciando su trabajo que había sido grabado.

Es indudable que las niñas se sentían parte de la muestra; experimentaban la producción, el trabajo que suponía hacer y concluir una obra. Deseaban mostrar a otros (sus padres) lo que habían realizado. Expresiones y actitudes como las recién mencionadas y la alegría que las niñas mostraban eran ejemplos importantes de la novedad que este Programa institucionalizaba al generar las exposiciones artísticas a partir del trabajo realizado en las escuelas. Se creaba una continuidad en la experiencia estética de las niñas y se producía, también una continuidad del trabajo escolar fuera de la escuela. Estas cuestiones raramente suceden ya que los trabajos escolares o las muestras artísticas como parte de los procesos de estetización, suelen por lo general ocurrir en el adentro escolar.

Pero reflexionemos otra vez sobre una fractura en esta continuidad que tiene que ver con la ausencia de las niñas en la preparación de la exposición, como lo evidencian los siguientes ejemplos:

- En una de las paredes del Centro Cultural se reprodujo en una gigantografía el mural pintado en la escuela Delia Ibarra. Ni bien una niña lo vio, se asombró y me preguntó: *¿Y cómo hicieron para traer la pared de la escuela acá?* El lugar aparecía ajeno a la niña. No era su escuela, pero estaba el mural de su escuela. Se producía una experimentación extraña que causaba sorpresa e incomprensión.
- Otra alumna que participó del Proyecto *Ña Grave y Ña Aguda* antes de entrar me preguntó:

  ¿Y los monigotes, están? ¿Pudieron arreglarlos? Aquí podemos percibir la sensación de desconocimiento por no haber estado en el montaje ni en la toma de decisiones de qué mostrar y qué no mostrar y los por qué.

Imagen 35: Gigantografía que reproduce en el Centro Cultural, el mural pintado en la escuela.

Imágenes 36, 37 y 38: Las niñas como visitantes de la muestra artística, apreciando las obras.

Durante la visita de las escuelas que habían participado del Programa, los maestros tomaban distintas actitudes. Algunos no se apartaban del grupo de sus alumnas, guardaban silencio y escuchaban al mediador o a la mediadora que acompañaba al grupo. Otros interactuaban mucho más, y junto al mediador o mediadora, les hacían preguntas a las niñas y les recordaban el tema visto o el contenido aprendido. Finalmente, otros abandonaban el grupo de alumnas y dejaban que el guía se haga cargo de la visita, mientras ellos recorrían solos o se quedaban conversando entre sí. Los maestros y maestras como autoridades centrales dentro del ámbito escolar, pasaban a tener un rol secundario en el museo. Se dejaban guiar al igual que las niñas por los mediadores y a lo sumo, retomaban su autoridad desde el conocimiento escolar, volviendo a su rol de preguntar y recordar a sus alumnas los aprendizajes.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Dos profesoras demostraron un especial entusiasmo durante el recorrido por la exposición. Una de ellas, se asombró y alegró de ver el trabajo de sus alumnas y de ver su propio autorretrato colgado junto al de sus niñas. Esta docente, manifestó:

> *Yo no sé dibujar personas, no, nunca…le dibujo paisajes, animales invertebrados, montañas, frutas, ríos, pero no me pida una persona o un perro, una vaca, un caballo, no…pero si…¡me dicen que quedó bien!…*(con gusto y admiración)

La docente me lo comentaba con una sonrisa y los ojos realmente iluminados. Me relató que el producto se logró en dos clases:

> *Primero nos observamos, observamos y observamos, con un espejo y aprendimos las medidas del rostro y nos dibujamos…estoy seria porque estaba así dibujando, concentrada y a la otra semana, a la otra clase nos pintamos.*

Esta misma docente me relató entusiasmada y satisfecha los diversos proyectos de los que participó con sus estudiantes, de las cosas que descubrió y aprendió junto con sus niñas y los artistas. Podemos pensar que esta docente logró tener una experiencia artística y encontró en el museo una continuidad de esa experiencia personal al ver su obra expuesta.

La segunda docente más entusiasta, fue justamente una de las menos implicadas durante las clases que Arteducarte daba a sus alumnas, pero en la exposición demostró una actitud de sorpresa por las *hermosas cosas que se habían hecho*. La docente observando un proyecto en el cual las niñas habían trabajado creando estampillas con animales en extinción, comentó: *Hemos ido al zoológico, cuántas veces, pero nunca se nos ocurrió hacer esto.* Luego mirando atentamente unos móviles creados con unos platos desechables en los cuales las alumnas habían pintado las regiones del Ecuador, me contó:

> *Es que la escuela cumple 50 años y justamente vamos a hacer grupos para que se trabaje con las regiones del Ecuador, las comidas, la geografía, la ropa típica y esto me da muchas ideas, ya está….lo tengo listo y ese árbol también me da ideas…* (señalando la obra *El Árbol de las fabulas*, en donde los niños habían escrito historias sobre grandes hojas)

En el ejemplo de esta docente (que aparentemente no había estado muy implicada en el Proyecto dentro del ámbito escolar) se producía ahora una cuestión muy relevante. Sin tomar distancia del mundo escolar - porque en él seguía pensando- lograba encontrar *ideas* para ese mundo escolar cuando salía de él, experimentaba otras situaciones y se abría a otras apreciaciones al entrar a un Centro Cultural. Apreciaba lo que sus propias alumnas hicieron más en el *afuera* que en el *adentro* de la escuela.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Imagen 39:
Obra *Regiomoviliático.*

Imagen 40: Obra *Estampillas de animales de Ecuador en peligro de extinción.*

El personal del Programa, además de los aspectos artísticos y económicos que fundamentaban la muestra de los trabajos de las y los alumnos en el museo, destacaban el sentido que para ellos tenía que los niños vean sus trabajos en exhibición. Retomo el relato de la Pedagoga de Arteducarte:

> *Fue una experiencia indescriptible, cuando dos días anteriores a la inauguración, los niños de las escuelas Delia Ibarra de Velasco y Ángel Isaac Chiriboga, de la Ciudadela México y La Vicentina, respectivamente, visitaron la exposición y descubrieron sus obras de arte colgadas y expuestas. Fue ahí donde cada artista cerró el ciclo con sus alumnos, un ciclo que esperamos sea una puerta hacia el camino del arte para cada uno de los que han pasado por una clase de Arteducarte. Este es un aprendizaje que ocurre en medio de la creatividad y la imaginación, pero que también prevalece un valor agregado escondido en cada obra, elementos que nos lleva a ser mejores personas y descubrirnos a nosotros mismos. Mediante la creación de un sombrero, los niños sintieron el poder de cambiar el mundo, simplemente, reciclando; al pintar un mural, descubrieron el trabajo en equipo; inclusive, una pieza tan simple como un CD, les hizo comprender que son parte esencial de esta vida.* (2010, octubre)

Se habla de un *ciclo que se cierra* y que no se cierra en la escuela, sino fuera de ella; pero a su vez un *ciclo* que deja puertas abiertas. Podríamos pensar que dejaba puertas abiertas a nuevas experiencias estéticas. Se destacaban aprendizajes que tenían que ver con valores y capacidades relacionadas con el arte como la creatividad y la imaginación.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

4. 5 Los visitantes de Descubriendo los Colores de la Vida

Durante el mes que la muestra permaneció abierta fue visitada por estudiantes de pedagogía y arte, por niños de escuela y centros infantiles, artistas y público en general, por personas nacionales y extranjeras que estaban de paso en alguna actividad y seminario de la Universidad. Fui muchas veces durante el mes y siempre vi a personas de diversas edades recorriendo el espacio. Me acerqué en múltiples oportunidades a conversar de manera informal con los visitantes y recibí algunos comentarios sobre la muestra.

Una tarde observé a tres personas -dos jóvenes y un señor un poco más mayor- que recorrían la muestra con mucho interés: hacían comentarios, se acercaban, volvían a mirar cada obra. Me acerqué a conversar. Resultó ser el maestro Hernán Cueva74 con dos de sus alumnos.

> *Me gusta, me gusta…vine con mis alumnos…aquí hay respeto, respeto por el niño, se ve expresividad, no directividad* (y hace una seña con la mano)*…voy a ver si vengo con mis nietos el sábado…Es incluyente, es como haber comido algo rico, queda un buen sabor.* (Diálogo informal: 2010, octubre 5).

Los dos jóvenes asienten a su maestro. Uno me dice: S*i, quedan muchas ideas, muchas…está muy bueno.*

El mensajero de Arteducarte mirando la obra de las muñecas en espiral (Obra titulada *Nosotros*), me explicó:

> *Yo me di cuenta que acá los chicos expresan lo emocional* (hace una pausa, y mi mira asombrado, como recalcando su descubrimiento)…*si, porque vea* (y me señala uno y otro muñeco)*, cosen bonito o no, con más o menos detalles, ve…es como ellos están. El otro día* (uno de los días del montaje) *vino un señor y miraba y miraba la obra y me preguntó que qué era…porque él sabía que con unos muñecos así hacían macumbas, brujerías y los pinchaban para hacer daños (risas).* (2010, octubre 8)

Recogí varias apreciaciones conversando con la gente y leyendo lo asentado en el libro de visitas. La mayoría de comentarios se centraban en felicitaciones y admiración por la *creatividad infantil*, como por ejemplo:

- *Me gustó mucho ya que se ve el desarrollo y la imaginación de los niños. Es super chévere ver como no tienen límite para nada, todo es posible y que es muy chévere que trabajen con niños de bajos recursos y que sobre todo aprendan algo de cada obra que hacen.* (Estudiante de colegio)
- *Hermosa muestra, nos ha encantado y además de la creatividad y la forma divertida de enseñar, sabemos que existen niños que son verdaderos artistas.* (Grupo de estudiantes de Pedagogía de la Universidad Católica).
- *Hermoso e impactante la creatividad de aquellos niños y niñas que mediante su expresión dan a conocer lo hermoso y bello que es el arte. ¡Sigan adelante!* (Estudiante universitaria)

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En otras expresiones emergían miradas sobre la infancia o destacaban la importancia del trabajo con los niños y niñas:

- *Me ha gratificado enormemente, muy linda la muestra y el recordar la inocencia y alegría que algún día perdimos por llegar pronto a la adultez.*
- *Es increíble poder mirar el mundo que miran los niños, la capacidad de sorprenderse y saber que Dios nos ha dado tantos dones para poder recrear el mundo*.
- *Muy dulce, hermoso lo que hacen los niños…mil veces mejor que la muestra de atrás.*[75]
- *Es genial poder ver el mundo de los niños y su creatividad y ver que Dios está en ellos, los niños…con su inocencia y con su ternura expresan sus sentimientos a través de estas pequeñas pero grandes obras. Sigan adelante y creo que todos debemos traer un niño adentro* (Ex estudiante de la Escuela Ibarra de Velasco y actual estudiante de la Universidad Católica).
- *Hermoso, se aprecia el potencial de los niños y deben explotarlo* (señora que concurrió con sus hijos)
- *Descubrir los colores de la vida es ver la inocencia de aquellos pequeños que con su creatividad llenan de alegría y color* (Estudiante universitario)
- *Felicitaciones por la exposición y por tomar en cuenta el pensamiento y la forma de expresar de los niños, algo que ya se ha dejado a un lado; me parece muy importante su trabajo.*
  (Estudiante Universidad Salesiana, Carrera de Parvularia)
- *Felicitaciones, continúen ayudando a la infancia ecuatoriana.* (Docente del Nivel Inicial)

De una u otra manera estas expresiones vuelven a colocar a los niños y niñas, *pequeños artistas,* como actores protagónicos.

Hay muchos visitantes adultos que apreciando la muestra sacaban sus propias experiencias y recuerdos, como lo expresan estos ejemplos de algunas personas:

- *"Es hermoso, por un momento recordamos nuestra niñez".*
- *"Es increíble, es tan lindo ver el trabajo de los niños…me recordó cuando era pequeña…me puse feliz".*
- *La creatividad y emotividad sobra en cualquier niño…es una excelente muestra que ha representado mis conceptos y posturas de la visión que nos rodea. Me gustaría perennizar cualquiera de estas obras en mis obras y sentirme orgulloso de poder tener alguno de estos trabajos como parte principal de estas.* (Artista plástico)

Además de la forma de experimentar las obras -que como ya describí- tenían los niños (jugando, tocando, escuchando, viendo) cuando se les preguntaba, sus comentarios se centraban en calificaciones sobre la muestra: *hermoso, chévere, muy bonito todo* o señalan algunas obras que les gustaron y llamaron la atención.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- *Me gustaron las serpientes, las palmeras y los superhéroes, los platos y los ciempiés. Me gustó porque se recicla y son obras de arte*. (Niño 8 años)
- *Somos felices con nuestras familias por visitar esta exposición.* (Tres hermanos en edad escolar)
- *Me gustó mucho el museo y también es bueno ayudar al mundo como este museo lo hace.* (Niña de 8 años)
- *Es excelente, el arte es maravilloso.* (Niño de escuela primaria)
- *Super chéveres, muy lindas las manualidades. Me gustó el libro con historias cortas de los niños con diferentes lingüísticas.* (Joven ecuatoriano)

Imágenes 41, 42, 43 y 44:
Niños y niñas apreciando e interpretando las obras.

Otro grupo de valoraciones se vinculaban más directamente con cuestiones artísticas y educativas, como por ejemplo:

- *Siempre he pensado que el arte tiene que ser el eje transversal del curriculum. Felicitaciones al equipo de Arteducarte.* (Docente)
- *Maravilloso, se aprecia la creatividad, el uso de reciclables y el resultado.* (Profesora universitaria).
- *Felicitaciones a los niños y a los maestros, a todos los que han hecho esta exposición. Me da mucho gusto que se fomente la creatividad y el cuidado de la Pacha Mama a través de la pintura.* (Docente de México)
- *Me gustó mucho porque es importante que se motive desde niño al artista que todos tenemos dentro.* (Adulto)
- *Es un gran trabajo esto de educar y dirigir al niño hacia sus sensibilidades y de por sí, lograr que sean adultos educados integralmente.* (Profesora de Educación Artística de Perú)
- *El verdadero arte es aquel que nace de una mente pura, sana e inocente que no está limitada por la amargura del tiempo y que pueda volar hasta encontrar la mismísima esencia divina.*
  Por eso el mejor arte es el infantil. Felicito de corazón la iniciativa y espero ver más a través de lo que estos niños ven. (Maestro de escuela)

Otras personas a las que les pregunté sobre la muestra me manifestaron cuestiones relacionadas con una mirada más social y cultural de las artes, como:

- *Repercute en la educación abierta para todos, en la que crece y se desarrolla la unión de toda la nación ecuatoriana, un solo país.*
- *El significado de los colores empleados para autorepresentarse es muy importante. En el ejercicio de la artista Ana Alvear de las culturas precolombinas hay que preguntarse por el color negro, base de la tela para la representación de los muñecos. Si este color contribuye a la autoestima de las etnias o ahonda el problema entre dominantes blancos y dominados de color. Blanco es pureza por construcción social y cultural y negro es demonio y rojo es infierno en la convención. Si la tela es reciclada, pues ha que tener en cuenta el color de esta para fortalecer la equidad de los pueblos o seguir ahondando en los problemas jerárquicos de los extremos sociales. Tonos neutros a mi criterio para representarnos a nosotros mismos. No somos blancos, negros, mestizos, indígenas, somos todos latinoamericanos en hegemonía diversa pero en igualdad de condiciones, neutral. El respeto al diferente, también inicia en el color.* (Joven estudiante de arte)
- *Simplemente subliminal, verdadero alimento espiritual. Qué gran pureza en la experiencia creativa…es verdad que el arte humaniza al hombre. El arte no radica en la técnica, responde a tus emociones ilustrado por tus manos. Excelente exposición*. (Visitante de Perú)

La visita a la muestra realizada en un Centro Cultural solía ser única e irrepetible. La gran mayoría de las alumnas de la Escuela Delia Ibarra Velasco era la primera vez que estaban en un lugar así. *Descubriendo los colores de la vida* excedía los límites de la *Casa Abierta* o muestra de trabajitos escolares que ilustran y adornan, tan comunes en las escuelas. Se exhibían las obras fuera de la escuela y su apreciación favorecía también las propias producciones, miradas críticas, desarrollo de emociones y sentimientos, no sólo de sujetos escolares sino del público en general.

Una obra de arte no solo es resultado de la imaginación, sino que opera

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

imaginativamente, concentrando y ampliando la experiencia inmediata. *La obra de arte nos propone el reto de ejecutar un acto de evocación y organización mediante la imaginación del que la experimenta.* (Dewey, 1934: 309). Los visitantes experimentaban cuestiones distintas frente a la muestra, que objetivamente era igual para todos. Los observamos percibiendo de manera sensiblement e diferente a cada obra. Como explica Mandoki (1994) todos podemos ser emisores e intérpretes permanentes de mensajes sensibles, porque los sujetos son los que se expresan y hablan a través de las palabras en relación a otros sujetos que interpretan y responden a la expresión por medio del arte y de las palabras.

4.6 Percepciones, interpretaciones y vida cotidiana

David Le Breton reflexiona en *El sabor del mundo* sobre el uso social de los sentidos y explica, a través de innumerables ejemplos, como los seres humanos caminamos en universos sensoriales vinculados a nuestras historias personales únicas, a nuestras condiciones sociales, culturales, educativas. Para Le Breton las percepciones de nuestros cinco sentidos no surgen solo de una fisiología, sino más que nada de una orientación cultural que deja margen a la sensibilidad individual.

> *Frente a la infinidad de sensaciones posibles en cada momento, una sociedad define maneras particulares para establecer selecciones planteando entre ella y el mundo el tamizado de los significados, procurando de cada uno de ellos las orientaciones para existir en el mundo y comunicarse con el entorno* (Le Breton, 2009:13).

Lo que percibimos no es coincidencia con las cosas, sino interpretación. Cualquier significado que se adose a una percepción es una huella de la subjetividad. Es por esto mismo que las percepciones sensoriales no son ni verdaderas ni faltas, sino que nos entregan el mundo con sus propios medios dejando que como sujetos las rectifiquemos según nuestros conocimientos.

El marco de una “antropología de los sentidos” nos ayuda a explicar como una exposición de arte en un centro cultural resulta una forma, modelo o sistema posible de “organización sensorial” o de representación -que como explica el antropólogo francés- traduce la hegemonía de la vista en las sociedades occidentales determinando que no hay mundo, si no se ve.

El Programa, en la figura de su Directora, actuaba como curador. Sabemos que ese cuidado por las exposiciones en los museos se encuentra atravesado por condiciones espaciales y conceptuales para guardar y mostrar arte. El curador aparece como intermediario especializado e institucional que hará posible una relación orientadora, no sólo entre las expectativas de la gente y las obras de arte (en este caso, los trabajos de las alumnas y los

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

montajes de los artistas), sino también entre las instituciones culturales y la producción artística (en este caso las instituciones implicadas de una u otra manera: el Programa, la escuela, el Centro Cultural de la Universidad Católica, el Diario *El Comercio*). Resulta de esta manera que Arteducarte se convertía en un elemento influyente de interpretación y análisis de la producción artística. Al montar la exposición propiciaba una lectura coherente y orientadora (decidía espacios, tamaños, determinadas estéticas) que incluían la concepción de exposiciones y la constitución de criterios rectores para la formación de la muestra. Decimos entonces que los criterios curatoriales legitimaban y reafirmaban el valor de la obra de arte y además producían un significado cultural. Ya no eran las reglas y los códigos escolares los que aquí aparecían, sino los del mundo de las artes, los de los artistas y los curatoriales. Como ya hemos mostrado, ni alumnos ni docentes ingresaban al campo curatorial. Estos sujetos pertenecían a la escuela, que pareciera todavía ser percibida por muchos como lugar más parecido a lo doméstico, a la casa, que al mundo externo cargado de una cultura, de cuestiones políticas y sociales que siempre conservan cierta ajenidad con a la escuela. Otros son los sujetos que se reservaban ese lugar y rol imprimiendo modos de ver, porque al decir de Le Breton, visualmente, toda percepción es una moral o en términos más cercanos, una visión del mundo (2009:69).

Otro objetivo de la muestra pareciera apuntar al funcionamiento concreto del Programa al justificar ante *padrinos* y auspiciantes el trabajo realizado y mantener las donaciones económicas (el discurso inaugural de parte de la Directora del Programa resultaba un ejemplo indiscutible).

Volviendo ahora a la escuela, a las niñas, al público visitante podemos destacar el papel de la exposición al cerrar un ciclo de producción, circulación y recepción que era sumamente crucial en el juego entre emisores y receptores-espectadores- intérpretes. El espacio de circulación de la obra era fuera de la escuela produciéndose por un lado, una amplificación y una extensión de lo hecho en la escuela al afuera escolar (al mundo cotidiano social y cultural) y por el otro, una continuidad de reglas (de las que rigen la vida escolar y de las que rigen lo artístico). Pero en donde se daba un corte y una fragmentación esencial era en ese ciclo con las niñas, o sea con los y las *pequeñas artistas* que quedaban desplazados en el montaje de la exposición. Habiendo sido los y las creadoras de los dibujos, pinturas, esculturas, performances, quedaban separados de su obra porque quiénes les dan significado final eran los artistas y la curaduría institucional. En el montaje se generaban elecciones, se descartaban trabajos, se pensaba cómo y dónde ordenarlos, se señalaban recorridos y se hacían propuestas de visita. Estas cuestiones imprimían significados y generaban modos de relación.

En toda obra de arte hay un cuerpo significados y valores organizados que se incorporan a un material que entonces llega a ser un medio de expresión. Para Dewey este hecho constituye la peculiaridad de toda experiencia definitivamente estética. La experiencia es vitalidad elevada que genera ritmo y desarrollo *porque en vez de significar encierro dentro de*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento con el mundo; significa una completa interpretación del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. (1934: 21). Las niñas integraban en su obra un conjunto de significados y valores y hacían del material un medio de expresión y llegados a hasta acá podemos preguntarnos ¿qué sucedía cuando había adultos que reorganizaban esas obras, que las colocan para ser expuestas en otros contextos y con otro conjunto de significados y valores? Los artistas planificaban el proyecto, pensaban en materiales y productos. Las niñas elaboraban esos productos con un cierto grado de libertad en selección de formas, colores e imaginación en dibujos, diseños y performances. Pero la libertad, creatividad, imaginación de la que hablaba el Programa volvía a manos de los artistas y del personal de Arteducarte en el montaje de la exposición. La percepción se daba en un ámbito diferente al de su producción y mediada por otros sujetos y aspectos como el curatorial; todo esto suscitaba una fragmentación de la experiencia porque se separaba al productor de su objeto (a las niñas de sus trabajos).

La obra que había sido experimentada plena e intensa en su producción, ya que cada niña en interacción con su medio había reorganizado energías, acciones, materiales, imaginación, quedaba atrapada por la *política del arte* que subestimaba las contribuciones de infancia. Una mirada sesgada de adultos, de adultos artistas, desde políticas y definiciones sobre lo artístico y sobre los requisitos que este debía cumplir para ser expuesto en un Centro Cultural de una Universidad Católica y privada en el norte de la ciudad. Una mirada que soslayaba una *baja cultura* que significaba también *baja* estatura (por las niñas), *baja* clase social (por los pobres), *baja* educación (por escolar y fiscal), tal vez *baja* (por el género femenino) y/o *baja* por la cultura del sur.

Un próximo paso futuro podría ser superar la torpe y vieja distinción entre *baja* y *alta* cultura que suele transferirse rápida y *naturalmente* a niños/adultos, pobres/ricos, mestizos/blancos, sur/norte, público/privado, mujer/hombre, manualidad/artesanía/arte… y tantas otras distinciones que separan nuestro mundo y nos dan visiones fragmentadas y arbitrarias.

A lo largo de este capítulo hemos notado que las alumnas que en parte participaron en el montaje y en la exhibición dentro de la escuela (por ejemplo, en la obra de Ña Grave y Ña Aguda o en el desfile con sus joyas planetarias), quedaron totalmente aisladas del montaje del museo, o sea fuera de la escuela. Acciones curatoriales y decisiones de adultos hicieron que los objetos creados por las niñas funcionen aisladamente respecto a las condiciones que se dieron en su creación. Las producciones artísticas realizadas por las alumnas *se colocan ahora aparte de la experiencia común y servían como insignia del gusto y acreditan una cultura especial* (Dewey, 1934: 10). Las y los alumnos quedaron como sub-actores en la muestra, mientras que el Programa y los artistas resultaron los actores sociales relevantes y principales ante el mundo artístico.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Lo estético, para Dewey se produce cuando la experiencia es completa, perceptora y gozosa. Y nos enseña que para ser verdaderamente artística, una obra debe ser estética, es decir, hecha para ser gozada en la percepción receptiva (Dewey, 1934: 55). Con esto, podemos afirma que no hay arte cuando no hay una relación entre hacer y padecer, o como dice el filósofo, entre una energía que va y viene que hace que una experiencia *sea* una experiencia. En suma, no habría experiencia estética sin experiencia de hacer, debe haber una conexión, una interacción del producto artístico con el yo.

La muestra permitía a los artistas ser mirados y admirados, y si se quiere *evaluados* por la Dirección del Programa. Las obras individuales o grupales eran de los y las niñas pero eran, al mismo tiempo, del artista que las había proyectado y que la montaba desde su creatividad. Dewey dice que una obra de arte es vuelta a crear cada vez que es experimentada estéticamente (1934:122) y esto es lo que sucedía con niños, niñas y artistas que se admiraban y disfrutaban de la muestra. La educación plástica y las experiencias artísticas dentro de la educación (muchas veces confundidas como hemos visto con manualidades o prácticas de estetización) suelen ocuparse más que nada en la *producción* de imágenes plásticas u otras performances por parte de los niños. La exposición permitía apreciar imágenes, audios o performances grabadas en videos, y que los alumnos pasaran a desarrollar su rol de receptores, espectadores y críticos.

Durante los procesos de producción en la escuela, Arteducarte buscó que las alumnas construyan imágenes y expresiones personales. La producción montada en una exposición permitió procesos de apreciación, que también se dieron durante el proceso de producción ya que muchas veces se integró la apreciación de producciones artísticas desde la historia del arte y el arte contemporáneo. Se dieron momentos de contextualización cuando en los proyectos se trabajó con obras y artistas como referentes. Además, la exposición contextualizó –aunque muy limitadamente- el trabajo de los niños de las escuelas.

Mientras niños y niñas recorrían la exposición tenían la oportunidad de apreciar su propia obra y la de otros. *La recepción no es pasividad, es una actividad reconstructiva, un proceso de reordenamiento de lo que se percibe teñido de intereses e ideas personales* (Milstein & Pujó, 2004). La emoción que provocaban las obras estaba condicionada por aspectos objetivos presentes en ella y por la propia experiencia de espectador. Al recorrer la muestra, se producían experiencias estéticas distintas a las que las alumnas tuvieron mientras experimentaron su obra terminada en la escuela. Ahora veían su obra como parte de un conjunto e identifican su aporte a ese conjunto *(esto hice yo, esta es mía*). Tenían la oportunidad de ver reflejado lo individual, al mismo tiempo que lo grupal. Los alumnos veían los trabajos de su grado, pero también las producciones de otros grados y de alumnos de otras escuelas. Las obras de su institución eran patrimonio de *su escuela* y aparecía así la construcción de un significativo sentido de pertenencia.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Para la filósofa norteamericana Susanne Langer, el arte es la creación de *formas simbólicas del sentimiento humano,* es por tanto una actividad cognitiva y una actividad basada en el sentimiento y por eso las obras de arte son formas discursivas experienciales. Una forma expresiva es un todo en el que se pueden apreciar relaciones de partes. Las formas del lenguaje no pueden reflejar directamente el aspecto subjetivo de la experiencia, que es lo que si logra hacer el arte. *Una obra de arte es una forma expresiva creada para nuestra percepción a través de los sentidos o la imaginación y lo que expresa es el sentimiento humano.* (Langer, 1966). Desde este punto de vista, podemos pensar que la idea de *emoción*, el concepto de *sentimiento humano* es lo que estaría dificultado la evaluación en el sentido escolar, como expresó la directora de Arteducarte: *Hay evaluación, se evalúan las clases de los artistas, evalúan los docentes, los padres…Si… hay veces nos preguntan cómo "comprobar" y mucho… no podemos….*

Para Mandoki (1994)76, lo que está actuando en este nivel es lo "sensible". En las relaciones sociales no solo se producen intercambios de bienes, información, trabajo sino que los sujetos se relacionan a nivel sensible entre sí y con los objetos comunes (nivel prosaico qu e la autora define como la "sensibilidad en la vida cotidiana"). A partir del intercambio estético, en la visita a la muestra emergían experiencias sensibles que los sujetos trataban de verbalizar de alguna manera: *hermoso, chévere, espectacular,* términos -que como describimos antes- usaron para apreciar la muestra.

Al estar incorporados en lo social, los sujetos quedan sumergidos en categorías estéticas que los hacen seres interpretantes. Mandoki nos explica que los sujetos receptores de enunciados estéticos se convierten a su vez en creadores de lo que ven, oyen, tocan, huelen, gustan, sienten y perciben. Sujetos objetivados por lo social que comparten con un grupo juicios estéticos, pero a la vez, están frente a un objeto subjetivado, resemantizado por la posición activa de aquel que en su afectación construye dicho objeto al revestirlo de sentidos.

En la exposición se tejía una compleja trama en la cual se involucraban sujetos (maestros, alumnos, artistas, personal del Programa, familias), objetos (performances artísticas) y sensaciones y actos de sensibilidad. Ante la Obra *Nosotros*, un visitante unió el color negro de las muñecas a la experiencia de macumbas y brujerías, mientras que un estudiante hacía una crítica relacionada con los dominantes y dominados, y un niño quería tomarse una foto junto a esa obra porque era la que más le gustaba. Otra persona comentaba que cada muñeco era reflejo de cómo el niño estaba y se sentía. Este puede ser sólo un ejemplo de que no existe objeto estético sino sujeto interpretante, inscrito en unas estrategias interpretativas de arraigo histórico-socio cultural. Cada lectura subjetiva se nutre de consensos colectivos y a la vez, cualquier objeto es re-elaborado, re dicho y re-pensado por el sujeto.

La exposición se construyó desde matrices de sensibilidad, especialmente de la curadora

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

(Directora del Programa) y de cada uno de los artistas. Cada obra era como un rompecabezas formado por los trabajos de cada niño o niña. Los emisores eran los productores, niños y artistas y los receptores, los intérpretes. Podemos pensar a *Descubriendo los colores de la vida* como una retórica; el cómo se muestra lo que se produjo en el año escolar y en cada obra y en la exposición en su conjunto para ir descubriendo el sentido que porta cada intención retórica (huellas, registros, efectos estéticos). La retórica de la exposición está compuesta por campos de signos, léxicos, quinésicos, icónicos, acústicos que despliegan un paradigma semiótico. Cada trabajo y cada obra exteriorizaba actitudes a través de los registros de tiempo, de energía. Dicho de otra manera, la prosaica se desglosa en enunciados sensibles que no sólo emiten sino que son resignificados por un receptor activo. Los trabajos de los niños producidos mediante la intervención del Programa no solo comunicaban información o sentido sino que ponían en juego sensibilidades desde una presencia dual: la formal y la energética.

Por esto, es que la exposición permitía una interesante dinámica entre el *adentro* y el *afuera* escolar. Las producciones de los estudiantes aparecían expuestas en el "afuera" escolar. Los niños y niñas salían de la escuela y visitaban la exposición, se sumergían en un espacio cultural diferente; tenían la oportunidad de llevar a miembros de su familia y disfrutar de una alegría específica, de una alegría cultural y estética (Snyders, 1994). Los artistas que desde el *afuera* trabajaron en el *adentro* escolar, volvían al espacio del *afuera*. La exposición permitía intercambios estéticos diversos, entre sujetos diversos: en edades, en profesiones, en países, en miradas sobre la infancia y en miradas sobre el arte.

Aunque como ya subrayamos, existían criterios curatoriales y artísticos que preparaban la muestra, había también un espacio para que niños y niñas se acerquen a las obras sin verdades esencialistas o sin nociones de lo bello como cualidad estética por excelencia porque el juicio estético para Mandoki (1994) no está en el objeto sino en el interior del sujeto o en la "sensibilidad cotidiana", que los sujetos tienen para estar en relación con el mundo. Y no sólo los niños, sino cualquier otro visitante de *Descubriendo los colores de la vida* tenía la posibilidad de una experiencia estética producida desde la facultad de sensibilidad. Cada experiencia era diversa, era un acontecimiento particular determinado por una relación de un sujeto con los objetos (las obras) específicas. Los sujetos intentaban -como hemos visto- poner en palabras la experiencia estética. La sensibilidad era la que unificaba, daba cuenta, caracterizaba y definía a la experiencia estética. Recordemos que para Dewey, la experiencia como material de la experiencia estética es ampliamente humano –humano en conexión con la naturaleza de la que es una parte- y por tanto, social.

La "prosaica" es un mecanismo de enunciación e interpretación desde la sensibilidad. El enunciado no sólo informa, sino que con-forma. Los enunciados obedecen a modos sintéticos particulares desde matrices que tiñen su enunciación e interpretación posible. Tales matrices de enunciación e interpretación son institucionales, aunque no necesariamente

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

oficiales, sino que están conformadas por grupos sociales con paradigmas de interpretación comunes. Como hemos expresado largamente en este capítulo, el criterio curatorial del mundo artístico que pensaba y armaba la exhibición, se conformaba en una primera matriz interpretativa. Además, pudimos ver ciertas matrices enunciativas entre los visitantes a la exposición (sean niños, artistas, docentes, estudiantes) y darnos cuenta que estos sujetos venían de diversas instituciones y trayectorias en las cuales se fueron absorbiendo y produciendo sensibilidades; así se iban contagiando modos particulares de ver y sentir el mundo, la vida, la infancia, las artes (esto es claramente observable al escuchar las apreciaciones luego de recorrer la muestra de Arteducarte).

Las obras individuales eran socializadas en una obra y eso permitía una reflexión compartida y una diversidad de cuadros referenciales del mundo en que cada infante vivía. Esta dinámica admitía la "representación estética" (Lucero 2005) en el momento que los sujetos se identificaban con la obra de arte interactuando con sus impresiones y sus conocimientos[77]. Así conceptualiza el autor a la experiencia estética y su relación con las condiciones sociales:

> *Llamamos experiencia estética a esta relación que tiene el individuo con sus elecciones de los productos y sus manifestaciones del gusto. Así como también a la experiencia sin motivación que surge de la espontaneidad, objetos que percibimos y tiene significado para nosotros y nos provoca una experiencia de reflexión de nuestras experiencias. Nos referimos a la receptividad de estos productos y como puede generar respuestas en nosotros en interacción con los demás. Una mirada desinteresada a una obra de arte ocasiona en nosotros una reflexión sobre nuestras experiencias que se reflejan en las interacciones con los demás, debido a su génesis en nuestra memoria de esas interacciones anteriores.*
>
> *La experiencia estética está sujeta a condiciones sociales, ya que está presente en la interacción social, reproduce las leyes del grupo social donde se efectúa. La experiencia estética está relacionada con el nivel de conocimiento que tengan los receptores, el conocimiento del lenguaje artístico que le permita rebuscar en sus experiencias anteriores vividas para poder interpretar. Así como también de una imaginación, que le permita tener presente momentos que ya pasaron o que pasarán como proyecto de futuro o imagen ideal de nosotros mismos. La experiencia estética es otro tipo de experiencia que depende de los significados que están presentes en el mundo social por ello están trazados por condiciones de clase social, niveles de conocimiento, acceso al mercado cultural, preparación en cuanto a maneras y cuidado del cuerpo así como su tratamiento y reproducción de los estereotipos que dominan que significan para nosotros en esta sociedad que nos es dada como mundo presupuesto y al que nos atenemos, ya sea debido a lo que aprendemos socialmente o también por lo que contactamos con los productos artísticos que están presentes en nuestra cultura.* (Lucero: 2005, 5)

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Capítulo V

Conclusiones

"Escribir es una larga pregunta".
(Ana María Matute, 1999).

5.1 Introducción

Este trabajo de investigación etnográfico en el que combiné en continuo diálogo, datos de campo con teoría, me permitió problematizar las vinculaciones entre las artes y la educación escolar. A partir del estudio de caso del Programa Arteducarte, me pregunté desde el inicio por las relaciones entre las artes y la escuela, si la inserción de artistas ajenos al ámbito escolar acortaría o no la brecha existente entre la vida, la cotidianidad y la experiencia estética de los sujetos por un lado, y las artes dentro de un espacio de educación formal como es la educación escolar, por otro.

Si las artes permiten trazar una continuidad en la experiencia cotidiana de las personas (Dewey, 1934); si las personas tenemos una necesidad que podemos llamar estética (Maslow, 1943), y podemos disfrutar de ese goce estético (Snyder, 1994), si es la actividad creadora del ser humano la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica el presente (Huyghe, 1997), las artes no pueden quedar relegadas de nuestras vidas. La actividad artística, múltiple e integradora, puede tener distintas funciones desde diversas ópticas y en diversas culturas, épocas y grupos sociales, pero quizá la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en el sujeto, dar placer, reflejar la vida y la realidad, manifestar conflictos e intereses personales y sociales y desarrollar la capacidad creadora e instituyente.

Como ya vimos, el arte ha ocupado un lugar periférico en diseños curriculares y en espacios educativos formales en relación a otras áreas consideradas centrales. Se lo tomó como ocio, entretenimiento, libre expresión, apoyo a asignaturas *relevantes* para el desarrollo de la motricidad fina, fines terapéuticos, entre otros. Estas valorizaciones educativas se deben a la visión del hombre y del arte que se fue construyendo en la Modernidad y a la fuerte impronta positivista. Además tratamos largamente, como lo estético se vinculó fuertemente a la construcción de la moral dentro del orden de la escuela.

Cuestiones como las anteriores, cerraron el acceso a distintas experiencias creativas tanto de producción como de disfrute estético, así como a nuevos y distintos modos de comunicación y expresión individual y social, o dicho en otros términos, a lenguajes artísticos como formas de comunicación entre los seres humanos. El hecho creativo y las experiencias estéticas que se generan como resultado de una serie de simbolizaciones, vivencias y asimilaciones de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

conocimientos, como síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos terminaron quedando fuera de los muros de las escuelas. La creación y las experiencias estéticas se restringieron a manos de algunos elegidos con *dones* y *talentos* privativos; pero se despojó a la humanidad en general de estos patrimonios de producción y goce estético.

Presenté el Programa artístico y su trabajo en la escuela. Traté de mostrar espacios, prácticas, voces y miradas de distintos actores (alumnas, personal del Programa, directivos y maestros). Fui intentando interpretaciones parciales en cada capítulo. Ahora voy a exponer ciertas conclusiones - más preguntas que respuestas, más aperturas que cierres- a partir de algunas de las observaciones más generales de la investigación. Para esto, consideraré las dos cuestiones más importantes que fueron emergiendo a los largo de la investigación y que tienen que ver con el objeto de esta tesis. La primera de ellas se vincula con el orden escolar y social, y la segunda con las experiencias estéticas y sensibles de los sujetos.

5.2 Maestros y artistas en la escuela. El orden por sobre todo y debajo de todo…

"Hacemos lo mismo en Arteducarte y en Cultura Estética"
(Alumna de la escuela)

A través de la descripción y el análisis argumenté que las relaciones entre las artes y la escuela pueden resultar espacios conflictivos porque los mundos de la escuela y los mundos de los artistas son diversos, en lenguajes, racionalidades, espacios, tiempos. Las escuelas están atravesadas por dimensiones que son ejes y ordenan las prácticas que ahí suceden: la estructura de tiempos y espacios, de formas de participación, la definición del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje, la transmisión de concepciones del mundo, etc. Estas dimensiones configuran un contexto formativo real para maestros y alumnos. (Rockwell, 1982). Las escuelas se estructuran sobre tiempos de productividad que son distintos a los tiempos de la creatividad artística. En este trabajo vimos que los artistas tenían que respetar estos tiempos escolares lo que les significaba bastante presión. Mientras la racionalidad escolar se mide en calificaciones y aprendizajes, la racionalidad del artista pasa por la creatividad y la libertad. Los artistas no calificaban el trabajo de las niñas con notas, lo que si sucedía con los productos de Cultura Estética. La producción escolar suele ser bastante homogénea, por ejemplo en los productos realizados desde la materia de Cultura Estética la producción era casi anónima si consideramos que todos los objetos salían iguales al modelo otorgado por la docente. En la producción artística había individualidad, y como dicen desde Arteducarte, no existían dos trabajos iguales.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Ante la inserción del Programa en la escuela, aparecían formas diferentes de interacción en el adentro escolar. Maestros que reaccionaban (a través de enojos, rechazos, indiferencias, no colaboración), maestros que negociaban (espacios, tiempos, contenidos a trabajar), maestros que se implicaban (colaboraban, participaban, disfrutaban de sus propias producciones y de las de sus alumnas). Arteducarte entraba a la escuela pero quedaba -en una u otra forma- en los márgenes y periferias. Esta realidad, a veces más explícita y otras, más solapada, se pudo comprobar en el acceso y uso de espacios y recursos de la escuela. Las lógicas diferentes de maestros y ar tistas buscaban ser mediadas por la Dirección y coordinación del Programa: en ciertas prácticas de administración de recursos, en negociaciones entre autoridades de Arteducarte y docentes y entre artistas y pasantes/voluntarios, en el *control* que se ejercía sobre la *creatividad* y la *emocionalidad* de los artistas.

Yo observaba los trabajos hechos por las alumnas en las clases de Arteducarte y los producidos en el contexto de Cultura Estética y encontraba muchas diferencias. Los mismo me pasaba cuando estaba en una y otra clase, cuando comparaba lo que se hacía en ellas, cómo se lo hacía y con qué materiales. Pero lo más sugestivo me resultaba que estos dos mundos: artístico y escolar pudieran convivir más allá de su diversidad. Una de las mejores pistas para descubrir este aspecto y tratar de comprender que estaba sucediendo, me la dieron las niñas de la escuela cuando me decían que hacían *lo mismo* en Arteducarte y en Cultura Estética, pero que Arteducarte les gustaba más. Ese *lo mismo* fue teniendo un nombre y se convirtió en una matriz tan oculta como poderosa llamada “arbitrario cultural dominante” o sea, la imposición de un gusto dominante que legitima el conjunto de normas y reglas que se considera deben ser inculcadas a los alumnos. El “arbitrario cultural dominante” se impone por su misma naturalización y se inscribe en los sujetos. Así organiza el sentido común y orienta las prácticas escolares. Bajo este arbitrario de orden escolar actuaban los maestros, la docente de Cultura Estética y el profesor de Música de la escuela, cada uno de los artistas y el personal del Programa. Tanto unos como otros eran cómplices de muchas prácticas de estetización, o sea de reproducción de cualificaciones estéticas que se relacionaban con ciertos rasgos de objetos, mensajes, signos, situaciones o individuos. Como argumentan Milstein & Mendes (1999) la educación estética queda históricamente vinculada a la educación moral, poniendo de manifiesto procesos de “violencia simbólica” (Bourdieu, 1997). Lo lindo queda asociado a lo bueno y lo estético se vincula al orden, a la higiene, a las normas para convivir y comportarse; en definitiva, al proceso de socialización que aparece como función clave en la educación básica.

Por sobre esa matriz del “arbitrario cultural dominante” y fortaleciéndola aún más, se edificaba el discurso de Arteducarte con una firme postura educativa y psicológica. Sin ella, difícilmente el Programa pudiese tener éxito en el territorio escolar. En la escuela, las artes aparecían como herramientas que entraban *legalmente* unidas a lo académico y al curriculum

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

escolar para reforzar destrezas y valores que en definitiva, aunque de manera creativa y entretenida, le *servirían* a la escuela en coherencia con su función.

Tanto en la vida social o en la escolar, existen principios que orientan el sentido práctico y común, que organizan percepciones e interpretaciones de la realidad. Nos referimos a los principios de "orden". El orden escolar no se queda en el *adentro* de la escuela. Es el trabajo más exitoso de la escolarización preparar los sujetos/cuerpos para el orden social a través de tres principios fundamentales de orden: a) del equilibrio del justo medio, b) del orden de las cosas y personas en un determinado lugar y c) de la autoridad. Intenté mostrar el principio del justo medio en la búsqueda de la disciplina dentro de las aulas para la que se requería del docente del grado cuando los artistas no podían alcanzar ese equilibrio. Describí ampliamente ejemplos del orden de las cosas y del orden de las personas en su lugar (rol, actividad, puesto) y lo mismo hice, con el principio de autoridad de los artistas, maestros y demás adultos. Otros ejemplos de orden los encontramos en una escuela sin timbre limitada por paredones altos y un portón cerrado (ordenando a padres de familia y entradas y salidas inoportunas de los sujetos); mensajes higiénicos y disciplinadores en paredes y reglamentos (acuerdos de cómo portarse) tanto del Arteducarte como de la escuela; sujetos que barrían y limpiaban en baños, patios y aulas; planificaciones y planillas que los artistas debían preparar anticipadamente; artistas observados, evaluados y acompañados muy de cerca por el personal del Programa; maestros que calificaban y evaluaban, secuencias ordenadas para la clase tanto de parte de los maestros como de los artistas. Muchas cuestiones obligatorias aparecían como acuerdos entre las niñas y los adultos, entre los artistas y las autoridades del Programa, entre maestros y artistas, entre otras: terminar los trabajos, entregar a tiempo las planificaciones y pedir con tiempo los materiales, no perder los materiales y cuidarlos, saludar a los artistas, guardar todo para empezar a trabajar, no comer dentro de las clases, acercarse a los escritorios docentes para obtener una calificación, ir al baño durante el recreos, no ser groseras porque eran niñas.

La escuela Delia Ibarra y Arteducarte eran construcciones sociales que se mantenían por la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido. Ambas instituciones como analizamos, inventaban sus significaciones, las cuales organizaban, orientaban y dirigían la vida de los individuos que la constituían.

Vemos así a la escuela como un instrumento para la consolidación y perpetuación de ciertas normas, valores, ideas, que permiten el funcionamiento de determinados modelos vinculares, de determinadas maneras de aprender o de lo que representa tener éxito educativo; manteniendo el orden vigente en cada momento histórico. Pero al mismo tiempo en la escuela, no hay un movimiento privativo de mera conservación de lo instituido sino que pueden aparecer movimientos transformadores e instituyentes que inventan nuevos conjuntos de significaciones y dan cuenta de las líneas de fuga que los deseos de los sujetos posibilitan en relación al

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

disciplinamiento social. Estos movimientos transformadores son vistos como amenazantes por la sociedad. Por esto justamente, experimentar momentos de placer y disfrute con las artes es posible, mientras que las emociones estéticas entren en el espacio físico y simbólico de la escuela; de lo contrario resultarían peligrosas. En este aspecto, el contenido escolar ede gran ayuda porque consolida y mantiene *límites*. En el Programa Arteducarte las prácticas artísticas no sólo estaban mediadas por los artistas, sino que estaban mediadas por el curriculum y ciertos valores sociales y escolares que construían la identidad misma y la razón de ser de la escuela. Por eso podemos preguntarnos qué pasaría si Arteducarte no usara a las artes como reforzadoras del curriculum o como canales para enseñar valores.

Lo creativo, lo lúdico, lo imaginativo, la expresión de emociones y sentimientos parecían ser elementos muy restringidos en las prácticas reales de la escuela y eran justamente las cuestiones que traía este Programa. Y tal vez, en estos elementos las niñas encontraban el gusto mayor por las clases de Arteducarte en comparación con las de Cultura Estética.

Ilusoriamente, Arteducarte pudiera resultar un intento de distanciamiento parcial de la función ordenadora de la escuela. Pero estamos argumentando que no. El mandato social para la educación escolar trata por un lado de respetar la creatividad, curiosidad y vivacidad infantil. Aparentemente sería un mandato contradictorio y ambivalente porque la escuela misma y también el Programa, contrarrestaban excesos y desórdenes con reglamentos y prohibiciones para facilitar la adaptación a las convenciones escolares. No se deseaba a niñas pasivas pero tampoco revoltosas, maleducadas, groseras o desobedientes. Todo exceso había que encausarlo y limitarlo para prevenir el *desorden* y guardar el *orden* propio de la tarea socializadora de la escuela. En definitiva, el “equilibrio del justo medio” se resolvía *naturalmente* en la corporización del “arbitrario cultural dominante”. (Milstein & Mendes 1999: 125)

La escuela como institución de la modernidad se consolida en el imaginario colectivo, naturaliza su presencia y su universalidad en todo contexto social. Los docentes suelen estar asimilados de tal forma a la escuela que cuando se dice *la escuela es* o *a la escuela le falta* o *esta es una escuela de pobres* se personaliza en esa palabra a los que la realizan, materializándolos en ese imaginario que da por supuesto que la escuela contiene los actores y sus circunstancias. Se genera un circuito cerrado que dificulta la introducción de otros discursos. La entrada de otros sujetos a la escuela, permitía que ingresen otras prácticas y otras voces, aunque no necesariamente éstos puedan cuestionar lo instituido. El portón de la escuela permanecía cerrado pero se abría para la entrada y salida de las alumnas y también para la entrada y salida de artistas, voluntarios y pasantes todos los miércoles. Esto significaba la entrada de otras formas de interacción y producción diferentes a las habituales.

Arteducarte no era del todo arte como tampoco era enteramente educación escolar. Los valores -altamente destacados en la conformación e identidad del Programa- se transformaban

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

en el eslabón perfecto que alimentaba la moral escolar. Actuaban como una frontera que equilibraba las experiencias artísticas sociales con lo permitido dentro del espacio educativo de la escuela. Los valores enlazaban las artes y la educación. Así como las fábulas nos dejan moralejas -moralejas estetizadoras y moralizantes-, las artes se debían transformar en causes de contenidos y valores escolares si es que querían aparecer como discurso y práctica válida, como significados privilegiados y privilegiantes en un contexto como el escolar con fuertes principios de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1973); en definitiva, en los principios de poder y control hegemónico educativo.

Desde el comienzo, algunas personas de Arteducarte me dijeron que el trabajo en la escuela Delia Ibarra de Velasco era *muy tranquilo*, que ahí *no había problemas*, o que en esa escuela *se trabajaba muy bien* porque era de niñas y esas niñas eran muy *autorreguladas*. Esto fue una de las cosas que más me llamó la atención en mis primeros acercamientos al campo. Niñas que no requerían de los adultos de la escuela para portarse *bien*, que aunque estuvieran solas no hacían *lío*. Me fui dando cuenta del excelente trabajo de orden interiorizado que se había producido en esos cuerpos escolares. *El autocontrol y la vigilancia recíproca supone que el principio de autoridad ha dejado de ser solamente externo, para estar inscrito en los sujetos como parte de lo que habitualmente se llama conciencia moral.* (Milstein & Mendes, 1999: 107) Si pensamos que eran niñas, mujeres e identificadas como *pobres*, podemos admitir que la inscripción de las convenciones culturales dominantes marcaba la producción social de esos sujetos a partir de pares opuestos: niños/adultos, mujeres/hombres, pobres/ricos que reproducían formas específicas de desigualdad, poder y control. Tanto dentro como fuera de la escuela sería el sujeto/cuerpo/niña/pobre el que actuaría dado que esos cuerpos estaban marcados por “disposiciones duraderas” (Bourdieu, 1991:99), matrices y esquemas producto de un trabajo de inculcación y apropiación.

En definitiva y como explica Bourdieu, el sistema escolar en todos sus niveles no puede separarse de la creación del mundo social porque a través de complejos mecanismos y clasificaciones que se imponen a los sujetos, cumple una función de justificación del orden establecido, de reproducción de estructuras sociales. El trabajo pedagógico implica, sin lugar a dudas, la corporización de habilidades, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores, gustos, informaciones en los alumnos. Las prácticas de estetización son un camino eficiente para lograr este aprendizaje porque emergen como normas y reglas de percibir lo estético y de construir lo ético. El sujeto/cuerpo aprende dónde y cómo estar, qué hacer y qué decir, qué le gusta y qué no le gusta, como relacionarse con tiempos, espacios, objetos y sujetos, o sea aprende a experimentar la realidad de determinada manera de una forma que parece *natural*, como la *autoregulación* de las niñas de esta escuela.

Los principios de orden fueron referidos asimismo en otros espacios y contextos externos a

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

la escuela que también fui describiendo o fueron surgiendo en diálogo con los actores de este trabajo. Me refiero a las familias de las niñas, al barrio de Chimbacalle y a la ciudadela México, al Centro Cultural y a la exhibición de los trabajos. En el caso de las familias, la mención de categorías como *disfuncionales* y *desorganizadas* podrían llegar a mostrar el principio de orden inscrito en la mentalidad de las personas que así las describían. En el segundo caso, los esfuerzos por la detención de la delincuencia o por la recuperación de un barrio que había crecido en *desorden* podrían resultar ejemplos de volver al *orden*. Finalmente, en la exposición se puede pensar que la autoridad curatorial buscaba organizar un montaje de obras desde principios estéticos artísticos que aseguraran una muestra *bonita* y *excelente.*

Ambos órdenes, el escolar y el social, el de *adentro* de la escuela y el del *afuera* están significados según el mismo "arbitrario cultural dominante", y desde él pueden alimentarse mutuamente experiencias de orden en ámbitos distintos (familiar, sociocultural, político, religioso, económico...). Mientras que los adultos en sus discursos sobre el Programa y sobre las clases de Cultura Estética encontraban grandes diferencias, las niñas eran las que percibían ese *lo mismo* derivado de un conjunto de significados producidos y reproducidos para dar legitimidad a las relaciones de dominación y explotación.

5.3 Vida, artes y escuela. Más allá del orden…en búsqueda de la experiencia.

"…pero Arteducarte nos gusta más, si nos gusta más…"
(Alumna de la escuela)

Históricamente, el arte recorrió muchas veces caminos distanciados tanto de la vida como de la escuela y por eso podemos pensar que no es fácil mezclar estos colores y llegarlos a diluir en nuevos matices que den tonalidades originales y nuevas. Existen resistencias, concepciones diferentes que se resisten a fraguar. En momentos hay que funda mentar el arte en lo educativo y en lo psicológico para que se lo deje entrar en el terreno *científico* escolar; en otros, la escuela tiene que *perder horas de clase* y ceder espacios a prácticas de creatividad artística. Maestros que no alcanzan el perfil que señala la OEI[78] que deben correrse u optar por integrarse para que *los que saben* (los artistas) se ocupen de ese mundo sensible y emocional, que puede hacer que los alumnos comprendan mejor las materias, al tiempo que asimilen valores que el arte puede ayudar a interiorizar.

Las artes terminan justificándose para entrar a la escuela y por ende, terminan asimiladas a los ambientes y ordenamientos escolares, a los enmarcamientos territoriales, a los ritmos escolares cerrados y ordenados. Son pocos los re-ordenamientos permitidos dentro del muro escolar. Las artes tienen un fuerte potencial instituyente pero en el adentro escolar se absorben

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

en el territorio instituido de la escuela. Si bien, los artistas viven las artes como experiencia y alegría; las planificaciones, proyectos, ritmos y espacios escolares ponen su sello escolar. El concepto de "experiencia estética" de Dewey permitiría buscar continuidades más que rupturas y esas experiencias debieran encontrar un espacio en lo escolar, pero el dilema está justamente en que lo escolar se construye desde una óptica que quiebra continuidades con lo cotidiano de los sujetos. Así como la modernidad ha separado las artes de la vida, la escuela ha sido vista desvinculada de otras tramas sociales y considerada como espacio neutral como condición justamente de su eficacia.

Es así que las artes quedan a medio camino en lo que podríamos conceptualizar como una forma de "experiencia" que vivifica la vida. Las artes son violadas en su identidad porque se las usa para otros fines, objetos y acontecimientos; de esta manera se aleja a los sujetos del goce estético, de su condición de intérpretes sensibles o de productores libres. Desde la escuela como institución, es bastante lógico el desencuentro que se ha dado durante tanto tiempo al intentar insertar las artes en el imaginario escolar.

Como ya estimamos, posturas filosóficas y antropológicas fueron construyendo una mirada superadora de este divorcio artes-vida. Es aquí donde el trabajo de Arteducarte significa un interesante esfuerzo por buscar o rearmar ciertas continuidades con las vidas y experiencias de las niñas. Recordemos que toda experiencia es vitalidad elevada, significa intercambio activo y atento frente al mundo, una profunda interpenetración, comunicación y participación del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. La experiencia siempre es ritmo y desarrollo, nunca es estancamiento. Esta experiencia alternativa de educación artística hace un intento de romper segmentaciones jerárquicas entre públicos y artistas, entre productores y receptores incluyendo prácticas de producción, recepción y circulación. Cuando las niñas y los adultos vivenciaban con sentido de unidad lo que hacían (y no sólo resolvían actividades) y esas vivencias (sucesos, acontecimientos) se articulaban alrededor de significados se producían experiencias y surgía la dimensión estética; nos encontrábamos en el germen del desarrollo de diversas manifestaciones artísticas. Cuando se alcanzaba una experiencia hay un modo de interpretarla, de expresarla y esto fue manifestado por los sujetos implicados en Arteducarte.

Pero también y al mismo tiempo, podemos ver que el manejo de las artes en el Programa no superaba del todo la "justificación contextualista" (Eisner, 1995), ya que las artes eran usadas para diversidad de propósitos; o sea, que las arte no serían el punto de partida sino los niños. De las artes se estaría extrayendo lo que infantes necesitaban: desarrollo de la autoestima, reforzamiento de materias y contenidos curriculares con mayor dificultad, liberación de sentimientos, forma de distracción o ayuda terapéutica, desarrollo de la creatividad, entre otras ventajas. Como ya tratamos ampliamente, la presentación que el personal de Arteducarte hacía del Programa se enmarcaba en una búsqueda de valorización de lo artístico dentro de la

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

formación básica escolar y para otorgar a las artes un espacio en la escuela se hacía necesario revalorizar sus diversos beneficios: instrumento eficaz para el aprendizaje, para el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico y creativo, para la adaptación e integración social a través de la asimilación y práctica de valores, entre otros.

Estas justificaciones sostenían el discurso del Programa y de sus actores y entraban en los discursos de los docentes, ya que resultaban ser un buen pretexto para insertar las artes en la educación. Desde estos marcos de referencia, Arteducarte resultaba desde hacía diez años una propuesta innovadora para el Sistema Educativo Ecuatoriano. La fundamentación conceptual del Programa basada en enfoques y conceptos del ámbito educativo y psicológico (Gardner, 1994; Bruner, 1997) y la combinación en mayor o menor medida de dimensiones lúdicas y formativas del arte (enfoque de "educación por el arte") o el desarrollo de habilidades de orientación técnica (enfoque de "educación para el arte"), ayudarían a la aceptación de las artes en la escuela.

Para que las artes, desmembradas de la vida cotidiana a partir de la modernidad, puedan entrar a la escuela deben apoyarse en cimientos de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Psicológicas, integrar *creatividad* a los *temarios curriculares* oficiales, o basarse –como expresó la directora del Programa en *teorías del constructivismo social, el desarrollo de las inteligencias múltiples y del pensamiento crítico, creativo y conceptual.*

Advertimos el límite que la escolaridad le ponía a este proyecto; aunque en realidad era parte de su misma identidad: arte-educarte. Dentro de la escuela, Arteducarte era un proyecto exitoso: la calidad de planificaciones, la creatividad lograda en los proyectos, el uso de recursos, la didáctica, el trabajo con valores sociales y ambientales, un acompañamiento muy personalizado a los artistas, una exhibición brillante como cierre. Un programa que trabajaba con responsabilidad social, mucha seriedad y compromiso. Era digno de valorar la adaptación lograda de muchos artistas al mundo escolar. Ahora, podemos entenderlo debido a que el "arbitrario escolar dominante" ya estaba encarnado. Los artistas eran sujetos ya escolarizados, sujetos en cuyos cuerpos ya existía previamente un orden escolar; esto les permitía reflotarlo sin mayores obstáculos, miércoles a miércoles en la *escuelita del sur*.

En Arteducarte no se trataba del uso de las artes en un sentido utilitarista o sea como instrumento de realización de algún trabajo pedagógico, sino se intentaba poner en marcha un proyecto educativo y transformador en dirección a la reflexión, imaginación, expresividad, producción y apreciación de imágenes, en búsqueda de significados del mundo. Todo esto, enlazando un proyecto artístico a un contenido educativo que se trabajaba como "tópico imaginario". Si bien el Programa entraba a la escuela fuertemente enmarcado por criterios escolares, aparecían oportunidades sugestivas como una autonomía mayor en las producciones artísticas (comparando con lo que ocurría en las clases de Cultura Estética) o un

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

espacio en el aula donde se respetaban las subjetividades, singularidades, gustos y formas de hacer de las niñas.

Asimismo, es de subrayar que muchos proyectos admitían -aún en los límites de los contenidos curriculares trabajados- interrelaciones diversas entre el *adentro* y el *afuera* escolar y el *adentro* y el *afuera* personal por diversos caminos planificados (o no) de experiencias, vivencias y saberes de las niñas. Las interrelaciones no sólo se daban a nivel de contenidos sino que aparecían también entre el *adentro* y el *afuera* escolar en los momentos de producción y apreciación. Como ya me referí extensamente en el capítulo cuatro, lo que se hacía dentro de la escuela se exponía fuera de ella y lo que las niñas producían podían apreciarlo como espectadoras críticas y darle significado a sus trabajos y al de sus compañeras, a lo individual y a lo grupal.

Producto de la intervención de Arteducarte en las escuelas, resultaba realmente atrayente la experiencia estética por la cual los y las alumnas han atravesado. Sus obras no aparecían como *colección* ni tampoco apreciados por la *alta cultura*, no se segregaban de la vida común ni se distanciaban de la cultura espontánea; mantenían una conexión social y funcionaban como objeto respecto a las condiciones de su creación. En términos de Dewey, la experiencia ordinaria no se separaba de la experiencia estética. Recordemos que una experiencia es estética cuando presenta unidad, cuando es una experiencia integral, que se mueve hacia un término, un fin. *La cualidad estética redondea una experiencia hasta completarla y darle unidad en términos emocionales* (Dewey, 1934: 47). Los niños podían apreciar en el *museo* la continuidad de sus vidas, lo que hicieron en el aula y en su escuela, desde una significatividad y una sensibilidad propia que ayudaba a comprender la generación de las obras expuestas.

Estas cuestiones que acabo de enunciar pueden resultar interesantes porque colaboran a que las prácticas se conviertan en prácticas estéticas, ayudan a generar continuidades con las experiencias cotidianas (personales y sociales) y las prácticas artísticas vivenciadas a través de Arteducarte. Cuando los caminos son estéticos se despliegan nuevas formas de indagación, de experimentación, de relación que intensifican nuestra vida y nuestras capacidades de obrar y comprender tanto a nosotros mismos como al mundo. La experiencia estética por tanto, es común a todos y todas y radicalmente necesaria. Como pregona el prólogo del texto de Dewey, *el arte es tanto más eficaz socialmente cuanto más autónomo es y cuánta más autonomía modal produce.* (1934 en su edición 2008: XIX). Quizá desde acá podemos comprender porque a las niñas *les gustaba más*.

5.4 Aperturas y desafíos…

"¿Y cómo hicieron para traer la pared de la escuela acá…?"

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

(Alumna de la escuela)

A lo largo de esta investigación vimos el juego entre dos formas diversas de uso y comprensión de la estética: la "experiencia estética" (Dewey, 1934) y la "estética escolar" (Milstein & Mendes, 1999). Entendimos que en el interior de la dinámica escolar, la primera debe amoldarse -la mayoría de las veces- a la segunda concepción estética. Además la experiencia estética, atraviesa transformaciones importantes en el mundo artístico; se impregna de los "criterios estéticos" de exposiciones, muestras y museos, en el territorio del gusto de la "cultura dominante-legítima".

Dewey es categórico cuando formula:

> El arte se hace órgano incomparable de instrucción mediante la comunicación, pero sus procedimientos están muy lejos de los que se asocian generalmente con la idea de educación, se eleva al arte por encima de lo que estamos acostumbrados a pensar de la instrucción, que nos repele cualquier sugestión de enseñanza y aprendizaje en relación con el arte. No obstante, nuestra revuelta supone, en efecto, una reflexión sobre la educación, que procede con métodos tan literales que excluyen la imaginación y no tocan los deseos y emociones del hombre (1934: 392)

Y esto nos ayuda a cuestionarnos si podrán entonces no ser problemáticas las relaciones entre artes y escuela cuando sabemos que la formación moral y cívica de los alumnos corresponde a una intención explícita que asume la escuela y que rebasa los contenidos académicos y muchos discursos escolares progresistas. Es cuando la cultura estética calza perfectamente bien en lo que aquí hemos llamado estetización de la moral escolar.

Sin embargo no debemos clausurar posibilidades. Aquí consideramos a la escuela como un espacio social de múltiples interrelaciones y hasta un campo de luchas sociales. No es el tan deseado –por algunos- espacio *neutral*, ni tampoco una máquina de reproducción perfecta. Las lógicas no son cerradas e impermeables. Los territorios se mezclan. Se sostenía el discurso de lo limpio, pulcro y ordenado, en medio de una escuela que se inundaba y que no siempre estaba limpia aunque los sujetos barrieran y acumularan la basura en rincones. Las paredes externas se *decoraban* con grafitis políticos y una pared interna, con un mural realizado por un grupo de alumnas a través de la intervención de artistas que llegaban de *afuera*. Las niñas no hablaban de sus familias ni de política ni de cultura en clase, pero hablaban en los recreos, y lo hacían cuando las maestras no estaban o no escuchaban. Los partidarios y los no partidarios del MPD (Movimiento Popular Democrático) se agrupaban en fracciones internas dentro del cuerpo docente, y podían tomar tanta fuerza como *llevar a toda la escuela al paro* generando la ausencia de las niñas a la exposición de arte (como ocurrió en el 2009). Así como una revuelta policial (30 S, en el 2010) llegó a detener un país, y por ende, suspender la inauguración de la

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

muestra artística de ese año.

Cuando la escuela establece muros -muros que señalan un *afuera* y un *adentro*- se pierde la continuidad en la experiencia de los sujetos y se producen quiebres. Cuando hay prácticas que permiten la continuidad de esa experiencia se pueden abrir intersticios entre los muros, mirillas para mirar de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. En la medida que cada sujeto pinta su aldea (su obra, su trabajo) y pone en su aldea su vida y su experiencia, se pintan también paralelamente experiencias de otros. Esas pinceladas permiten interacciones, colores nuevos que pueden descubrirse en la vida. La experiencia baja muros y achica fronteras. La experiencia permite comprender a los otros y permite comprendernos a nosotros mismos. Nos abre a la universalidad y nos corre de miradas etnocéntricas.

El pintor neoexpresionista argentino, Luis Felipe Noé (citado en Sornami, 2004), una vez expresó que *los lenguajes artísticos se diferencian de otro tipo de lenguajes (y por eso son artísticos), por el hecho de que los códigos de entendimiento no están prefijados, sino que se establecen durante la propia comunicación.* Si entendemos a las artes como lenguajes, como experiencias, como procesos abiertos, podemos descubrir en ellas espacios de resistencia y de creación instituyendo mundos posibles ante el mundo instituído de la escuela, ante imposiciones, prácticas hegemónicas y prescriptivas de estetización. Pero este diálogo entre artes y educación no es sencillo. No basta considerar a las artes como recurso metodológico, como herramientas divertidas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje o confundirlas con producción de manualidades y artesanías. La cuestión clave gira en torno a la apertura de la sensibilidad y la experiencia de los sujetos para que las matrices de su cotidianidad puedan emerger en las performances y trabajos artísticos. Es la única forma para pensar en producciones que provengan de sujetos concretos, con un imaginario, creatividad y experiencias que surjan de contextos e interacciones específicas y permitan caminos de vinculación dinámica entre el *adentro* y el *afuera* escolar.

Castoriadis sostiene, que si bien desde el imaginario social se estructuran acontecimientos, ideales, hay algo que se escapa. Esa es la dimensión “del ser por hacerse”, motor inagotable de la autotransformación, en lucha constante con la alienación basada en la hiper-adaptación a lo instituido. Así como el sujeto es estructurado desde palabras de otros, y sale de esta autoalienación a través de la construcción de nuevos ideales que le permiten su singularización, así también el individuo como ser social es convocado desde un imaginario colectivo, a participar de la autoalienación de la sociedad, llevando a que los individuos y los grupos sean hablados desde los ideales de un determinado contexto histórico social. Rescatarse de esta autoalienación es recuperar la integración del individuo (social) y la del sujeto (cultural). Y también es recuperar la posibilidad de la experiencia que nos autotransforma como seres humanos y actores de nuestra vida personal y social.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Este trabajo etnográfico me permitió acercarme a los sujetos y evidenciar que no hay una verdad, sino muchas verdades o partes de verdades. Y que esas verdades ayudan a salir de la autoalienación. Hay sujetos que dicen su verdad, su verdad individual y al mismo tiempo social. Las costuras realizadas en Cultura Estética o en proyectos desde el marco de Arteducacarte poseían un sentido porque tenían una continuidad con la experiencia de las niñas, que ya sabían coser porque les enseñan en sus casas. Para la docente de Cultura Estética podía tener más valor enseñar costuras prolijas que ayuden a la cotidianidad futura de las niñas (porque como sus madres, tías o abuelas, muchas coserían como medio de subsistencia) que costuras realizadas en una falda de un monigote para exponer en un Centro Cultural. Para el artista, costuras diferentes, sin guía, imaginadas por las niñas, tenían el sentido de la creación, de la producción individual. Para las niñas: ambas eran costuras. Resultaban espacios parecidos, porque se pintaba, se dibujaba o se cosía. Y parecidos, además, porque no se les preguntaba que querían hacer, expresar o dibujar; el mismo orden estético pre-trazaba un camino e instituía ciertos límites.

Las costuras y pinturas realizadas en el territorio de la materia de Cultura Estética, terminaban en un ámbito privado: en manualidades dentro de sus casas. Las costuras y pinturas realizadas en el territorio de Arteducarte antes de terminar en sus casas, en la escuela (o en un basurero o una fogata) pasaban por el espacio público: un centro de exposiciones. Recorrían en fotos medios de comunicación y eran vistas por otros sujetos diferentes (niños y adultos) que vivían su experiencia estética. Así las alumnas eran sujetos que producían al mismo tiempo que participaban de él como espectadoras y críticas. En este trayecto, Arteducarte ofrecía un intento serio de vivencias articuladas con significados, o sea experiencias en las que se jugaba con procesos de recepción y producción que podían ser espacios de enriquecimiento de prácticas artísticas. Porque como dice Dewey:

Para ser verdaderamente artística, una obra debe ser estética, es decir, hecha para ser gozada en la percepción receptiva (…) El hacer o elaborar es artístico cuando el resultado percibido es de tal naturaleza que sus cualidades tal y como son percibidas han controlado la producción. El acto de producir dirigido por el intento de producir algo que se goza en la experiencia inmediata de la percepción, posee cualidades que no tiene la actividad espontánea y sin control. El artista mientras trabaja, encarna en sí mismo la actitud del que percibe. (1949, 55-56)

Así como en nuestra sociedad actual existe un abismo entre el productor y el consumidor, existe el abismo entre la experiencia ordinaria y la estética. Casi *naturalmente* terminamos aceptando el carácter contemplativo de lo estético: se colecciona, se exhibe, se posee, se aprecia. El desafío continúa: no contentarnos sólo con la contemplación, sino dar el salto a la experimentación y la experiencia.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Si volvemos al principio del trabajo en el capítulo uno y pensamos en los pobladores de Chimbacalle y de la Ciudadela México, en las niñas y sus familias, en los gozos de las experiencias inmediatas, en el disfrute de lo cotidiano, del entretenimiento, del ocio (también en las experiencias vivencidas fuera del gozo y dentro de la preocupación), hallamos aún mucho por caminar para que las artes encarnen a los sujetos que perciben la experiencia. Sabemos que las producciones terminaron como apreciaciones estéticas en un museo alejado del *sur* en donde ni maestros, ni familias, ni niñas participaron en su montaje lo que alejaba y distanciaba la creación individual y colectiva de significados, valores, concepciones del mundo y modos de actuar y sentir. El montaje obviamente estaba dirigido por determinado "gusto" que limitaba preferencias, actitudes, ideas, acciones y configuraba criterios y disposiciones hacia las cosas. Recordemos que según Bourdieu, la clase dominante -en la que se da la intercesión de gran cantidad de capital económico y cultural- es la que quiere poseer la "cultura legítima" (Bourdieu, 1988: 280), lo que le confiere el más alto grado de habitus distinguido y define un determinado "gusto".

Nos atrevemos ahora a preguntar: ¿Qué pasaría si las niñas y sus maestros, ayudados por los artistas, montaran su propia exhibición en la Ciudadela, en el Teatro México o en el Museo del Agua? ¿Si el espacio del montaje fuera la transformada estación del ferrocarril ? ¿Si la historia se continuara en el *Chicago Chico*? ¿Cuál sería la experiencia si los Monigotes actuaran en las plazas y parques o en la calle del mercado para que los niños del barrio y los niños trabajadores del mercado pudieran disfrutar de la obra? No lo sé...tal vez las experiencias podrían no terminar en una fogata encendida en el patio de una escuela. Tal vez significaría agrandar un poco las mirillas del portón de la institución Delia Ibarra de Velasco. Tal vez, las familias entenderían un poco más que hacen las niñas cuando les dicen que pintan. No lo sé...quizás las artes puedan comenzar a decir su verdad. Al decir de Dewey:

> Las primeras insinuaciones de amplios y grandes cambios de dirección en el deseo y el propósito son por necesidad imaginativas. El arte es un modo de predicción que no se encuentra en planos y estadísticas y que insinúa posibilidades de relaciones humanas que no se encuentran en reglas y preceptos, admoniciones y administraciones. En el arte, el hombre no habla con sabiduría a otro hombre, sino sólo a la humanidad, el arte puede decir una verdad, oblicuamente, suscitar una práctica que alimentará el pensamiento. (Dewey: 1949, 395)

Si bien una pincelada no cambia una pintura, puede hacer un toque diferente. Acaso esta pueda ser la pincelada de Arteducarte -la actual y la futura- a la educación de estas niñas dentro de su escuela fiscal.

Un desafío clave, además de lo ya dicho, tiene que ver con el lugar que les di a las niñas en mi investigación y que deriva en los lugares que tanto niñas como niños podrían ocupar dentro de los procesos educativos y artísticos (y obviamente, investigativos). Un aspecto

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

sumamente substancial en esta experiencia de investigación fue lo que me sucedió en mi interlocución continua con las niñas durante el trabajo de campo y cuando ya alejada, escribía estos capítulos y releía notas, registros y observaba fotos.

Desde el inicio de mi trabajo de campo entablé muchísimo vínculo con las niñas y mis interacciones con ellas eran de gozo, pero sin darme cuenta dejaba sus interpretaciones en los márgenes de los procesos analíticos, reflexivos y de escritura. De esta forma, yo estaba validando más las palabras de los adultos. Hablaba muchísimo con ellas, pero cuando retomaba sus discursos era para confirmar las expresiones de los adultos. En el primer tramo no podía comprender cuando ellas me decían que *hacían lo mismo* en Arteducarte que en las clases de Cultura Estética; no lo captaba y prejuzgaba diciéndome: *es que como aún son niñas… no se dan cuenta*. La que no me daba cuenta era yo. Entonces comencé a verlas y escucharlas desde otro lugar. Las incorporé como interlocutoras, es decir gente con quien dialogaba para construir el problema de investigación y cuyo aporte fue indispensable para definir el objeto de conocimiento. Las niñas me aportaron miradas diferentes a las de los adultos; desde lo emocional, el gozo y el disfrute pudieron describir un programa artístico y sus propias experiencias estéticas desde otro lugar y otros significados. Pudieron mostrarme que lo que *entra* a la escuela se ciñe a la matriz del arbitrario dominante como forma para asegurar el éxito educativo.

Las niñas poseían sus razones que manifestaban en acciones, sentimientos y discursos. Ellas también con sus acciones y prácticas, con sus opiniones y concepciones eran una fuerza instituyente en un mundo construido desde la mirada y objetividad adulta. Preguntar a niñas y niños la razón de ser de este Programa (o de programas similares), la razón de ser de lo artístico en la escuela, la razón de ser de la escuela para ellos y ellas mismas es un desafío pendiente. Pudiéramos cuestionarnos del mismo modo: ¿qué riquezas se podrían obtener integrando a niñas y niños como sujetos productores, críticos y creadores en todo el trayecto (desde la planificación hasta la exposición) para que las prácticas artísticas se cimienten y desarrollen cómo experiencias? Estos pueden ser desafíos tan importantes como cuando se piensa, teoriza y se propone sobre y para la infancia desde fuera de la infancia. Las relaciones entre el *adentro* y el *afuera* implican este tipo de escuchas y de implicancias en donde todos -incluidos niños y niñas- sean sujetos sociales, de derechos y con posibilidad de agenciarse. Jugando con el título de las exposiciones de Arteducarte: *Descubriendo los colores de la vida*, podemos pensar que así como los niños descubren, perciben, interpretan y opinan sobre la vida social, los adultos deberíamos dar oportunidad y darnos la oportunidad, para descubrir colores, matices y mezclas nuevas que la niñez puede aportar a la vida.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Notas

[1] Performance o acción artística es una muestra escénica, muchas veces con un importante factor de improvisación, en que la provocación o el asombro, así como el sentido de la estética, juegan un rol principal. El trabajo del performance lo constituyen las acciones de un individuo o un grupo, en un lugar determinado y durante un tiempo concreto. Involucra cuatro elementos básicos: tiempo, espacio, el sujeto y su cuerpo y una relación entre este y el "público". No es el objeto sino el sujeto el elemento constitutivo de la obra artística.

[2] Un recuento de iniciativas de educación artística en diferentes países puede encontrarse en la página web de La Pedrera (http://www.lapedreraeducación.org/flash.htm).

[3] Trabajo en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, desde el año 2001.

[4] En Ecuador habitan más de 14 millones de personas distribuidas en veinticuatro provincias integradas por doscientos quince cantones. El cantón es la unidad territorial en que se subdivide el país y que incluye a Parroquias (urbanas y rurales). La parroquia, a su vez es un conjunto de ciudadelas o barrios.

[5] Camal es el matadero principal. Se faena carne vacuna, porcina, etc.

[6] Muchacho, adolescente.

[7] El Quinche es una parroquia en las afueras de Quito, muy conocida por su santuario. El santuario de la Virgen del Quinche es muy popular y venerado por los ecuatorianos. Una vez al año, la gente realiza una procesión a pie.

[8] Quito es reconocido por los quiteños como la *Carita de Dios* o *Arrabal del cielo*, por su ubicación geográfica y por sus construcciones religiosas, sus barrios tradicionales con callejuelas estrechas y tortuosas y sus entornos naturales.

[9] La fuente de las fotos es autoría personal, desde la # 8 hasta la finalización del trabajo (exceptuando la imagen 10, capítulo I).

[10] Forma geológica, amplia depresión.

[11] El último censo poblacional se realizó en noviembre del 2010 pero al momento de escribir la tesis no se contaba con datos oficiales.

[12] En el 2001 el sur de dividió en dos zonas: Eloy Alfaro y Quitumbe. Esto se realizó debido a la considerable extensión del territorio y el número creciente de habitantes.

[13] Sector ubicado en pleno Centro Histórico de Quito.

[14] La Marín es un sector muy popular cercano al caso colonial. Había comercio informal y muchas conexiones de transporte. Sería bastante equivalente a Retiro, en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

[15] En el espacio que quedó libre se construyó la parada de buses que sirve a los usuarios de la Ecovía (muy parecido al subte, pero circula sobre la superficie) y del Corredor Central Norte.

[16] En una de las esquinas del barrio, sobre la Calle Sangay, hay una placa de colores con el nombre de *Chicago Chico*.

[17] Según informes del Municipio, los entes municipales como Vida Para Quito, el Fondo de Salvamento (Fonsal), Innovar.uio, Emaap, Emmop, Conquito y otros han desarrollado diversos proyectos en el sur. En los últimos ocho años se han invertido más de $300 millones en su recuperación, lo que a su vez permitió activar la economía del sector.

[18] La UNESCO reconoció universalmente a Quito en noviembre de 1978 al declararla el Primer Patrimonio Cultural de la Humanidad. Quito fue elegida Capital Americana de la Cultura 2011.

[19] El MIC estaba ubicado en Calle Tababela Oe1-60 y Antonio De Latorre. Era un proyecto de la Fundación Museos y la Alcaldía Metropolitana de Quito, financiado por la Corporación Vida para Quito y el Fondo de Salvamento, FONSAL.

[20] El colectivo de artístico tiene su sede en la ciudadela México, en la calle Quinindé y Jubones.

[21] Rosa Pérez Pallares, esposa de un destacado industrial textil de comienzos del siglo XX.

[22] Botado, en Ecuador como sinónimo de abandonado.

[23] Naño: hermano. Ñana: hermana.

[24] Velasco Ibarra ejerció el mandato presidencial en Ecuador en los siguientes períodos: 1934 a 1935, 1944 a1947, 1952 a 1956, 1960 a 1961 y 1968 a 1972.

[25] La Educación General Básica ecuatoriana está compuesta por diez años (8, 9 y 10 lo que antes era

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

1, 2 y 3 de secundario).
[26] Papas fritas con trocitos de salchichas de Viena que se sirven en una pequeña funda plástica.
[27] Platillo de carácter popular. Se prepara con limón, chochos (semilla típica de países andinos como Perú y Ecuador), tomates, pimientos, especias. El ceviche puede venir también acompañado de tostado, pollo, cuero.
[28] La administración del bar (que las niñas llaman hay veces *bazar*) cambió en el ciclo escolar 2010-2011. Algunas maestras me contaron que los anteriores vendían "comida chatarra" y que el Ministerio de Educación estaba fiscalizando ese tema y por eso las señoras que en aquel entonces estaban a cargo cocinaban y vendían *comida nutritiva*. *Pero* –agregó una docente- *no sé cómo les irá… porque las nenas traen veinte o treinta centavos y con eso no se qué les darán…*
[29] Juego tradicional infantil en donde las niñas saltan de formas diversas y a distintas alturas un elástico que sostienen otras dos compañeras usando los brazos o las piernas.
[30] Barrio céntrico de Quito.
[31] En noviembre del 2010 apareció una mañana, un grafiti nuevo en la pared exterior de la escuela: *Correa enemigo del magisterio. F: UNE*. Este grafiti político lo había visto en distintos sitios de la ciudad y mostraba la disputa política y el descontento entre una fuerte fracción de la UNE con el presidente de la República. La UNE estaba asociada al MPD (Movimiento Popular Democrático) que se encontraba en desacuerdo con diversas medidas de política educativa tomadas por el gobierno en los últimos años: evaluación docente, no aumento de sueldos, etc.
[32] DINSE: Dirección Nacional de Servicios Educativos. Esta Dirección que dependía del Ministerio de Educación era la entidad encargada de la planificación y mejoramiento de la infraestructura educativa, equipamiento y mobiliario.
[33] Fruta, tipo de banana o plátano.
[34] Plato típico ecuatoriano originario de la región costa. Es un estofado de pescado que contiene yuca y cebolla colorada. El jugo (caldo) del encebollado es elaborado con tomate, condimentos como ají y otras especies. Hay encebollados simples con chocos u otros granos y que no contienen carne (estos eran los que las niñas solían consumir).
[35] Campera, abrigo.
[36] El Proyecto era apoyado por distintas entidades y empresas. El Comercio hacía un reconocimiento económico a los artistas; los voluntarios no recibían aporte económico y se relacionaban con el Programa por iniciativa propia.
[37] Guaguas: niños/as.
[38] Cuando los productos artísticos están terminados, al acabar un proyecto, se acomodan en cajas y se llevan a la oficina del Programa, hasta la exposición.
[39] *El mural vestido* fue un proyecto trabajado con las alumnas de quinto de básica para estudiar las fiestas del Ecuador, haciendo principal énfasis en la vestimenta. A través de textos y videos, las niñas de acercaron al conocimiento de las fiestas, las ropas y los significados de las mismas. Las chicas escogieron una prenda por cada fiesta y la modelaron sobre papel kraft para tenerla como molde sobre una pared de la escuela. Se buscó transmitir un mensaje de identidad, respeto y tolerancia a toda la institución educativa. Durante el proyecto, las alumnas se acercaron a técnicas muralistas de distintos artistas, revisando imágenes proyectadas, fotos, libros. Vale recalcar que posteriormente, esta obra participó en un concurso a nivel nacional (septiembre 2010) organizado por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura y la Organización de estado Iberoamericanos (OEI) en un Primer Concurso de Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía para Niños, Niñas y Adolescentes del Ecuador". *El Mural Vestido* quedó en carácter de finalista.
[40] *Autorretratos* sirvió para reforzar el tema de cálculo decimal. Se trabajó con diferentes autorretratos de la historia del arte y a través de cálculos decimales se calcularon las partes retratadas para que cada niña pudiera elegir un estilo propio para dibujarse. Luego, las alumnas tomaron las medidas de sus rostros, hicieron un canon o patrón para que la obra fuera proporcional y usando pasteles, cartulinas y espejos crearon sus propios autorretratos.
[41] *Totem ismo* fue el nombre del proyecto realizado en quinto grado el ciclo lectivo 2009-2010, junto a una de las artista para el trabajo con el tema de animales vertebrados e invertebrados en el área de ciencias Naturales.
[42] El año pasado se refiere al ciclo 2008-2009. En el período 2009-2010, comienza a ocupar el cargo de Directora interina ya que la directora anterior se jubiló.
[43] Pilar Flores es una pintora ecuatoriana contemporánea que trabajó con Artecucarte en años anteriores.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

[44] La Directora del plantel educativo se refiere a una charla para padres de familia que el Programa ofreció en la escuela a través de la Psicóloga de Arteducarte.

[45] Se portan mal, se inquietan.

[46] El proyecto había comenzado con el cálculo individual de números binarios y luego utilizando la información reunida en la investigación, las niñas recrearon en forma de dibujo un fragmento de una pintura de Seurat. Utilizando solamente un lápiz, crearon un dibujo colectivo de modo puntillista. Según el artista promotor de este Proyecto, se reforzaron conocimiento de numeración binaria, de división y valores como paciencia y respeto.

[47] Se refería a la Escuela Chiriboga en la que Arteducarte trabajó el ciclo escolar 2009-2010. La Directora de Arteducarte y muchos artistas me comentaban que el día que el Programa iba a las escuelas, muchas veces era aprovechado para que las y los docentes saquen turnos médicos o realizar cualquier otro tipo de trámites.

[48] Se refiere a la Directora de la escuela Delia Ibarra de Velasco, quien como se dijo era directora encargada luego que la anterior se jubiló.

[49] He visto que las puertas de los salones solían cerrarse con llaves durante el tiempo del recreo. Tanto una maestra como el portero me contaron que algunas veces *faltaban* cosas de las niñas o de las maestras y que por eso cerraban.

[50] Por *"*habitus", Bourdieu entiende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente: "El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178) . El habitus es lo que nos va a explicar que las prácticas de los sujetos no puedan comprenderse únicamente en referencia a su posición actual en la estructura social. Porque el habitus, como principio generador de las prácticas, ha sido adquirido fundamentalmente en la "socialización primaria", mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios que son producidos siguiendo los mismos esquemas generativos y en los que se hayan inscritas las divisiones del mundo social:…asegura la presencia activa de experiencias pasadas, que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende de manera más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 1980).

[51] Según el documento de la Reforma Curricular, la docente parece tener un poco de confusión y mezcla dos áreas diferentes: Cultura Física y Cultura Estética.

[52] Borrador es la forma en Ecuador con que se suele llamar a la goma de borrar en Argentina.

[53] En Ecuador, el término *chuchaqui* se usa para expresar malestar luego de una borrachera. Es una palabra quichua (chaqui) para designar el malestar luego de masticar hojas de coca.

[54] Muchas obras tienen impresas relatos de las niñas, sentimientos, formas de mirarse a sí mismas, fotos familiares, entre otros elementos personales. Por ejemplo, en "El área de mi cuerpo", las niñas eligieron materiales significativos para ellas para cubrir su área (lanas porque sus mamás tejían o granos que les gustaban o papel picado porque disfrutan de las fiestas). A través del proyecto *"Des-cubrir-me",* las alumnas de quinto de básica trabajaron el tema de aparatos y sistemas en el cuerpo humano. Se acercaron al cuerpo como fuente de comunicación, percepción, recepción y expresión. Dinámicas corporales, vocales, movimiento e introspección permitieron comprender la estructura y funcionamiento general del organismo, de los sistemas óseo, muscular y de la piel. La artista me explicó que se acentuó mucho el trabajo integral con el cuerpo físico y emocional: "m*e quiero así como soy" fue la frase que acompañó el proceso y se desencadenó en un trabajo subjetivo, emocional e intensamente expresivo en la que cada pieza única se convirtió en un reflejo muy personal e intuitivo del entendimiento y aceptación que cada niña logró desarrollar sobre su propio cuerpo. Este cúmulo de sensaciones fueron guardadas, en secreto, dentro de sus"cajas-corazón" que se convirtieron en esculturas inspiradas en la vida y obra de Judith Scott54* (esta mujer estadounidense (1943-2005), sordomuda y con síndrome de Down, es una artista „outsider" que ha

logrado el reconocimiento internacional de museos y coleccionistas con sus insólitas obras escultóricas que realiza con lanas). Otro proyecto -trabajado por sexto de básica- que también se centro en el cuerpo humano desde el área de Ciencias Naturales, fue el *Libro Blanco.* Se abordó el estudio del aparato reproductor femenino y masculino y se puso especial énfasis en la prevención del abuso sexual. Durante las clases y poco a poco, las niñas se fueron adentrando en vivencias personales, sensaciones y sentimientos. Cada semana se trabajó con música y dinámicas corporales y se fue expresando a través de la plástica las sensaciones que cada niña tenía sobre el tema.

[55] Durante el año 2009, se declaró una epidemia de gripe A H1-N1. Una gran campaña de prevención generó el uso de jabones o geles líquidos en muchas instituciones educativas. En las clases de Arteducarte, cada artista tenía un recipiente con gel que distribuía a los alumnos al inicio de la jornada.

[56] En dos o tres oportunidades, no asistieron uno u otro de los voluntarios y por pedido de la artista, cubría el rol de ellos.

[57] Los artistas algunas veces, avanzan y/o modifican parte de los trabajos durante la semana. En el caso de este proyecto específico, los monigotes fueron reparados muchas veces ya que se desarmaban y rompían los paraguas que servían a la vez, de cuerpo y estructura.

[58] Parvularia: maestra jardinera en Argentina.

[59] *Hablar duro* es una expresión que en Ecuador quiere decir que la persona se enojó, se molestó; *duro* no significa gritar, pero si hablar fuerte, a manera de reto.

[60] Para esta explicación, la artista llevó un gran círculo cromático realizado en cartón, botellas plásticas transparentes con pintura de los colores primarios que las niñas asociaron a los colores de la bandera del Ecuador. A la vista de todos, iba mezclando en otras botellas los colores primarios par a generar los secundarios. También explicó y mostró como obtener un *color sucio*, ya que debían evitar *ese color* para pintar los elementos de su collar.

[61] El principio pedagógico crea campos recontextualizadores y agentes con funciones recontextualizadoras (por ejemplo: campo recontextualizador oficial, el Estado y sus agentes, los macrocurriculums; campo recontextualizador pedagógico: maestros, universidades pedagógicas, revistas especializadas, etc.)

[62] Milstein, Mendes, Milla, Pujó & Schnaidler (2003) explican que los análisis habituales en el campo de la teoría y la investigación educativa sobre la transposición didáctica se han centrado fundamentalmente en las condiciones teóricas e instrumentales (los adecuados criterios y procedimientos de selección y adaptación) que pudieran o no facilitar una adecuada transposición, y en el señalamiento de una cierta tendencia intrínseca de la institución escolar al *retraso* con relación a la dinámica del conocimiento científico. A ese tipo de explicación, Popkewitz le opone una perspectiva que recoge las lecciones de Foucault sobre la presencia interna en la constitución y transmisión del saber de las relaciones de fuerza, vinculadas a la pugna por normalizar a los sujetos y garantizar la gobernabilidad de la sociedad.

[63] Para celebrar el décimo aniversario, en el 2010, Arteducarte y la Revista *Súper Pandilla* (revista infantil del Diario *El Comercio*) organizaron un concurso llamado *Mi autorretrato*. Durante la muestra y, también en la Revista, se promocionaba el concurso y se motivaba a los posibles niños participantes.

[64] No siempre se usa el mismo espacio para la muestra. Por ejemplo, en otras oportunidades se realizó en el Centro Cultural del Instituto Geográfico Militar o en el Centro Cultural del Parque Itchimbía.

[65] La grave crisis política y social (presentada públicamente y por las voces del gobierno como intento de golpe de Estado) ocurrida el 30 de septiembre del 2010 en el Ecuador, puso en "Estado de Excepción" al país; se paralizaron clases y demás actividades, la ciudad se mantuvo militarizada más de una semana. Esta situación generó que se detuviera el montaje (ya que la Universidad permaneció cerrada dos días), se postergara la fecha de inauguración y se cambiara la agenda.

[66] Muestra de pintura digital de la artista Alicia Viteri y una feria del libro.

[67] El Proyecto *"Cha-le-co"* se creó para aprender la separación silábica. La artista me relató así la experiencia: *Los chalecos son del tamaño de las niñas, cada una hizo el propio. Usaron papel kraf, lápices, tijeras, papel engomado y esferos (bolígrafos) de color negro. Las niñas estaban emocionadas porque se los ponían, era la prenda que ellas mismas habían confeccionado, le habían puesto sus detalles. Durante el proyecto se habló sobre el diseño de modas. (…)Las alumnas*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

aprendieron a separar en sílabas, pero también usaron su creatividad literaria porque entre todo el grupo tuvieron que crear un cuento que tuviera relación con la costura para escribir alrededor del chaleco a manera de puntadas.

[68] Ya hemos relatado, en el capítulo dos, una anécdota donde los trabajos fueron quemados en una de las escuelas y por ende nunca volvieron a las manos de los alumnos.

[69] Parroquia al norte de la ciudad.

[70] La artista que me hizo este comentario era la de mayor permanencia en el Programa, diez años.

[71] *Semilla de aire, semilla de agua* fue otro de los proyectos realizados con las niñas de quinto de básica de la Escuela Delia Ibarra de Velasco para el contenido de factores bióticos y abióticos en el ecosistema. A través de un juego llamado *PachaMama*, cada niña se convirtió en un ser especial (agua, tierra, aire) que habitaba el bosque de *PachaMama*. Luego las alumnas crearon un *plantaanimal* con papel, un minivivero con material reciclado, pequeñas semillas de agua y aire que se debían esparcir para transmitir el mensaje ecológico. Estas semillas verdes y azules se pintaron sobre cd‟ s también reciclados ofreciendo *un juego de luz y color que fortaleció sensorialmente todo el proceso creativo,* según explicó la artista que condujo el proyecto.

[72] *El mural vestido* fue un proyecto trabajado con las alumnas de quinto de básica para estudiar las fiestas del Ecuador, haciendo principal énfasis en la vestimenta. A través de textos y videos, las niñas de acercaron al conocimiento de las fiestas, las vestimentas y los significados de las mismas. Las chicas escogieron una prenda por cada fiesta y la modelaron sobre papel kraft para usarla como molde sobre la pared. Esta última fue elegida por todo el grupo entre las paredes de la escuela pensando en la visibilidad para transmitir un mensaje de identidad, respeto y tolerancia a toda la institución educativa. Durante el proyecto, las alumnas se acercaron a técnicas muralistas de distintos artistas, revisando imágenes proyectadas, fotos, libros. Vale recalcar que posteriormente, esta obra participó en un concurso a nivel nacional (septiembre 2010) quedando en carácter de finalista, organizado por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en un Primer Concurso de Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía para Niños, niñas y Adolescentes del Ecuador.

[73] *Cuánto pesa un litro* fue desarrollado por las alumnas de séptimo de básica para reforzar medidas de capacidad, peso y volumen. Se realizaron cálculos a través de botellas de plástico de un litro. Finalmente, las botellas se transformaron en objetos precolombinos (recipientes, silbatos, etc.). En las clases se observaron y seleccionaron símbolos y signos precolombinos y cada niña creó sus diseños con papel maché, acrílicos y marcadores.

[74] Conocido grabador quiteño.

[75] La visitante compara con una muestra de pintura y fotografía digital en otra sala del Centro Cultural de la artista ecuatoriana Alicia Viteri.

[76] Mandoki explica que el campo de lo sensible-estético es muy extenso y no está restringido al concepto de arte, sino que se encuentra además en las poéticas populares (artesanías, folclor), en las expresiones de los medios de comunicación masivos (radio, prensa, cine, TV, internet), así como en la prosaica definida como una sensibilidad de lo cotidiano con una doble cara de retóricas y dramáticas (las relaciones interpersonales, la culinaria, los hábitos de consumo).

[77] Según Lucero, existen tres fases de la experiencia estética. La primera fase donde se encuentran los saberes previos sobre las obras de arte que llegan a través de terceros y que provocan motivaciones a los sujetos para experimentar con las obras. La segunda fase es la vivencia o experiencia que se da en el momento del contacto con la obra de arte, es un enfrentamiento que el sujeto experimenta con su propia conciencia, con sus pasiones, deseos, ficciones, construcciones, pretensiones, etc. La tercera fase de la experiencia estética es la interacción de ese nuevo conocimiento a través de la comunicación de las experiencias, mediante prácticas culturales que ya se han señalado.

[78] Como ya citamos en este mismo capítulo el documento sobre Educación Artística producido por metas Educativas 2021 señala que e*l arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del curriculum y que requiere de docentes con nuevos perfiles(p. 11)*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Bibliografía

Auditoria Democrática Andina. *Informe de resultados encuesta socioeconómica y de problemáticas ciudadana*. Proyecto Ciudadanía en línea. Extraído agosto 2010 de www.ciudadaniaenlinea.org/Informe%20final%20al%2022%20de%20octubre.pdf

AKOSCHKY J., BRANDT E., CALVO M., CHAPATO M., HARF. R & KALMAR D., et. al. (1998/2002) *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (2ª reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

BARRERA A. (2010 abril 12). Enlace radial del alcalde de Quito, Publicado en sitio oficial de la Alcandía de Quito, Predios Municipales. Extraído en octubre 2010 en http://www2.quito.gov.ec/index.php?option=com_content&task=view&id=474&Itemid=84

ADAMS J. (2010) "Risky choices: the dilemmas of introducing contemporany arte practices into schools". [Elección de riesgo: los dilemmas de introducer prácticas contemporáneas de arte en las escuelas]. British Journal of Sociology of Education. Vol. 31, nº 6, Novembrer 2010, pp. 683-701.

ALVARADO MURANO A. (1990) *El taller de plástica en la Escuela.* Buenos Aires: Troquel. ANDRÉS L. (2008) *Racismo en colegios de élite: un estudio de caso.* Maestría en Ciencias Sociales con mención en Antropología. Quito: FLACSO Sede Ecuador/Abya-Yala.

BARBOSA A. M.*(s/f) "Arte, Educación y Cultura".* Extraído octubre 2010 de http://www.redeaiperu.org/articulos.htm

BERDICHEVSKY P. (1999) "La apreciación de imágenes". En *Educación Plástica: expresión, arte y creación.* La educación en los primeros años. Bs. As: Novedades educativas.

___(2005) "La Selva de Henri Rousseau en el Taller". En *Artes plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar.* La educación en los primeros años. Bs. As: Novedades Educativas.

BERNSTEIN B. (1973b/1989) *Clases, códigos y control.* Madrid: Akal.

__(1996/1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica.* España: Ediciones Morata.

___(1997) "Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas" en *La estructura del discurso pedagógico.* España: Morata, pp. 100-134.

__(1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

BRERETOR D. (2009). "Why sociocultural anthropology needs John Dewey's evolutionary model of experience" [¿Por que la antropología sociocultural necesita del modelo evolutivo de experiencia de John Dewey?] en *Anthropological Theory* 2009 9: 5. Extraído 2011, febrero http://ant.sagepub.com/content/9/1/5

BOURDIEU P. (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

__(1992) *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

__(1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

__(1998). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, CHAMBEREDÓN & PASSERON. (1987). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU & PASSERON (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Libro 1. Madrid: Akal, pp 44-56 y 68-95.

CASTORIADIS, C. (1983) *La institución imaginaria en la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

___(2006) "Imaginario e imaginación en la encrucijada" en *Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI).* México: Fondo de Cultura Económica, pp. 93-113.

CARDELLI (2004) "Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard" en Cuadernos de antropología Social # 19. Buenos Aires: FFyL- UBA. pp 49-61. Extraído marzo 2011 de http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a04.pdf.

CHALMERS G. (1996/2003). *Arte, Educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidos. CHEVALLARD (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Centro de Investigaciones CIUDAD. (2005) "Proyecto Haciendo Ciudad - Pensando los nuevos parques de Quito". Quito: Ecuador. Extraído en noviembre 2010 de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/parques.pdf

CRAGNOLINO E. (1997) "La Unidad Doméstica en una investigación de antropología educativa*".* Ponencia presentada en el V Congreso argentino de antropología social Julio-agosto 1997 La Plata, Argentina. Extraído en diciembre 2010 de http://www.naya.org.ar/

DAN BARON (2003) "Entrevista a *Dan Baron".* Extraído en agosto 2010 de www.redeaiperu.org/textos/Entrevista%20a%20Dan%20Baron.doc –

DE LA TORRE, R. (1997) "La comunicación intersubjetiva como fundamento de objetivación etnográfica" en *Comunicación y Sociedad* 30 Septiembre 149-173 OECSU, Universidad de Guadalajara.

DEWEY J. (1934/ 2008) *Arte y experiencia*. Barcelona: Paidos.

DÍEZ MARI C.(2006). *Arte en la escuela infantil. Aportes sobre la creación y la libertad.* Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO. Extraído septiembre 2010 de www.quito.gov.ec

DPRAVKIN M. (2005) "La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala". En *Artes plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar.* Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

DURKHEIM, E. (1975) "La educación; su naturaleza y su papel" en *Educación y Sociología.* Barcelona: Península, pp. 43-49.

EISNER E. (1995) *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidos.

__(2004) *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Paidos. Ecuador. Ministerio de Educación y Cultura

(1996) *Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica.* Consejo Nacional de Educación y del Ministerio de Educación y Cultura: Ecuador.

__(1997) Planes y programas de estudio para el Área de Cultura Estética de la Reforma Curricular de la Educación Básica. Ecuador. “Se ha demostrado que el arte es un medio para aprender y crear”. *El Comercio.* Suplemento Educación. Extraído noviembre 2010 de http://educaccion.elcomercio.com/nv_images/secciones/educaccion/.../P16.pdf

GARDNER H. (1993) *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidos

___(1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidos.

GEERTZ (1994). *El arte como sistema cultural*. Barcelona: Paidós.

GIRÁLDEZ, A. (2010) “Aproximaciones o enfoques de la Educación artística” en *Educación Artística, cultura y ciudadanía. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.* Metas Educativas 2021. España: OEI – Santillana, pp. 69-73

GOETZ J.P. & LECOMPTE M.D (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GÓMEZ, M. (2008) Clases 8 y 9 de la materia Educación y Sociedad. Maestría en Ciencias. Sociales y Humanidades. Buenos Aires: UNQUI, aulas virtuales.

GUBER R. (2004) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

___(2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidos.

HALL, THOMSON & RUSSELL (2007) “Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artista en schools”. [Enseñando como un artista: la identidad pedagógica y prácticas de artistas en la escuela]. British Journal of Sociology of Education. Vol. 28, nº 5, September 2007, pp 605-619.

HARGREAVES D. (1991). *Infancia y Educación artística*. Madrid: Morata.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ COLLADO, C & BAPTISTA L. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. HUYGHE, R. (1997) *El Arte y el Hombre*. Buenos Aires: Planeta

JARRÍN N. V. (2008) “Hacer del sur el lugar más bonito para vivir, un reto que se cumple“ Diario *Hoy.* Ecuador. Extraído diciembre 2010 de http://www.hoy.com.ec/especiales/2008/ecuadorsi-2008/ecuadorsi21.htm

JIMÉNEZ L., AGUIRRE I. & PIMENTEL L. (coord.) (2010) *Educación Artística, cultura y ciudadanía. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021.* España: OEI - Santillana.

LAHIRE B. (2008). “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social” en TENTI FANFANI (comp.) *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Argentina: Siglo XXI Ed. UNESCOM, pp35-51.

LANGER S. (1966) *Los problemas del arte. Diez conferencias filosóficas.* Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

LE BRETON D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos.* Buenos Aires: Nueva visión.

LUCERO, J. (2005) "Apuntes para una interacción de la experiencia estética desde su carácter postmoderno" en *Dispersión: Revista Electrónica del Instituto de Psicología y Desarrollo*, v. 2, n. 6, Perú, pp. 1-9.

LÓPEZ ARANGO & MUÑOZ ARANGO (2009). "*El dibujo: una experiencia en clave pedagógica".* Informe del Proyecto de investigación: Prácticas estéticas pedagógicas en el proceso de formación de la clase de educación artística que favorecen una experiencia corporal en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Financiado por Centro de Investigaciones CICIDEP del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Extraído en enero 2011 de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/210-eldibujo.pdf

LOWENFELD V. (1961) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

MANDOKI K. (1994) *Prosaica. Introducción a lo Estético en lo cotidiano: Prosaica*. México: Grijalbo.

__(2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica*. México: siglo XXI.

MATUTE. *'El valor de lo literario',* Charla-coloquio. Málaga, 14 de octubre de 1999. Extraído abril 2011 de http:// tecnologiasfamiliayescuela.blogspot.com/p/frases.html

MAXIMY R. & PEYRONNIE K. (2000) *Quito y su gente*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

MENDES DE GUSMAO, N. (2005) "Antropología e educaçao: Origens de um diálogo" [Antropología y educación: orígenes de un diálogo] en *Cuadernos CEDES* Vol 18 Nº 43 Diciembre, Campinas, pp. 8-25.

MILSTEIN, D. (2003) *Higiene, autoridad y escuela. Madres. Maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado* Buenos Aires: Miño y Dávila.

__(2006) "Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá Revista de Antropología, agosto, pp.49-59. Extraído en 2011 mayo http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/Artpdf

__(2007) "Ser mujer y antropóloga en la escuela: una experiencia de trabajo de campo con niños y niñas" en BONETTI, A. & FLEISCHER, S (org.) *Entre saias justas e jogos de cintura.* Santa Cruz dos Sul: EDUNISC, pp. 281-304.

__(2008) "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas". En: *Sociedade e Cultura Revista de pesquisas e debates em ciencias sociais.* Universidade Federal de Goiás V 11, N° 1 DOSSIÊ Memória, narrativas e cultura, pp. 33 -40.

__(2009) *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Argentina: Miño y Dávila- IDES.

MILSTEIN D. & MENDES H. (1988) "Educación artística y políticas educativas. La mediación pedagógica de una ausencia disimulada". Argentina: Revista Argentina de Educación- número 25, pp 49-58.

__(1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno en la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

MILSTEIN D & PUJÓ M.T (2004) “Clases de música sin música: aprender la escuela. Un estudio de las relaciones entre la Música y la Música Escolar”. Argentina: Actas Pedagógicas Nº 2, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad nacional del Comahue.

MILSTEIN D, MENDES G, MILLA S., PUJÓ M.T & SCHNAIDLER E. (2003) “Informe final del Proyecto Posibilidades y límites de la educación artística en la escuela primaria”. Dirigido por Milstein D. Aprobado por la Universidad Nacional del Comahue, Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCO. Inédito.

MORENO GÓMEZ W. (2009) “El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación”. Currículo sem Fronteiras, V 9, n.1, pp. 159-179, Jan/Jun 2009. Extraído marzo 2010 en www.curriculosemfronteiras.org

PALLMA S. & SINISI L. (2004) “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórica metodológica” en Cuadernos de Antropología Social. Nº 19, FFyL-UBA, pp.121-138.

PUJÓ M.T. (s/f) “José y las clases de música. El encuentro de dos miradas sobre la experiencia musical escolar”. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.

Ponencia de Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Extraído en noviembre 2010 de www.face.uncoma.edu.ar.

READ H. (1973/1995) *Educación por el arte*. Barcelona: Paidos.

RODASMORALES R. (2003) “Ecuador: Escuelas mixtas generan debate”. En *Cimacnoticias.com.* Extraído febrero 2011 en http://www.mujereshoy.com/secciones/401.shtml.

ROCKWELL E. (1982). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.* Departamento de Investigaciones educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.

____(1986) “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. En: Memorias del Tercer seminario Nacional de Investigaciones en Educación. Bogotá. Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos. Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. pp. 15-29.

__(2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos.* Argentina: Paidós.

SADOVNIK A. (2001) “Basil Bernstein (1924–2000)” en *Perspectivas.* Revista trimestral de educación comparada. París: UNESCO- Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, pp. 687-703

SECRETARIA DE CULTURA DEL MUNICIPIO DE QUITO. (2010, octubre) *Suplemento Culturas, primicias ciudadanas del Distrito Metropolitano de Quito*. Nº 5. Quito.

SERRANO T. (2005) “Evolución histórica del Distrito Metropolitano de Quito. Una lectura geográfica basada en los censos de 1990-2001”. Disponible en upload.savgis.org/files/Etudes.../SERRANO_Evolucion_DMQ_2005.pdf

SERULNICOFF M. (2005) “Paisajes percibidos, paisajes imaginados”. En *Artes plásticas.*

Caminos para crear, apreciar y expresar. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

SCHNAIDLER R. (2008) “La expresión del cuerpo en movimiento. Experiencias con la danza en la ciudad de Neuquén”. Argentina: Revista Digital Extraído marzo 2011 en http://www.efdeportes.com

SORMANI N. (2005) *El teatro para niños: del texto al escenario*. Argentina: HomoSapiens.
SYNDERS G. (1994) *A escola pode ensinar as alegrias da música?* [¿Se puede enseñar en la escuela la alegría de la música?] San Pablo: Cortez.

SWANWICK K. (1991) *Música, pensamiento y educación.* Madrid: Morata.

TELLES JOAO A. (2006) “Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educacao dos profesores como experiencia estética”. Educación e pesquisa. Sao Paulo. V. 32, n 3, p. 509-530.

DE TENAZOS, A. (1981). “La escuela primaria una perspectiva etnográfica”. Extraído enero 2010 de http://www.pwdagógica.edu.co/

TENTI FANFANI E. (1994) “La educación como violencia simbólica” en GONZALES RIVERA & TORRES (comp.) *Sociología de La Educación. Corrientes Contemporáneas.* México: Miño y Dávila, pp.247-272

VENEGAS A. (2002) *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil.* Argentina: Paidos.

WILLIAMS. R. (1980) *Marxismo y Literatura.* Barcelona: Península.

WHITTEN, D & WHITTEN, N (1993) *Imagery and Creativity: Ethnoaesthetics and Art Worlds in the Americas*. [Imaginación y creatividad: etnoestética y el mundo de las artes en las Américas].Tucson: University of Arizona Press.

WOODS P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la Educación.* Barcelona: Paidos.

ZUCCARINO C. (2007) *Una aproximación al pensamiento de Raymond Williams* en Miradas de la UNdeC. Año 1, N. 1.ISSN 1851-3670. Extraído en abril 2011 de www.undec.edu.ar/miradas/septiembre07/.../CesarZuccarino.pdf-

Para citar este documento

Di Caudo, María Verónica (2015). Artes y Educación en aulas de escuela primaria. Estudio de caso: Proyecto Arteducarte- Ecuador (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina: Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Disponible en: http://ridaa.demo.unq.edu.ar

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes