

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en Antropología orientación Social

**“Un estudio sobre la apropiación y la
participación en la escuela
(El caso de los estudiantes de Artes Visuales)”¹**

2006-2007

(Año de devolución de la investigación a la institución: 2009)

Lic. Emilio Tevez

¹ Este trabajo fue presentado para su evaluación en marzo de 2008 y fue calificado con nota 10 (diez) siendo realizado su dictamen el 19 de junio de 2008. Por motivos de privacidad esta presentación no cuenta con las declaraciones realizadas por estudiantes y docentes en la entrevistas. De esta forma se hace hincapié en el recorrido de la temática abordada y en las reflexiones a las que se ha arribado.

Índice

- **Introducción**.....Pág. 5
- **Planteamiento del problema**.....Pág. 9
- **Hipótesis**.....Pág. 15

Capítulo 1: Aspectos Teóricos - Metodológicos

- I - Marco Teórico.....Pág. 18
- II - Marco Metodológico.....Pág. 23

Capítulo 2: La Escolarización

- I - La escolarización como producto histórico.....Pág. 30
- II - La estructura escolar y su vigencia en el tiempo.....Pág. 35

Capítulo 3: La Escuela

- I - Un repaso por la historia de Artes Visuales.....Pág. 42
- II - La institución escolar en relación a la participación de los sujetos.....Pág. 54

Capítulo 4: La participación de los estudiante de Artes Visuales

- I - Los estudiantes de Artes Visuales.....Pág. 67
- II - El día a día en la escuela.....Pág. 72
- III - La división entre Diseño y Profesorado.....Pág. 82
- IV - La participación de los estudiantes de Artes Visuales..... Pág. 90
- **Consideraciones Finales**.....Pág. 101
- **Bibliografía**.....Pág. 107
- **Disposición espacial de los edificios**.....Pág. 111

El siguiente material es la producción final de la investigación realizada en la Escuela Provincial de Artes Visuales durante los años 2006-2007 constituyéndose en la tesis de grado de la carrera Licenciatura en Antropología or. Social. A modo de devolución extiendo, mediante el presente trabajo, mi agradecimiento a la institución y a todas las personas que la componen que siempre estuvieron dispuestos a colaborar con mi labor permitiéndome desarrollar la investigación.

Introducción

La participación dentro de una escuela implica el encuentro de diferentes formas de pensar una institución escolar. La apropiación de un espacio como la escuela plantea una determinada relación entre las características del sujeto y el ambiente. Desde un punto de vista general, la participación y la apropiación se desarrollan e interrelacionan en todas las instituciones educativas. En esta investigación ambos conceptos tienen una gran importancia, puesto que son utilizados de dos formas: Por un lado, para abordar el objeto de estudio y por el otro para tratarlos como tema de investigación.

La particularidad del tema radica en cómo aparecen los conceptos de apropiación y participación en la realidad cotidiana de Artes Visuales. En primer lugar, se encuentra tanto en el ámbito de lo curricular como en el de lo cotidiano. En segundo lugar, es un tema que puede transformarse en un problema a resolver para algunos sectores, siendo el mismo de carácter público. Básicamente, la preocupación del tema tuvo su origen en la incógnita que generaba la inacción o la no participación de diferentes grupos de estudiantes de determinados momentos extra - escolares; a lo que le continuaba una serie de interrogantes sobre las acciones a desarrollar para que estos participen.

Dicha realidad constituyó un terreno de investigación excepcional para mi iniciación en el traspaso de estudiante a licenciado-investigador. Por un lado, implicó el análisis de una bibliografía necesaria y obligatoria para el abordaje de la educación desde la Antropología Social, así como la lectura de clásicos de la investigación, también de una numerosa producción actualizada, lo que plantea la vigencia del tema. Por otro lado, abordar una realidad que es problematizada por los sujetos que se encuentran en la escuela significó la posibilidad de transformar este trabajo en un aporte a la discusión sobre la participación de los estudiantes. De esta forma se construyó una respuesta a la pregunta: “¿por qué los estudiantes no participan?”, transformando el interrogante para poder realizar un análisis amplio de la realidad. Así, ese interrogante quedó finalmente reformulado: ¿en qué formas participan los estudiantes de Artes Visuales del ámbito escolar? Y desde esta última pregunta se desarrolló la investigación.

Para poder reflexionar sobre el tema se elaboró un marco teórico donde se plantea la forma en que se entienden los conceptos utilizados; principalmente el de sujeto visto como productor de prácticas y significados en relación con los conceptos de apropiación y participación.

Luego se encuentra el Marco Metodológico donde se desarrolla la forma en que se abordó el objeto de estudio. Fue de especial importancia la puesta en práctica del trabajo etnográfico, esta vez bajo mi responsabilidad como futuro investigador; no sólo en lo que hace al relevamiento de datos sino también a la construcción de relaciones donde docentes y estudiantes siempre reflejaron en su predisposición el respeto con el que debe tratar el antropólogo a la población estudiada. Tal vez, éste fue uno de los desafíos más importantes para este estudio.

En tercer lugar está lo que puede denominarse el “nudo” de la cuestión. Es decir, el desarrollo del tema de investigación que está dividido en tres capítulos. El primero hace referencia a la escolarización como producto histórico y como estructura que se mantienen el tiempo. Creo importante mencionar que fueron dos razones las que me llevaron a su elaboración. Por un lado la reiterada aparición del concepto escolarización en los diferentes trabajos utilizados y la inexistencia de su definición. Por otro lado, el tratamiento de dichos temas en la cátedra “Introducción a las Problemáticas Educativas” de la carrera de Profesorado de Antropología or. Social. De esta forma, respondo a la pregunta: ¿qué es la escolarización?, partiendo de la relación con el tema de investigación sobre la apropiación y la participación. La forma que tomó la respuesta fue a partir de entender a la escolarización como un proceso con rupturas (los cambios a lo largo de la historia) y continuidades (las características que aun se mantienen vigentes en la escuela).

El segundo capítulo aborda a la escuela de Artes Visuales. Éste se desarrolla a partir del análisis histórico para luego destacar las características de la institución en la actualidad (2006 – 2007) que se reproducen a lo largo del tiempo. Como se planteó, la investigación busca explicitar las formas de apropiación y participación de los estudiantes en relación a cómo se interpreta y

reinterpreta el proceso de escolarización dentro de la institución. La importancia de este capítulo se basa en primer lugar en que la apropiación se produce en un ambiente material provisto de características históricas, sociales y culturales. Al mismo tiempo, y en segundo orden, para responder a la problemática que se plantean algunos sectores de la escuela, es sumamente necesario poder identificar cómo es la escuela que viven los sujetos, entendiendo que ésta condiciona la práctica escolar que ellos desarrollan.

El tercer capítulo se ocupa exclusivamente del estudiante de Artes Visuales. Se comienza por la descripción de las características del estudiante y sus posibilidades de instalar en el lugar su visión de mundo. Luego se desarrolla, sintéticamente, la cotidianeidad de los estudiantes a partir de las obligaciones curriculares que deben cumplir. Como se planteará más adelante, se considera que el origen de las formas de participación y apropiación de los estudiantes se encuentra en cómo viven la escuela a partir de su experiencia cotidiana. A partir de dicho análisis se desarrolla un apartado sobre la imagen que tienen los estudiantes en relación al tema en cuestión. Para su realización se ha seleccionado un eje que recorre a todo los sujetos que forman parte de la escuela: la división entre los estudiantes de Profesorado y Diseño. El cuarto apartado se enfoca en la participación del estudiante de Artes Visuales. Aquí se plantea la visión del investigador a partir de la identificación de los distintos grupos que participan de la escuela que se suman o no a las actividades extra escolares propuestas desde la institución. De esta forma se analiza la visión de los sujetos (apartado 3) para luego contrastarlas con la interpretación realizada a partir del trabajo etnográfico.

Finalmente se desarrollarán las consideraciones finales, que se dividirán en dos: por un lado una síntesis del aporte realizado por la Antropología Social en relación al tema de investigación relacionando los diferentes capítulos del trabajo. Por otro lado, brindando un principio de respuesta a la problemática planteado por lo sujetos explicitadas a través de sus interrogantes y que fueron reinterpretados a partir del enfoque antropológico.

De esta forma se ha desarrollado la visión y la interpretación de una persona que pone a prueba una serie de conocimientos referidos a la Antropología Social. Esta aclaración es necesaria a partir de escuchar en algunos docentes y estudiantes en varias oportunidades expresar que de este trabajo se esperaba la “verdad”. Dicha palabra encierra una gran complejidad que no pretendo acuñar. En vez de eso, esta investigación expresará la descripción de la realidad escolar de Artes Visuales, enfocando las herramientas teóricas y metodológicas hacia el tema de la participación y apropiación de los estudiantes. El resultado de dicho proceso pretende ser un aporte a esa realidad devolviendo algunas respuestas a las incógnitas que se plantean; respuestas abiertas, prestas a discutirse y criticarse, siempre y cuando sea en beneficio de la comprensión de la diversidad de procesos que hacen a Artes Visuales y a su desarrollo a lo largo del tiempo.

Planteamiento del problema

En el presente trabajo abordaré la forma en que los estudiantes se apropian y participan del espacio escolar que conforma Artes Visuales. Tal como señalé en el prefacio, he seleccionado una institución del nivel educativo superior no-universitaria o Terciaria.

El tema original de esta investigación se refería a las formas de resistencia a la escolarización por parte de los estudiantes. Dicha especificidad surgió a partir de la lectura de la bibliografía que estaba a mi alcance, especialmente los textos vinculados con la “producción cultural de la persona educada” (Levinson y Holland, 1996). Si bien desarrollaré algunos contenidos de dicho material en el Marco Teórico, aquí me interesa destacar que estos autores proponen el abordaje antropológico sobre la cotidianidad de los estudiantes viéndolos como sujetos productores activos de los procesos que se dan dentro de la escuela. Al mismo tiempo los consideran como sujetos que son atravesados por estructuras mayores por medio de la escolarización.

Teniendo en cuenta que el nivel superior exige para su ingreso el haber aprobado los niveles educativos anteriores de la escolarización, me interesaba comprobar que más allá de los años que estamos dentro de una escuela, somos sujetos que producen prácticas culturales que se oponen a múltiples aspectos en los que nuestros maestros han intentado “formarnos”. De esta forma, asumí que en un ambiente artístico se podría generar esa situación al suponer que existe una relación entre el concepto “arte” con el de “resistencia”.

Sin embargo, la presencia en la escuela durante varios meses, produjo que comenzara a transformar mis ideas iniciales. Mediante el trabajo antropológico, que plantea el ingreso al campo con una “visión amplia” a fin de poder identificar los diferentes procesos que allí se generan, pude visualizar en forma concreta cómo se expresaba la realidad que construían los sujetos. Allí me di cuenta de que no existía un problema en relación a la resistencia que pudieran generar los estudiantes al proceso de escolarización. En mis observaciones buscaba momentos donde hubiera “enfrentamientos” entre los estudiantes y los “representantes” de la escolarización: los docentes (ver Willis 1983, Mac an Gaill

1995, Foley 2004). En las entrevistas preguntaba sobre la existencia de situaciones de “indisciplina”, llevando mi tema de investigación al lenguaje que típicamente se utilizan cuando se dan estos procesos². En forma paralela comencé a visualizar una realidad particular en la institución que incluía a los estudiantes. Se trataba de las distintas formas de participación que estos generaban y cómo éstas se relacionaban de manera diferente en la escuela. En los discursos aparecían diversas formas de entender al ámbito educativo y, por ende, diferentes formas de vivirlo. El interés por esta problemática se consolidó al conocer la historia de la institución en la que se expresa la importancia que ha tenido la participación de quienes han formado y forman parte de ella. Consideré que este cambio no sólo me conectaba con la vida escolar de los estudiantes, sino que también comenzaba a descubrir en un lugar concreto acciones que hacen que en Olavarría “pasen cosas”, como, por ejemplo, la de mantener una escuela de Artes Visuales.

De esta forma, en dicha etapa, concluí que tomar como eje de esta investigación la “participación” era poder desarrollar el concepto de dos maneras diferentes: Por un lado, abordar la actividad cotidiana del conjunto de los estudiantes dentro de la escuela. Por el otro, reflejar diferentes procesos que hacen a la escuela como institución, desarrollando una serie de características históricas y culturales a partir de la producción de los sujetos; especialmente de los estudiantes. Este concepto atraviesa también las diferentes formas de vivir la escuela a partir de las historias, deseos, intereses y necesidades de los estudiantes. Mas allá de las modificaciones realizadas, este trabajo mantiene el objetivo de abordar las formas de producción cultural que desarrollan los estudiantes dentro de la escuela.

“En el discurso público sobre la educación, la escuela suele definirse como la institución encargada de transmitir “la” cultura de “la sociedad”.” (Rockwell, 1991; p.p. 3). “Esta mirada debe mucho a la amplia difusión del concepto que propuso Durkheim a principios de siglo.” (Rockwell, 1991; p.p. 4). Sin embargo, las

² “La “indisciplina” es un problema de los profesores y de la institución, me dijo; los alumnos no lo viven de esa manera. Ella estaba inmersa en la perspectiva de quienes se comprometen en la indagación de las “culturas estudiantiles” y adoptan sus puntos de vista.” (Furlan, 2000; s/n).

personas que concurren a la escuela llevan consigo una forma particular de ver el mundo que incide en el proceso de escolarización. La escuela es un lugar donde los estudiantes producen diferentes prácticas a partir de diferentes aprendizajes que exceden a la currícula. Abordar este tema permite entender la forma en que los actores hacen uso de dicho espacio, en el cual “Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. Hay reproducciones, reproducciones locales de la memoria histórica nacional, de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva”. (Rockwell, 1985, pág.10).

Al desarrollar esta investigación dentro del campo de la Antropología y Educación, utilizando el concepto de “resistencia”, pude darme cuenta de que estaba dejando de lado otros procesos altamente significativos, no solo para mi trabajo sino también para el conocimiento de las personas y su accionar en la escuela. De esta manera, modifiqué la construcción del problema utilizando un concepto amplio que me permitiera introducirme en la realidad cotidiana de los estudiantes. El lugar y la población seleccionada eran válidos, lo único que consideré reemplazar fue el concepto de resistencia por el de participación relacionado con el de apropiación.

La presente investigación pretende abordar en qué forma participan los estudiantes de la escuela relevando sus prácticas cotidianas. En este punto es conveniente citar como ejemplo a Foley (1984) en su trabajo “El Indígena Silencioso”. Allí plantea que el silencio de los niños Meskuaquis era una forma de oponerse a la escolarización de los “blancos”. Pero el silencio dentro de un aula puede ser visto como una forma de no – participación (sobre todo desde el punto de vista de algunos lineamientos pedagógicos). Además aplicaré el significado del término “participación” diferenciando dos niveles de análisis: uno general, que se relaciona con la actividad cotidiana de los estudiantes en la escuela donde se entrecruzan su forma de ver el mundo y los lineamientos estructurales de la escolarización en un espacio de características particulares como lo es Artes Visuales; otro, más específico, que se refiere a la participación de los estudiantes

en relación a la política institucional que se constituye a partir del contexto en que está inserta la escuela.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, surgen los siguientes interrogantes: ¿qué formas de participación desarrollan los estudiantes de Artes Visuales?, ¿cómo se desarrollan esas formas de participación?, ¿cuáles son las diferencias entre unas formas y otras?, ¿qué factores influyen para la existencia de esas diferencias?

Desde el punto de vista antropológico, tomo el concepto de “participación” en relación a la práctica de los estudiantes en el día a día. Mi planteo consiste en entender que la participación de los sujetos se inicia desde el momento en que son parte de una institución. Considero que esta apreciación de los sujetos es válida al relacionar el concepto de “participación” con el de “cotidianeidad”. De esta manera pude abordar las diversas formas de participar que tienen los estudiantes en la escuela, constituyéndose dicho proceso en una realidad compleja y heterogénea. En relación con el concepto de lo cotidiano tomo el concepto de Agnes Heller “... que integra al estudio de la cotidianeidad todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural.” (Rockwell, 1997; p.p. 7).

Las preguntas que formulo se responderán desde el abordaje de un espacio contradictorio. La escuela es una institución universal de occidente que forma parte de una estructura mayor: el Estado – Nación. Su misión, a grandes rasgos, es transmitir un conjunto de normas y valores que forman parte de la cultura occidental. De esta forma, extiende una única “cosmovisión” dentro de un territorio determinado. Sin embargo, la escuela también es un lugar construido cotidianamente por sujetos concretos que forman parte de distintos sectores sociales y/o culturales. Este ámbito contiene una dinámica particular en la que los estudiantes son partícipes activos a través de sus prácticas, en conjunto con docentes, directivos, secretarios, etc. La escuela también es un espacio donde existen procesos identitarios que se constituyen a partir de las relaciones que existen entre los sujetos. A partir de esto, me pregunto: ¿Cómo son atravesadas

las prácticas culturales de los estudiantes por la escolarización?, ¿qué papel tiene la escuela en la forma de participación de los estudiantes?, ¿qué tipo de relaciones se constituyen entre los distintos actores a partir de las formas de participación?

Al responder las preguntas que he planteado, espero poder aportar desde la Antropología Social conocimiento sobre la compleja realidad de la escuela. Creo relevante este trabajo para “desnaturalizar” procesos que tienen un sentido histórico y político. Al mismo tiempo, considero que el relevamiento antropológico de las cotidianidad de los estudiantes puede permitir dejar de lado construcciones estereotipadas sobre ellos. Finalmente, creo que esta investigación continuará con el camino desarrollado por investigaciones sociales realizadas en nuestra ciudad planteando lo que “pasa” en ella, invalidando aquella tendencia que presenta a la región como si fuera “neutra” y aislada del contexto social, político y económico. Como dije anteriormente, en el transcurso del trabajo de campo se plantearon, en repetidas ocasiones, la diferenciación sobre la actitud de los estudiantes hacia la escuela. Por otro lado, en el relevamiento de diferentes momentos escolares, los sujetos reflexionaban sobre su participación y la de otros grupos que se expresan en este trabajo. Finalmente un documento de la escuela plantea en su Plan Educativo un punto a desarrollar denominado “Participación Activa” y dice: “... por medio de nuevos espacios de participación, toda la comunidad de la Escuela podrá interactuar desde el lugar que más se sienta cómoda”. Como se puede ver, la participación recorre diferentes ámbitos entre lo “documentado” y lo no “documentado” formando parte del interés de los sujetos. Creo que esta mediación es muy importante para el quehacer antropológico donde no sólo se ve logrado el trabajo científico del investigador, sino que también se produce un aporte a la realidad cotidiana de sujetos concretos.

A partir de lo dicho anteriormente mis objetivos serán:

- Dar cuenta de las formas de participación de los estudiantes dentro de la Escuela de Artes Visuales.
- Describir al estudiante de Artes Visuales en relación a su ingreso y permanencia en la escuela.

- Dar cuenta de la forma en que los estudiantes se apropian del espacio escolar.

De estos objetivos se desprenden otros más específicos que me permitirán lograr los antes mencionados:

- Desarrollar la historia de la escuela.
- Historizar las formas de participación estudiantil.
- Describir las características de tiempo y espacio de la institución.
- Relevar y sistematizar datos censales de los estudiantes.
- Desarrollar la cotidianeidad de los estudiantes dentro de la escuela.
- Identificar los distintos grupos de estudiantes y sus características.
- Dar cuenta de los tipos de participación existente en relación a la forma en que se apropian de la escuela.

Hipótesis

La vida de una escuela se desarrolla a través de la participación de los sujetos. En términos estructurales y/o cotidianos, la escuela occidental no se puede “imaginar” con la ausencia de alguno de los actores que la conforman; principalmente docentes y estudiantes. Existen generalmente dos puntos de vista que se contraponen y conciben el conocimiento verdadero a través de la autoridad docente. Una visión constituye el sujeto como “alumno” (es decir, “sin luz”), quien recibe aquellos contenidos emitidos por el maestro sin cuestionarlos o rechazarlos. En relación con este proceso, la escuela realiza una clasificación de la población estudiantil dividiéndolo en dos grupos: los “entendidos” y los “fracasados”. Así, las buenas calificaciones identifican a los primeros, mientras que las bajas a los segundos (ni hablar de aquellos que deben recurrir al nivel o abandonan sus estudios). Esta visión de la escuela se traslada a la sociedad, la que clasifica a los sujetos en “ignorantes” o “inteligentes” de acuerdo a su experiencia escolar. El otro punto de vista concibe al conjunto de conocimientos como imposiciones de los sectores hegemónicos que son “repetidos” mecánicamente por los docentes quienes se transforman pura y exclusivamente en agentes de reproducción. De esta forma, los estudiantes se convierten en sujetos oprimidos que reproducen pasivamente aquello que le es impuesto. De este proceso surge la fuerza de producción asalariada, la cual reproduce las condiciones de existencia del sistema sin contradicción alguna.

Ambas visiones estructurales de la escolarización conciben la realidad escolar en términos absolutos y lineales. En este sentido, los dos abordajes pierden de vista los procesos que ocurren dentro de la institución escolar, construyendo estereotipos que circulan por la sociedad.

Sin embargo, la realidad concreta y cotidiana varía en distinto grado de una escuela a otra, ya sea en términos sociales, culturales, económicos y/o políticos. A su vez, las características históricas que conforman a la institución brindan una forma exclusiva de desarrollar la dinámica escolar. Al mismo tiempo, las cualidades sociales, económicas y culturales de las personas que son parte de la escuela le imprimen su impronta a esa realidad configurando un proceso complejo

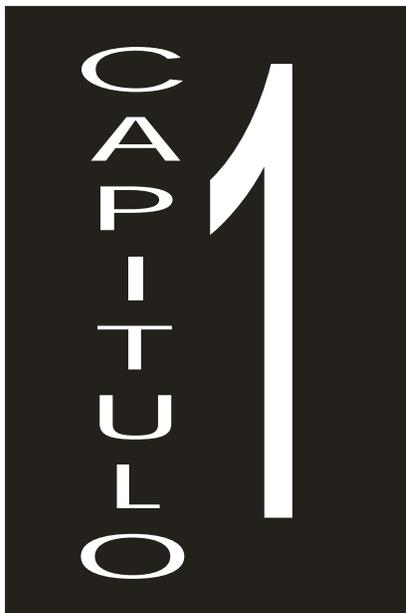
y contradictorio. Finalmente, la estructura social, política y educativa atraviesa esa cotidianeidad incidiendo en ese proceso, constituyendo lo que ocurre en las escuelas.

De esta forma existe un nexo entre la estructura, la institución y los sujetos. Estos últimos generan la realidad material y concreta de la Escuela Provincial de Artes Visuales. En esta investigación se abordará dicha realidad, enfocándose en las prácticas y discursos de los estudiantes en relación a su participación en la vida escolar cotidiana. A partir de una visión antropológica, considero aplicar el concepto de participación en términos amplios para relevar aquellas prácticas que los sujetos o la estructura escolar considera como no participativas. Este es un punto importante en el desarrollo de la tarea de antropólogo, comprendiendo la diversidad cultural de un espacio escolar para interpretarla devolviendo a sus mismos actores un análisis amplio y ordenado de su propia realidad.

En este sentido, considero que las prácticas y discursos de los estudiantes de Artes Visuales son diversas. Dicha diversidad se constituye a partir de las características sociales y/o culturales de los sujetos. En esas prácticas y discursos se expresan formas de entender el mundo a partir del grupo social y/o cultural del que son parte y de la experiencia que han tenido dentro de la escolarización.

Las prácticas escolares, en relación a la participación dentro de la escuela, se producen a partir de cómo los estudiantes se apropian del espacio, generándose distintos tipos de relaciones entre estos y la escuela. Esta relación constituye una imagen de la escuela en los estudiantes que condiciona la manera que estos viven dicho espacio institucional. Al mismo tiempo, la acción de los sujetos configura la forma de relacionarse entre ellos y los demás actores, reproduciendo la realidad cotidiana.

En este sentido, si bien el grupo social del cual forma parte el estudiante lo condicionan en su forma de vivir la realidad escolar, la institución tiene una importante incidencia en dicha participación a partir de sus características históricas, sociales y culturales.



ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

I. Marco Teórico

En esta parte desarrollaré la base teórica que sustenta al presente trabajo. Existen diversas teorías que explican los procesos que se dan al interior de la escuela. En forma de síntesis planteo a continuación lo que considero los dos grandes lineamientos que aun hoy tienen vigencia en diferentes ámbitos científicos y políticos. El objetivo es, luego del desarrollo de los mismos, exponer mi posición con relación a los mismos planteando el marco en el que he decidido posicionar esta investigación para explicar la realidad de la que son parte los estudiantes de la escuela seleccionada. Asimismo, se relacionará dicha corriente con los conceptos más relevantes del planteamiento del problema y la hipótesis: Apropiación y Participación; los cuales serán desarrollados en la parte final de este capítulo.

El primero de los lineamientos es el que se refiere a la escuela como aquella institución encargada de transmitir los conocimientos que mantienen la reproducción del “orden” de la sociedad occidental. Los precursores de esta corriente, “... guiados por los supuestos liberales acerca del rol de las escuelas en una meritocracia, donde la movilidad ascendente era asumida como el resultado del talento y el esfuerzo,... describían la institución y analizaban los resultados educativos.” (Levinson y Holland, 1996; p.p 4). Estos resultados dividían a la población estudiantil en “exitosos” y “fracasados”. Los primeros eran aquellos que se esforzaban para alcanzar las metas que generaba la escuela. Los segundos eran el sector que no respondía a la propuesta de la escuela durante el proceso de enseñanza. Ambos grupos eran considerados parte de una misma cultura nacional, dejándose de lado en el análisis de los resultados y la descripción de la institución la diversidad de grupos sociales y/o culturales. El ingreso de éstos a las escuelas se puede ver con toda claridad en el proceso de homogenización impulsado por los Estados en la constitución del territorio nacional. Momento en que las escuelas “...tuvieron la función integradora que Durkheim reconoció como crucial en la transición a la “solidaridad orgánica” de la sociedad industrial” (Levinson y Holland, 1996; p.p 19). La escuela, como producto histórico, fue una

institución sostenida por corrientes políticas y científicas generando, aun hoy, esa visión homogeneizante.

En oposición a dicha corriente, durante la década de 1970, se realizaron diferentes estudios que de conjunto fueron llamados “Teoría Crítica”. Desde diferentes campos disciplinares, como la sociología, la psicología y la pedagogía, se planteó una visión contrapuesta a la del “modelo meritocrático”. En particular, estos investigadores “... se esforzaron en mostrar que las escuelas no eran lugares “inocentes” de la transmisión cultural, o lugares para la inculcación de valores consensuados. Ni tampoco podían entenderse las escuelas como trampolines meritocráticos hacia la movilidad ascendente – el gran mecanismo, según la ideología liberal dominante. Mas bien, los investigadores críticos argumentaron que en realidad las escuelas servían para exacerbar o perpetuar las desigualdades sociales.” (Levinson y Holland, 1996; p.p 5). A pesar de comenzar a visualizar a estas instituciones como reproductoras de las diferencias sociales estos trabajos realizaban un análisis en el que dejaban de lado la diversidad existente en cada institución. A su vez, caracterizaban a la población estudiantil como sujetos receptores y reproductores de la escolarización. Levinson y Holland (1996) plantean, en forma de metáfora, que esa corriente veía a los estudiantes como “cajas vacías”. Sin embargo, la realidad cotidiana en las escuelas es mucho más compleja. La Antropología Social, a través del trabajo etnográfico, dió cuenta de la diversidad existente entre las diferentes instituciones y al interior de cada una de ellas.

En principio se debe tener presente la relación entre el Estado, particularmente su política educativa, y los sujetos que conforman a la institución. Considero necesario el abordaje del objeto en relación al contexto educativo en el que se encuentra. Esto es, la forma en que se expresa esa relación a partir de las características de la institución. Allí también se encuentran los “conocimientos locales” junto a los “contenidos” que buscan el desarrollo el proceso de escolarización. Aunque todas las escuelas son “atravesadas” por los segundos, los sujetos los desarrollan de acuerdo a la forma en que los interpretan. A los fines de esta investigación de esta investigación dichos “contenidos” fueron divididos en

dos. Por un lado, aquellos que se refieren a la organización institucional y se expresan a través de reglamentos y documentos que mantienen un lazo con la estructura educativa. Por el otro, los que forman parte de los programas de las materias elaborados por los docentes en relación a los lineamientos generales que impulsa la escolarización. Esta relación no es unidireccional. La escuela estará condicionada por las políticas educativas que genere el Estado, variando las características de esa relación de acuerdo al momento histórico. De esa forma, la relación entre los sujetos y el Estado "... toma distintas formas, se define y redefine permanentemente según las cuestiones que en cada período y lugar se disputan". (Ezpeleta y Rockwell, 1985; p.p 197)

Al abordar la participación de los estudiantes de Artes Visuales no se puede dejar de lado esta relación en la que el Estado condiciona la acción de los sujetos, los cuales redefinen las políticas macro elaboradas desde los organismos educativos estatales. Como se puede ver, esta síntesis de la relación se plantea dirigiendo el enfoque hacia el ámbito cotidiano de la escuela. Esto, según Ezpeleta y Rockwell (1985), significa la elaboración de un nuevo objeto de estudio planteando la "... búsqueda de categorías adecuadas a la escala cotidiana, en la que adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas". (Ezpeleta y Rockwell, 1985; p.p 198).

El concepto de sujeto planteado por Willis (1981) permite comenzar a introducirnos en el estudio de la vida cotidiana de una escuela. Este autor considera que: los sujetos "... no son portadores pasivos de ideología, sino apropiadores activos quienes reproducen las estructuras existentes solo a través de la lucha, la competencia y una penetración parcial de esas estructuras" (Levinson y Holland, 1996; s/n). De esta forma se genera una ruptura con la Teoría Crítica y su concepción de quienes conforman la escuela.

Los estudiantes que ingresan a la escuela son parte de diferentes grupos sociales y /o culturales. Al mismo tiempo han atravesado diversas experiencias dentro del proceso de escolarización. Dicho recorrido genera una forma de ver el mundo, que se relaciona con los distintos ámbitos en los que viven, entre ellos con el ámbito educativo, contribuyendo a su reproducción o transformación.

Desde esta perspectiva se considera a los sujetos como productores culturales y las escuelas como "... lugares para formación de subjetividades a través de la producción y el consumo de formas culturales." (Levinson y Holland, 1996; s/n). Es así como defino el objeto de estudio y el contexto en el que están insertos. Por un lado, los estudiantes, que conforman la mayoría en la población educativa. Por otro, el espacio escolar (Artes Visuales) que también está constituida por otros actores (principalmente docentes). Dicha concepción de la realidad plantea entender a la cultura "... como un proceso continuo de creación de significados en contextos sociales y materiales, reemplazando una conceptualización de la cultura como un cuerpo estático, inmodificable, de conocimiento "transmitido" entre generaciones." (Levinson y Holland, 1996; s/n). En relación con esto último se toma el concepto de producción cultural para "... mostrar cómo la gente ocupa creativamente el espacio de la educación y la escolarización." (Levinson y Holland, 1996; s/n). Esa "ocupación" se desarrolla a partir de las relaciones que se producen entre los sujetos que generan diversos procesos sociales dentro la escuela.

"Para comenzar a articular y comprender las formas de relación que encontramos nos centramos en el juego entre dos procesos, el de control y el de apropiación, buscando su contenido en la escala cotidiana de la escuela." (Ezpeleta y Rockwell, 1985; p.p 201). Ambos procesos se encuentran relacionados ya que la escuela, a través de reglamentos y proyectos, plantea la forma en la que considera cómo los estudiantes deben apropiarse de dicho ámbito. A pesar de ello, la apropiación que realizan los estudiantes pone a prueba dicho "control" el cual puede ser evadido o reproducido de acuerdo a la construcción subjetiva que realicen los sujetos a partir de la forma en que se relacionen con el espacio escolar. Es así como el concepto de apropiación "... se centra en la relación activa entre sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato." (Rockwell, 1991; p.p 25). Esto encierra el conjunto de prácticas que conforman la rutina escolar entre las cuales se encuentran aquellas que buscan "controlar".

El ingreso a una nueva escuela plantea el inicio de un proceso en el que se encuentran el sujeto y la institución. Esta última constituye un espacio en el que se reproducen relaciones que se configuran y reconfiguran a partir de la subjetividad de los sujetos quienes, a partir de su experiencia en otras instituciones, tienen una concepción de lo que es una escuela. A su vez, dicha imagen es una construcción que se constituye a partir de cómo se ha vivido esa experiencia. Si bien esto puede generar un alto grado de heterogeneidad en el encuentro del estudiante con la escuela, “Dentro de esta diversidad, se perfilan varios conjuntos de prácticas más o menos coherentes que corresponden a tradiciones específicas...” (Rockwell, 1991; p.p 26). Al identificar este conjunto de prácticas tendremos en cuenta que “...el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto, aunque esta no sea voluntaria ni intencional. La apropiación es un proceso continuo en la vida humana, que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana.” (Rockwell, 1991; p.p 25). En este sentido la apropiación constituye un nexo con la participación de los estudiantes en la escuela. Es a partir de cómo los estudiantes se hacen del espacio escolar que producen determinadas prácticas.

Durante el relevamiento de trabajos que desarrollan el concepto de participación se pudo encontrar dos enfoques que, si bien se diferencian, son útiles para la explicación de los procesos que se relevaron en Artes Visuales. Uno de ellos plantea la participación desde una perspectiva institucional, utilizando términos que lo relacionan con el proceso de escolarización. El otro parte el análisis desde la actividad cotidiana desde el aula de clases.

En el primero “La participación es concebida como la acción de los sujetos de tomar parte en los asuntos de los ámbitos públicos. Participar es el modo de crear sentimientos de pertenencia a un colectivo, de influir e intervenir en las cuestiones comunes” (Coronel, 2006; p.p. 255). Planteo esta visión de la participación puesto que se relaciona directamente con el objeto de estudio. Los estudiantes desarrollan una forma de comprender la realidad, y en relación a la participación construyen una clasificación que a grandes rasgos divide a los grupos que participan de los “asuntos públicos” del ámbito en el que se

encuentran de los que no participan. Considero que sostener dicha concepción de la participación explica, en parte, la lógica institucional que promueven algunos de los sujetos.

Sin embargo, y para abordar la totalidad de los procesos que contiene la dinámica escolar, desarrollaremos el concepto de participación en los términos que lo hace Rockwell (1995). La autora plantea que “la interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado “estructura de participación”.” (Rockwell, 1995; p.p 23). De esta forma, la participación de los estudiantes tiene su origen en el salón de clases donde “... se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de que manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades.” (Rockwell, 1995; p.p 23). Al considerar que la participación de los estudiantes tiene su origen en la forma en que estos se apropian del espacio y que dicho proceso comienza durante el tiempo de cursadas en las aulas, considero válido plantear:

- 1) Que todos los estudiantes participan de la dinámica escolar.
- 2) Que esa forma de participación se construye de acuerdo a la forma en que se apropian del espacio escolar.
- 3) Que la apropiación del espacio escolar se produce a partir de insertarse en la cotidianidad que brinda dicho espacio.

A partir de estos conceptos se explicará e interpretará la realidad de los estudiantes de Artes Visuales, en relación al planteamiento del problema. De esta forma se desarrollarán las distintas maneras en que se genera el proceso de apropiación y participación que producen los estudiantes de Artes Visuales.

II. Marco Metodológico

Para desarrollar este capítulo creo conveniente, en primer lugar, definir el término metodología. Este “... designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación”. (Taylor y Bodgan, 1986; p.p 15). Esto implica tomar decisiones que determinarán la forma de abordar el objeto de estudio incidiendo directamente en las características de las conclusiones. En este caso,

consideramos apropiado, dado el carácter antropológico de la investigación, desarrollar el análisis a partir del modelo fenomenológico, que propone "... entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor". (Taylor y Bodgan, 1986; p.p 16). A esto último le sumo la visión de quien interpreta dichos fenómenos ya que "Los investigadores cualitativos se identifican con las personas para poder comprender cómo ven las cosas". (Taylor y Bodgan, 1986; p.p 20). Dicha comprensión implica realizar una interpretación de los datos, entre los cuales se encuentra la visión de los sujetos por parte del investigador. La Antropología Social pone de relieve ambas formas de entender la realidad por lo que desarrollé la visión "etic" y la visión "emic". La primera se refiere a la visión del antropólogo encargado de describir e interpretar la realidad estudiada. La segunda hace alusión a cómo los sujetos entienden su realidad a partir de formar parte de ella.

En este sentido, expresé ambas visiones que tienen un valor en sí mismas. Por un lado, aquella visión que no es documentada pero que tiene un importante grado de relevancia en relación a la configuración y re- configuración del espacio vivido. Por el otro, la importancia de la visión del antropólogo que radica en poder relacionar las distintas visiones que se encuentran en dicho espacio. Al mismo tiempo, considero que el proceso de interpretación es una cualidad inherente al desarrollo del método cualitativo: "... el reconocimiento de la relación entre interpretación y descripción nos obliga a la progresiva modificación de nuestras conceptualizaciones, como parte del proceso...". (Rockwell, 1985; p.p 16). Por ello, valoro ambas visiones, las cuales forman parte del proceso de investigación antropológica.

En relación a la visión del investigador es necesario desarrollar la empatía, lo que plantea que éste se ponga en el lugar de los sujetos para que su interpretación suceda a partir de la comprensión de la lógica que estos construyen desde su práctica en el ámbito que se encuentran. Es decir, que "... para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan". (Taylor y Bodgan, 1986; p.p 20). Desarrollar estas cuestiones implica generar estrategias concretas que permitan brindarle herramientas que no

solo introduzcan en el campo al investigador sino también que pueda modificar su actividad en el lugar elegido para la investigación de acuerdo a las características del grupo con el que esté en contacto.

La etnografía compone el conjunto de esas herramientas que utiliza el antropólogo para desarrollar la investigación. A continuación planteo una serie de características propuestas por Rockwell (1987) en su trabajo “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”, llevadas adelante en esta investigación:

- Documentar aquello que no es documentado.
- Elaboración de un texto descriptivo.
- La experiencia directa y “prolongada” en el ámbito de estudio (en nuestro caso la escuela).
- Integrar e interpretar los conocimientos de los sujetos a la descripción.
- La construcción del conocimiento.

Dentro de la etnografía existen una serie de técnicas que, al mismo tiempo que permiten el relevamiento de datos, mantienen vigente la visión de los sujetos y sus prácticas. “La observación participante es la principal técnica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos.” (Goetz y Le Compte, 1986; p.p 126). A partir de la utilización de esta técnica es que ingresé al campo permitiéndome comenzar a conocer a los estudiantes y la dinámica que ofrecía el lugar. Durante el proceso exploratorio la observación participante aportó datos para la reflexión de las categorías planteadas en el anteproyecto de tesis y el reconocimiento de los procesos significativos planteados por los docentes y estudiantes a través de sus discursos y prácticas cotidianas. Al mismo tiempo permitió el reconocimiento de “informantes claves” los cuales aportaron su valioso conocimiento para comprender el espacio en el que estaba. “Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales... puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedoras de los ideales culturales del grupo.” (Goetz y Le Compte, 1986; p.p. 134).

A medida que transcurría el trabajo etnográfico aumentaba la acumulación de información. Esto produjo la necesidad de contrastarlos, a partir de la interpretación de los mismos, con la visión que tenían los sujetos sobre la realidad de la que formaban parte. Para ello se realizaron 29 entrevistas, las cuales pueden ser divididas de acuerdo a la clasificación realizada por Denzin (1978) que es explicitada en el trabajo de Goetz y Le Compte (1986). Ésta divide en tres a las entrevistas: estandarizadas presecuencializadas, estandarizada no presecuencializada y no estandarizadas. La primera es "... prácticamente un cuestionario administrativo de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden" (Goetz y Le Compte, 1986; p.p 133). La segunda es similar a la anterior, solo que "... el orden puede alterarse según las reacciones de éstos". (Goetz y Le Compte, 1986; p.p 133). La tercera da cuenta de un enfoque "... es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados". (Goetz y Le Compte, 1986; p.p 134).

Si bien las entrevistas se realizaban con un cuestionario elaborado a partir de los resultados de la observación participante y de la reflexión acerca de esos datos y los conceptos planteados, la forma de las mismas variaban de acuerdo a las características del sujeto y su conocimiento sobre los temas tratados. Estos iban desde su día en la escuela hasta su participación en las actividades extraescolares. Generalmente estos encuentros se desarrollaban con las características de una charla, solo utilizando la lectura de los interrogantes a modo de cuestionario cuando era considerado necesario.

Para validar y afianzar la visión de los distintos entrevistados se realizó una encuesta relacionada a los interrogantes que trataron en las entrevistas. Además de ello, se plantearon interrogantes relacionado con su procedencia escolar, su edad, el lugar en el que vivían, con el fin de relevar el grado de heterogeneidad de esa población. Si bien este tipo de técnicas corresponden al ámbito de los estudios cuantitativos se consideró pertinente su utilización para tener una muestra de la visión de los estudiantes en términos generales. La encuesta se dividió en los siguientes puntos: procedencia de los estudiantes (escuela y orientación, lugar de residencia), edad, nivel socioeconómico (tomando como

elemento diferenciador el costo de la canasta básica familiar en \$1.500), imaginario sobre la ciudad de Olavarría en relación su futuro laboral, su concepción de la escuela (carrera elegido, motivo de ingreso a la escuela, características de los estudiantes, costo de la carrera elegida, selección de las materias que prefieren y que no, etc.). Dicho material se encuentra adjuntado en el capítulo de anexos y en total se realizaron 56 encuestas de un total de 150 a 200 estudiantes (este dato es una aproximación ya que no se pudo acceder al número oficial).

A su vez, también se abordó el objeto de estudio utilizando a la historia como una herramienta que aporta y muestra un pasado que ha dejado sus “huellas” en el presente de la institución. Para ello busqué documentación del archivo histórico de la escuela que esta conformado principalmente por recortes del diario “El Popular”. A esto le he sumado una serie de entrevistas en donde el tema principal fue la historia de la escuela. Considero que a partir de relacionar las características de la institución con el contexto educativo de la década del '90, se puede entender como ha incidido la realidad educativa en Artes Visuales.

Otra de las características que hacen al método seleccionado, que enfocan la investigación desde la visión del objeto, se refieren “...a la persona en el contexto de su pasado... (en relación)... a las situaciones en las que se hallan.” (Taylor y Bogan, 1986; p.p. 20). Esto se realizó a partir de dos cuestiones: La primera se refiere al relevamiento de las experiencias previas dentro de las instituciones escolares por parte de los estudiantes. La segunda se refiere a la reconstrucción de la historia de la escuela a partir de documentos y entrevistas a personas que se encuentran en Artes Visuales desde hace muchos años, algunos incluso desde su fundación.

Si bien la escuela es una construcción realizada por los sujetos, la institución los trasciende. De esta forma, la historia de la escuela expresa aquellos procesos sociales y culturales que se reproducen en el presente. Al mismo tiempo los documentos históricos permiten dilucidar aquello que no esta documentado. Por otro lado, las entrevistas sobre la historia de la escuela permitieron sacar a la

luz procesos cotidianos en los cuales se desarrollaron relaciones entre distintas personas que dieron origen a la escuela de Artes Visuales.

Por medio de la aplicación de este conjunto de técnicas seleccionadas realicé el abordaje del objeto de estudio que permitió apreciar sus características. La realización de una etnografía se vincula principalmente con el objetivo de analizar la forma en que los estudiantes ocupan la escuela. Al ser esta investigación la primera producción fuera del rol de estudiante consideré igualmente importante desarrollar el trabajo antropológico buscando abordara una problemática planteada por los sujetos que se relacionara con el marco teórico elegido para la realización de la tesis.

La investigación se desarrolló en dos etapas. La primera que va de junio a diciembre de 2006 y la segunda que va de septiembre a diciembre de 2007. Problemas de índole personal impidieron darle continuidad al trabajo de campo durante los meses que conforman el primer cuatrimestre del año 2007. Mas allá de eso, se puede considerar a la primera etapa como exploratoria, en donde la mayor parte del trabajo estuvo relacionado con la contratación de los conceptos teóricos desarrollados en la etapa del anteproyecto de tesis en el que se incluyeron los supuestos sobre el objeto de estudio. En la segunda etapa, ya con un conjunto de ideas sobre la realidad de Artes Visuales y el conocimiento de la dinámica del lugar, se intensificó el proceso de relevamiento de datos. Al mismo tiempo se continuaba con la reflexión sobre las categorías seleccionadas en relación al desarrollo del trabajo de campo.

Finalmente, considero conveniente señalar que se ha decidido no exponer datos sobre la identidad de las personas que aportaron su visión de la realidad escolar en las entrevistas. Esto, en función de creer firmemente que la riqueza de una investigación no se centra en “quién” realiza el planteo, sino en el conjunto de visiones que plantean el “qué, el por qué o el cómo” explicitando una forma de ver el mundo y se relacionan con otras formas que, en este caso, constituyen la realidad de la escuela de Artes Visuales de Olavarría.

OFICINA DE PLANEACIÓN
2 LA
ESCOLARIZACIÓN

Uno de los puntos, al abordar una institución escolar, es relevar la forma en que la estructura educativa atraviesa, a la institución y también a los distintos grupos sociales que allí se encuentran. La historia del sistema educativo argentino constituye la forma de entender la construcción de dicha estructura. Aunque sea de manera acotada, en este apartado se desarrollará el lugar que ocupó la escuela en los distintos procesos políticos y económicos que llevaron adelante los distintos gobiernos en Argentina. En este recorrido se abordará exclusivamente la relación de los sectores dominantes con los responsables de organizar el sistema educativo argentino en las diferentes épocas. De esta forma, se podrá ver cómo las necesidades económicas, políticas e ideológicas de los primeros se materializaron en las políticas impulsadas por los segundos dentro el ámbito educativo.

Este capítulo se dividirá en dos partes a partir de los siguientes objetivos: 1) Mostrar la forma en que la educación ha sido condicionada por los sectores que han dominado y dominan el país. 2) Relevar aquellas características de la educación que aún hoy se encuentran presentes en la actividad cotidiana de los estudiantes a través de sus prácticas culturales.

I. La escolarización como producto histórico

Para un desarrollo ordenado de los contenidos se tomó el texto de Filmus (1996) “Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo” (procesos y desafíos). El autor desarrolla la historia del país haciendo hincapié en el rol que tuvo la escuela en sus distintas etapas³.

A fines del siglo XIX, en el territorio que hoy es conocido como Argentina, se instalaba una nueva forma de organización política y social bajo el Estado-Nación. La “novedad” venía desde Francia, que luego de un extenso período de enfrentamientos sociales constituiría la forma de organización política que sería adoptada por Occidente. Finalmente, y luego de intensos enfrentamientos

³ Hay una extensa bibliografía sobre este tema, principalmente en las disciplinas históricas. Es por ello que se eligió a Filmus (1996), ya que realiza una compilación de una serie de autores y aborda la totalidad de la historia hasta la década del '90 inclusive. El autor señala continuamente el contexto social, económico y político en relación a la escuela, por lo que cumple con las necesidades planteadas en este apartado.

políticos, el contenido ideológico del Estado fue el liberalismo. Argentina, en donde también hubo enfrentamientos, no contaba con las mismas condiciones sociales que había en el país europeo lo que produjo que la formación del Estado-Nación tuviera que desarrollar una serie de particularidades⁴.

Si se busca una fecha que indique el inicio de este período debería nombrarse a 1880. En ese momento se constituyeron diversas instituciones⁵ que hicieron las bases para la consolidación del Estado-Nación argentino, entre ellas: la escuela. Es necesario entender el desarrollo de la educación occidental como parte de una política de alcance mundial en la instauración de los Estado-Nación. En Argentina, la escuela intentaría desarrollar un sistema ideológico que permitiría homogeneizar la diversidad cultural producida por los distintos grupos sociales que estaban en el territorio nacional. Dicha política se dirigió principalmente a aquel sector que era necesario para el desarrollo económico capitalista del país: los inmigrantes. Al mismo tiempo, se impulsa una intensa persecución contra los grupos sociales y/o culturales que no eran considerados “productivos” u obstaculizan los objetivos de los sectores dominantes; principalmente a los Mapuches (dueños de gran parte del territorio que incluía la Pampa Húmeda) los cuales son asesinados en la campaña militar mal llamada “Conquista del Desierto”, y al gaucho (sector que se opuso a las modificaciones realizadas en el ámbito rural) que es obligado a insertarse en la nueva organización laboral o encarcelado. En los contenidos escolares se evidencia dicho procesos a través de

⁴ “Analíticamente, la estatidad supone la adquisición por parte de esta entidad en formación, de una serie de propiedades: 1 capacidad de externalizar su poder, obteniendo reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales; 2 capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de relaciones de poder que garantice su monopolio sobre los medios organizados de coerción; 3 capacidad de diferenciar su control, a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y cierta medida de control centralizado sobre sus variadas actividades; y 4 capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación.” (Oszlak, 1997; p.p. 13).

⁵ “Surge a partir de aquí toda una legislación destinada a proveer al gobierno central de todos los atributos inherentes a su soberanía. A este postulado responden leyes como la organización de la Municipalidad y los Tribunales de la Capital, Códigos de Procedimientos en lo Civil, ley 1150 de la moneda y de la inconvertibilidad, los bancos Hipotecario y Nacional, la de consolidación de la deuda pública, organización de los territorios nacionales, las leyes de educación común y Registro Civil (esta última bajo Juárez Celman)...” (Cornblit, Gallo y O’Connell, 1997; p.p. 46).

publicaciones que construyen estereotipos negativos de esos grupos. La unificación cultural de la población, a través de la difusión de una única identidad nacional, era una tarea fundamental para la inserción en el contexto mundial basado en las ideas liberales. Argentina, como país capitalista “periférico”, debe insertarse en el nuevo mapa mundial mediante la exportación de su producción (principalmente agro-ganadero) a los países capitalistas “centrales”. Este período muestra claramente como el aspecto político está relacionado con el económico en la constitución del sistema educativo argentino. Fue la política educativa del gobierno la que permitió obtener un cierto grado de homogeneidad cultural para que Argentina pudiera insertarse en el modo de producción capitalista.

Se puede decir que esta tendencia tuvo continuidad hasta 1930, año en que se produce una de las crisis mundiales más profundas de la historia. La solución a dicha situación se halla en la reestructuración del Estado sobre la teoría propuesta por el economista Keynes. En Argentina, dichos cambios fueron llevados adelante por el gobierno de Juan Domingo Perón, mediante un proceso de industrialización de la economía, que generó el repudio del sector rural que se había visto beneficiado con el modelo anterior. Esta política introdujo reformas en el sistema educativo mediante una “... estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer la demanda de la creciente industria.” (Filmus, 1996; p.p. 24). Nuevamente la escuela surge como la institución privilegiada para la difusión de la política estatal. En ese entonces los sectores dominantes “... exigían una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar masivamente a millones de trabajadores rurales que provenían del interior del país.” (Filmus, 1996; p.p. 25). De esta forma, la aplicación de nuevas tecnologías y el desarrollo de nuevas empresas hicieron que los dueños de las mismas necesitaran de una mano de obra calificada. Ya habiendo consolidado el carácter de Nación, el sistema educativo tuvo que amoldarse para satisfacer las necesidades económicas que plantean los sectores económicos dominantes⁶.

⁶ “Para contribuir a estos objetivos se creó en 1944 la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional que desarrolló una importante variedad de modalidades de capacitación básica y profesional para jóvenes y trabajadores: Escuelas de Tiempo Parcial, Escuelas – Fábrica, Escuelas de Aprendizaje, Escuelas de Capacitación Obrera, Cursos Complementarios, Escuelas

Las reformas educativas realizadas durante el “Estado de Bienestar” fueron analizadas por distintos grupos políticos que al llegar al poder las modificaron en diferentes etapas. Luego del derrocamiento de Perón, dichos sectores no solo plantearon transformaciones en la forma de educar sino también en la forma de entender a la educación. Si con el Estado de Bienestar la educación era considerada un derecho social, con el paradigma Desarrollista dejará de “... ser vista como un gasto social para transformarse en una inversión que tenía como principal objetivo alcanzar una renta individual y social.” (Filmus, 1996; p.p. 25). De esta forma, el individuo deja de ser visto como un ciudadano que debe formarse en sus “derechos y obligaciones” y comienza a ser clasificado como un “recurso humano”. Sin embargo, la crisis del Estado de Bienestar y el “clima político” de Argentina producirá que los sectores dominantes necesiten de lineamientos políticos que planteen una forma más coercitiva de escolarización para lograr sus objetivos. Estas modificaciones no se limitarán solo a cuestiones de contenido sino que también abarcaran aspectos estructurales del sistema educativo. En el camino hacia el Neoliberalismo era necesario ante todo no tener oponentes políticos que volvieran a la idea de la escuela como un “derecho social”. Si bien la dictadura militar se encargó de constituir un sistema de disciplinamiento mediante la reforma de los contenidos⁷, interesa marcar principalmente aquella modificación que será el precedente de la política adoptada por los gobiernos durante el Estado Post - Social. Esta política se expresó en el proceso de descentralización de las escuelas primarias, pasando de la órbita nacional a la de las provincias, con el objetivo de

de Capacitación Profesional para Mujeres, Misiones Monotécnicas, etc. (Wiñar D. 1979). Por su parte, el primer Plan Quinquenal (1947 – 1951) también introdujo reformas en el sistema educativo y en particular en la educación técnica, con el objetivo de redefinir la relación pedagógica entre educación y trabajo y dotar al alumno de una orientación y formación profesional más definida. Una parte importante de estos cambios se encuentra reflejada en el texto de la Constitución aprobada en 1949 (Bernetti J. y Puiggrós A. 1993). En esta misma dirección fue creada en 1952 la Universidad Obrera Nacional y se promovió el aporte educativo a la investigación científico – tecnológica, que en muchos casos estuvo íntimamente vinculada con la actividad productiva.” (Filmus, 1996; p.p. 25).

⁷ “... el rol político de la educación en este período estuvo centrado en la concepción de que el orden y la disciplina debían convertirse en funciones mucho más importantes que el proceso de enseñanza – aprendizaje.” (Filmus, 1996; p.p. 34).

reducir el gasto educativo⁸, lo que será el principio del retiro del Estado de los espacios públicos y lo mismo ocurrirá con la salud.

La continuación del proceso de transformaciones estructurales ocurrido durante la dictadura militar del fines de los '70 se evidencia claramente si analizamos la política educativa del gobierno radical de Alfonsín. A pesar de que hubiera una gran preocupación por "... desmantelar el orden autoritario a partir de la transmisión de valores democráticos." (Filmus, 1996; p.p. 37), no ocurrió lo mismo con las reformas que pasaron las escuelas primarias del ámbito de Nación al de las provincias. Los cambios que se llevaron adelante, apuntaron principalmente a los contenidos para la enseñanza y no a las políticas que generaban un aumento en la desigualdad social. Finalmente, "... el proceso de transferencia significó un aumento de la segmentación regional del servicio educativo." (Filmus, 1996; p.p. 35). Como se observará más adelante, la modificación de la estructura educativa será un eje vertebrador que cambió la forma de la escolarización en la Argentina.

La instauración de un mundo globalizado plantea un nuevo período de transformaciones de los Estados-Nación. El objetivo de los denominados "países emergentes" (dentro de los cuales se encuentra Argentina) es desarrollar un proceso de privatización de distintas instituciones estatales. En el caso de la escuela, "La implementación de la Ley Federal de Educación... por primera vez propone cambios sustantivos en la estructura del sistema educativo..." (Filmus, 1996; p.p. 47). Ya no se trata de reformas de contenidos, sino que es la misma estructura la que será modificada en relación a los objetivos planteados durante el gobierno de Carlos Menem (1990 – 1998). Anteriormente se hizo referencia al traslado de las escuelas primarias a las provincias. En esta etapa lo mismo ocurrirá con las escuelas medias y los institutos no-universitarios (con la excepción de Capital Federal y Neuquén). Sólo las universidades seguirán siendo

⁸ "El objetivo economicista de la descentralización quedó de manifiesto en la merma que tuvieron las erogaciones educativas totales en el período en cuestión. El porcentaje de gastos del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales para la finalidad educación disminuyó del 16,3% en 1975 al 10,9% en 1978. Aunque se carece de investigaciones comparativas acerca de cuánto disminuyó la calidad de la educación de esta época, no es difícil suponer que el proceso de transferencia significó un aumento de la segmentación regional del servicio educativo." (Filmus, 1999; p.p. 35).

nacionales. Hubo varias razones por las cuales se tomó esta decisión. Una de ellas se refiere al aspecto económico donde el objetivo era lograr “el ahorro del gasto público”.

Bajo este concepto, la escuela argentina comenzó a perder el carácter homogéneo que había tenido a lo largo de su historia. De esta forma, “Conviven múltiples sub-sistemas o circuitos escolares que proveen calidades diferenciadas de aprendizaje.” (Filmus, 1996; p.p.). Esta desigualdad no solo se evidencia en la extensión de certificados sino también en las condiciones de estudio que tienen los estudiantes de distintos sectores sociales. Si bien existe un deterioro en la calidad del sistema, éste no se “... manifiesta con similar énfasis en el conjunto... Ello ha producido un incremento en la desigualdad de las posibilidades de acceder a los conocimientos prometidos por la escuela de acuerdo al lugar de residencia y al nivel socio-económico de los alumnos.” (Filmus, 1996; p.p. 47 – 48).

Las reformas en el sistema educativo muestran la forma en que la escuela está íntimamente conectada con el contexto social, político y económico en el que está inserta. Desnaturalizar el proceso de la escolarización es un primer paso para entender las prácticas escolares de los sujetos. Por ello no se puede evitar dar cuenta de los procesos históricos en los que ellos se encuentran. Las prácticas escolares de los estudiantes se desarrollan en un ámbito donde se producen políticas que proyectan a la sociedad hacia un futuro determinado. De esta forma, la relevancia de este capítulo está en poder comprender que la realidad en la que se encuentra la escuela de Artes Visuales no es inocente ni natural, sino que es la conclusión de diversos mecanismos que la instalan en un determinado espacio de la estructura escolar. Al mismo tiempo, los momentos históricos en los que la escuela sufrió transformaciones tienen una continuidad en el presente expresándose en la cotidianeidad de los sujetos de distinta manera.

II. La estructura escolar y su vigencia en el tiempo

La escolarización, como proceso educativo que constituye una estructura, está integrada al Estado Nación Moderno. Generalmente dicho proceso se produce dentro de la escuela, “...una institución estatal organizada o regulada de

instrucción intencional.”(Levinson y Holland, 1996, p.p. s/n).A su vez, cuando se hace referencia a la escolarización no se debe tener en cuenta solo a “...los programas de educación formal para los jóvenes, sino también los esquemas gubernamentales “no formales” de entrenamiento, educación de adultos y similares” (Levinson y Holland, 1996, p.p. s/n). Esta definición ayuda a comprender, al menos, dos cuestiones; la primera se refiere a que la escolarización se materializa en procesos educativos impulsados a través de distintos actores y/o instituciones. La segunda es que, a pesar de las diversas formas de educación y el paso del tiempo, la escuela ocupa un lugar central en el desarrollo de la escolarización. De esta forma, ésta se constituye en un proceso complejo y diverso que se transmite a través de múltiples canales institucionales donde la escuela aparece como el espacio principal dentro de esa estructura. Una de los primeros aportes que hizo la escolarización, junto a otras instituciones, fue la construcción de lo que Caruso y Dussel (1999) denominan “moral colectiva”, la que, según los autores, “aun tiene vigencia entre nosotros”. Esta tuvo por objetivo transformar la forma de ver, pensar y actuar de los sujetos a fines del siglo XVIII. Implicó cambios en la forma en que las personas se relacionaban, principalmente aquella relación entre los sectores gobernantes y los sectores gobernados puesto que “...ya no se trata de imponer la obediencia ciega bajo amenaza de violencias, sino de lograr la obediencia reflexiva, aceptada como correcta.” (Caruso y Dussel, 1999, s/n).

La metamorfosis social de la que fue objeto Occidente, significó el surgimiento de un nuevo orden social basado en reglas y normas que necesitaban ser transmitidas a grandes poblaciones para que no solo se transformen sino que también hagan “conciente” dicho proceso. Es decir, no era suficiente saber qué debían hacer para cumplir las reglas, sino también “por qué” debían hacerlo. En esta cuestión, el aporte de la ciencia fue muy importante convirtiéndose en “...un factor de primer nivel la acumulación de conocimiento acerca de los objetos (hombres y materiales) que... conducir” (Caruso y Dussel, 1999, s/n). Dentro de esta acumulación, la pedagogía ocupó un lugar central en el desarrollo de la “moralidad” interna, siendo, según los autores, la disciplina encargada de “educar

la consciencia y los cuerpo". Para que la "moral colectiva" se materializara, tuvieron que darse una serie de requisitos de los que interesará señalar dos. El primero consiste en lograr que "...la gente "sienta" que debe conducirse a si misma, que tiene que cumplir las reglas y que, en caso de que no lo haga, es necesario que se pregunte y se justifique por qué no las cumple" (Caruso y Dussel, 1999, s/n). El segundo se trata de "...agrupar, organizar y seleccionar estas conducciones, definiendo cuál de estas conductas es considerada deseable y cuáles no". (Caruso y Dussel, 1999, s/n). Para lograr el primero y transmitir el segundo la escuela se convirtió en el espacio concreto donde se reprodujeron los contenidos para mantener el "orden social" bajo los principios occidentales y capitalistas.

Argentina también fue parte de dicho proceso y durante la segunda mitad del siglo XIX los sectores gobernantes que constituyeron el Estado Nación organizaron, seleccionaron y agruparon la forma en que deberían "conducirse" los "ciudadanos" que habitaran el territorio nacional. Con una fuerte influencia de las corrientes liberales y positivistas, hubo un grupo especializado en conducir este proceso en distintos momentos históricos. Para aludir a "...quienes construyeron los pilares de nuestro sistema educativo..." (Caruso y Dussel, 1999, s/n) se tomará el concepto de "normalizadores" planteado por Adriana Puiggros (1990) que es utilizado por los autores mencionados anteriormente. A continuación se desarrollarán algunas de las características que fueron impulsadas por dicha tendencia y constituyeron buena parte de la estructura escolar: confección de los planes de estudio (por ejemplo, el contenido y las formas de ilustración), diseño de códigos disciplinarios, diseño de edificios escolares, elaboración de textos pedagógicos para la formación docente, organización del tiempo (por ejemplo, horario de salida y entrada de la escuela, toque de campana antes de iniciar las clases, respeto a los recreos), disposición de prácticas cotidianas consideradas de "buena conducta" (por ejemplo, necesidad de que los estudiantes se queden de pie hasta que el docente ordene sentarse, mantener el silencio en el horario de clases, pedir permiso para realizar cualquier acción), diseño del espacio. De esta

manera, la escolarización expandió sobre todo el territorio una forma de entender al mundo a partir de la constitución de la “identidad nacional”.

Este proceso fue muy importante para lograr homogeneizar los “sentimientos” y la forma de “conducirse” dentro de la sociedad argentina. Sin embargo, la “moralidad interna” planteaba la relación del sujeto con el mundo, siendo el primero consciente del lugar que ocupaba. La escuela también se encargó de dividir los sectores sociales, constituyendo dentro de la estructura un sistema jerárquico que estaba relacionado con la división social del trabajo y los intereses económicos y políticos de los sectores poderosos. En este sentido, la escuela cumplió con su tarea de “hacer parte del todo” a los sujetos, al mismo tiempo que se encargó de naturalizar el espacio social que estos ocupaban.

A grandes rasgos, el conjunto de las políticas educativas en la escuela estuvieron integradas a la denominada “Táctica Escolar”. Esta expresión se usaba desde 1880 en las escuelas argentinas. Un artículo publicado en 1884 y titulado “La Táctica Escolar” decía: “los movimientos que maestros y alumnos necesitan ejecutar en la escuela tienen mucha semejanza con los movimientos militares...” (Citado en Peniau, 1997, p. 95) (Caruso y Dussel, 1999, s/n). Es interesante esta concepción sobre la educación puesto que indica la existencia de una organización coercitiva que mantuviera el orden.

Para que los sujetos pudieran llegar a “sentir” la forma de conducirse en la sociedad al tiempo que constituyeran su identidad nacional, fue necesario garantizar esos objetivos a través de prácticas cotidianas que se relacionaran con la organización de la fuerza pública. Esta situación se puede ver con mayor claridad en los momentos donde se producen los actos escolares o el izamiento de la bandera (ver Coronel 2007) entendiéndose a los primeros como “rituales” y los segundos en el grupo de actividades “rutinarias”. Coronel relaciona esas actividades con el origen del Estado Nación argentino al igual que se pretende hacer en este capítulo. Por otro lado, Marta Amuchastegui (2000) aborda cómo se ha modificado la estructura planteando la “ritualidad” como una de las características más importantes de la escuela. Relaciona el concepto con las prácticas que ocurren en la escuela y que “... llevan a cabo los niños de hoy y la

hicieron sus bisabuelos” (Amuchastegui, 2000, p.p. s/n). De esta forma, es posible constatar la vigencia de ciertas características estructurales a través de estas prácticas las cuales cumplen “...con objetivos que se manifestaron tanto en la enseñanza como en la conformación de un orden social representable” (Amuchastegui, 2000, s/n).

Señaladas algunas de las características que hacen a la escolarización y que aun se mantienen vigentes, se hará una suerte de “actualización” de la manera en que se relacionan los sujetos con las mismas en el presente, a partir del trabajo de Furlan (2000). Al mismo tiempo se expondrán otras características que, a pesar de sus modificaciones, también se mantienen vigentes.

Furlan plantea que en la escuela se produce una “imprecisión de los sentidos” en relación a las interpretaciones que se hacen de determinadas prácticas que plantea la estructura escolar. Esto ocurre cuando “...se busca la repetición de prácticas que son de “sentido común” para quienes las impulsan, pero no logran transmitir ese sentido a los estudiantes (como formar fila para guardar silencio o cantar canciones que no han sido enseñadas).” (Furlan, 2000, p.p. s/n). Esa transmisión se realiza a partir de la construcción de una “imagen mítica” que “...alude tanto a la construcción de significados como a la despolitización de estos, es decir, a la manera en que aparecen como si hubieran sido siempre así, como si el sentido no guardara relación con un momento histórico preciso y relacionado con otros sentidos.” (Furlan, 2000, s/n). En este proceso continuo de la construcción de la “moral colectiva” comenzaría a no cumplirse aquel requisito que plantea la necesidad de que los sujetos “sientan” cómo deben “conducirse” en la sociedad.

A partir de que los estudiantes no comprendan y aprehendan los “sentidos” que plantea la escolarización, ésta pone en juego diversos mecanismos de disciplinamiento; al menos para lograr el orden institucional que permita el desarrollo de la escolarización manteniendo la vigencia de las prácticas y sentidos que hacen a dicho proceso, principalmente aquellas que construyen la “identidad nacional”. Furlan toma el concepto de disciplina de Compayari: “La parte de la educación que asegura el trabajo de los alumnos al mantener el orden... y al

mismo tiempo previene o reprime los extravíos de conducta y procura fundar voluntades rectas y caracteres enérgicos capaces de bastarse a sí mismos”. A continuación plantea que esa “definición moderna de la disciplina es un indicador de las viejas ideas” (Furlan, 2000, s/n). Los encargados de llevar adelante esa tarea son principalmente los docentes y directivos ya que representan la autoridad dentro de la escuela. A su vez ellos están sujetos al sistema de disciplina a partir de otro tipo de reglamento.

En este capítulo se han planteando algunas características de la escolarización. El enfoque que se desarrolla implica una visión general del sistema educativo argentino que atraviesa el conjunto de las instituciones educativas. Tener presente la forma en que se organiza la escolarización implica poder visualizar cómo es transformada dentro de los espacios escolares por docentes y estudiantes. Así como la escolarización atraviesa al conjunto de los sujetos, estos reinterpretan el significado de dichos lineamientos. El desarrollo de la “moral colectiva”, las características edilicias, la relación docente-estudiante, las normas y los reglamentos, conforman un conjunto de indicadores que muestran la presencia de la escolarización. Para poder dilucidar en que forma dicho proceso es interpretado y reinterpretado por los sujetos ha sido necesario desarrollar cómo es concebido dicho proceso. Si bien no es el único nivel de análisis, se considera relevante para poder comprender los procesos que se dan al interior de la escuela de Artes Visuales.



LA
ESCUELA

I. Un repaso por la historia de Artes Visuales

La historia de Artes Visuales tiene su inicio en 1989. Por ese entonces no existía una institución de artes plásticas que expidiera un certificado de nivel superior. Es por esto que los fundadores de la escuela fueron personas que tuvieron que salir de la ciudad para lograr su formación artística en lugares como Azul, Capital Federal o La Plata. El regreso de ellos a la ciudad marca una ruptura en el desarrollo del arte plástico olavariense, disciplina acotada a unos pocos sectores hasta ese momento.

La escuela se fundó a partir de un convenio firmado por el gobierno municipal y el gobierno provincial. El acuerdo consistía en que el primero garantizaría el lugar, los muebles y el material didáctico para que ésta funcione. El segundo, a través de la Dirección de Enseñanza Artística, se encargaría del resto (por ejemplo los salarios de los trabajadores /as). Así se dispuso que el Magisterio en Artes Visuales funcionara en la Escuela Municipal de Artes Plásticas, ubicada en San Martín 3236 (entre 9 de Julio y 25 de Mayo). Los motivos para desarrollar este proyecto, según el municipio, fueron: 1) que había profesionales con “excelente prestigio y nivel académico” y 2) que existía la “necesidad creciente de... (esa)... disciplina en los jóvenes...” (El Popular - 26/1/89). La última de las razones se relaciona con el trabajo que se hacía dentro de los talleres municipales por los artistas que habían regresado a la ciudad marcando el precedente para la apertura de la escuela.

La idea de construir un instituto de educación superior plantea una serie de transformaciones marcándose la diferencia entre realizar talleres de arte y hacer una escuela. A diferencia de los talleres municipales, una escuela que ingresa al sistema educativo, se sumerge de lleno en el proceso de la escolarización. Para esto surgen una serie de requisitos, tal como se planteó en el capítulo anterior. En primer lugar, debía haber un mínimo de 12 estudiantes inscriptos. Luego debía establecerse el diseño de los contenidos curriculares y su recorrido en un tiempo de tres años. Se plantea la necesidad de realizar documentos, reglamentos e informes. Hay que asistir a reuniones del área de incumbencia y poner en práctica los lineamientos que se emiten desde la Dirección General de Cultura y Educación

de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, las características culturales del taller también se trasladaran a la nueva institución. En primer lugar, porque comenzará funcionando en el mismo edificio. En segundo lugar, porque los docentes de los talleres serán los mismos que los del Magisterio. Al proceso de transmisión de conocimiento de las artes plásticas se le sumó la formación de docentes que reprodujeran un tipo de conocimiento relacionado con la expresión y la creatividad.

A pesar de la complejidad del proceso que se estaba iniciando, la editorial del 27 de Julio de 1989 publicada en el diario “El Popular” será taxativa al plantear que la carrera pondría “... empeño en la formación no de artistas en las ramas que comprenden la denominación, sino de maestros del arte.”. Esta expresión mantendrá en la sombra diversos procesos y dejará a la luz aquello que el título o certificado expresa. En términos generales, no se trató de formar “especialistas” en arte sino de expandir los conocimientos de las artes plásticas en la región. De esta forma, el canal para lograrlo se planteó a través de la escolarización, formando educadores que enseñen en distintos ámbitos las diferentes disciplinas. Esta apreciación surge a partir de la información relevada y de considerar que la docencia es una “moneda” ya que de un lado se encuentra el carácter pedagógico y del otro el contenido a transmitir. Ambas “caras” se relacionarán de diferente manera en los estudiantes, incidiendo en la forma de participar en la escuela.

En el año de la apertura de la carrera (1989) fueron 80 los inscriptos para comenzar a cursar. La primera camada organizará un Centro de Estudiantes que coincidirá con el objetivo institucional de convertirse en un “...polo de difusión cultural y como medio de expresión para muchos jóvenes de la ciudad y en la zona.” (El Popular. 15/8/90). Dentro de ese objetivo se plantea el de promover a la escuela para que los ciudadanos la conozcan. Para esto, se organizó a fin de año una actividad a la que se la llamó “La Ticeada” que consistió en exponer las producciones realizadas por los estudiantes durante el año, en el veredón de la calle Vicente López entre Belgrano y Dorrego (en el centro de la ciudad). Estos estudiantes consideraban que lo “mejor” que podían hacer para que la gente conociera la escuela era “...salir con los caballetes a la calle” (El Popular –

3/11/89). La actividad también invitaba a las personas que estuvieran en el lugar a “expresarse” brindándole materiales (por ejemplo, tizas). La idea era interactuar con la gente en una actividad que tuvo la iniciativa de los estudiantes. La misma se dirigía especialmente a aquellas personas que estuvieran interesadas en ingresar al nivel superior; particularmente a las que se orientaran hacia el campo de las artes, planteando que no había diferencias con la formación que ofrecía la escuela de Bellas Artes de Azul.

Este tema no es menor puesto que a la hora de pensar en abrir la escuela uno de los obstáculos era la cercanía de dicha institución. Quien fuera, en el momento de la fundación de la escuela, la responsable del área de educación del municipio, expresa esa “contra” en su discurso durante la inauguración del nuevo edificio en el 2007. La escuela de Azul tenía más tiempo de existencia, y por lo tanto se la conocía más. Algunos de los docentes de Artes Visuales habían sido formados allí. Por esto se hacía necesario que los olavarienses conocieran la existencia de la escuela en su ciudad y de esta forma comenzara a ser parte de la historia de la región.

En el segundo año de vida, ingresará a la escuela la carrera de Técnico Gráfico. Dicho dato se expresa en una revista elaborada por los estudiantes llamada “Mentes Abiertas” (sin fecha de elaboración) y una nota del diario local donde se cuenta en qué consiste la carrera. En un escrito de la revista, con la firma del entonces director, se hace referencia a la historia de la escuela (incluyéndose a la carrera de Técnico Gráfico): *“Al poco tiempo de estar en contacto con los estudiantes nos dimos cuenta de que aquello no bastaba... (haciendo referencia al Magisterio)... Las encuestas llevadas a cabo dieron como resultado que el Diseño Gráfico era otra opción... A partir del ciclo lectivo 1990 nuestra escuela incrementó su matrícula recibiendo en sus aulas un alto porcentaje de alumnos con decididas vocaciones en el área de la comunicación visual.”*. En las diferentes entrevistas realizadas nadie pudo identificar la fecha exacta del inicio de la tecnicatura. Tal vez una de las razones haya sido que los estudiantes de las dos carreras cursaran la mayor parte juntos, habiendo algunas materias diferentes. En el relato de los docentes se planteó que Miguel Galgano

fue una de las personas que impulsó la existencia de dicha carrera. En ese año se incrementa la matrícula y con el inicio de las clases surgen los primeros inconvenientes; según lo informado por la escuela, la postergación del comienzo del ciclo lectivo fue producto de la modificación de los planes de estudio, el retraso en la confección de los listados y el acondicionamiento del edificio para los estudiantes de primer año. Éstas y otras situaciones del mismo tipo, se repetirán a lo largo de la historia de la escuela.

Al apreciar la existencia de estas problemáticas, es válido considerar, dentro del proceso de escolarización, los tiempos que tiene la estructura para organizar una institución. La escuela es atravesada por la política educativa, produciendo el desarrollo irregular del calendario escolar. A partir de esa situación, el director de la escuela y el inspector de la Rama Artística se reunirán con el Intendente y el Coordinador del “Consejo Económico Social” para plantearles las dificultades que atraviesa la institución; principalmente, la de contar con un edificio propio.

En este caso es posible identificar no solo la forma en que la escolarización se halla presente en la escuela sino también las “ausencias” existentes producto de las políticas educativas. En el capítulo anterior se planteó que el garantizar los establecimientos educativos era una tarea del gobierno de turno. Sin embargo, también se hizo referencia a que durante la política educativa de los '90 “desaparecen” varias de las responsabilidades del Estado en materia educativa. Una de las formas en que se apalearán los problemas que genera la ausencia del Estado, será organizando la Asociación Cooperadora. Esta figura existe en la mayoría de las instituciones educativas y es conformada por padres, docentes y estudiantes quienes tienen el objetivo de trabajar para la escuela recaudando dinero para solucionar inconvenientes. Al mismo tiempo, es el organismo que administra los fondos que se reúnen del cobro de la “cuota social” que realizan los estudiantes. De esta manera, se organizarán distintas actividades con el fin de solucionar los problemas materiales que tuviera la escuela. En ese año se invitará a la comunidad a ver una obra de teatro realizada por el Taller Municipal de Teatro de la ciudad de Azul. Con cierta ironía, el título de la obra se llamará “Bendita

seas, Burocracia”. Las ganancias de esta comedia se destinarán a la Cooperadora de la institución. Para continuar con la promoción de la escuela, a fin de año se lleva a cabo una muestra de las producciones de los estudiantes. Esta vez no será al aire libre, sino que se hará en el Museo Dámaso Arce.

El tercer año también estará signado por los inconvenientes del ciclo pasado. Se reiterarán procesos del primer año. Esto último ocurre porque deben ingresar más docentes para completar las cátedras ya que a medida que avanzaba el tiempo se sumaban horas. Frente a esa situación continuará el ingreso de docentes formados en otros lugares. Para reafirmar el carácter docente de la carrera planteado anteriormente el proceso de escolarización se encargaba de definir un perfil que se volvería más flexible a partir de la acción de los sujetos y el cambio en la generación de estudiantes. Dicho proceso no se puede dejar de lado porque la formación recibida por los docentes de la escuela distaba mucho a la hora de relacionarlos con maestros que sólo reproducían técnicas. En varias experiencias surgen antecedentes en la elaboración de obras artísticas, lo que deja ver que detrás de la formalidad del título se establecía un flujo de creatividad que con el tiempo se expresaría aun más. En este año, respecto de las demoras del inicio de clases, se informará que la escuela, junto con la Escuela de Artes Plásticas Municipal, se trasladará al edificio de Rivadavia 2850 (entre Belgrano y Dorrego). En ese lugar funcionaba la Escuela Media y Técnica N° 1 que fueron trasladadas al barrio C.E.C.O. Para realizar la mudanza fue necesaria la colaboración de los estudiantes y los profesores, sumados a la ayuda de los empleados municipales y los camiones del municipio. El documento que rescata ese momento expresa que se “ha hecho realidad el sueño de la casa propia” a pesar de que la misma no contara con todas las características necesarias para un buen funcionamiento.

Para recaudar fondos la escuela continuará organizando actividades. Así fue la “Cena del Caballete”, que se realizó en el Colegio San Antonio, cuyo objetivo fue juntar dinero para la compra de materiales. Este tipo de actividades no solo tenían un fin económico sino que también perseguían un objetivo social. Por un lado acercar a los olavarienses a la escuela y por otro reunir a los integrantes

de la institución. A su vez esta actividad permitiría que los que conformaban la comunidad educativa se conocieran por fuera de la rutina escolar.

El año 1991 fue muy importante ya que se recibieron los primeros maestros en Artes Visuales. Algunos de ellos continuarán concurriendo a la escuela en el futuro pero como docentes. Al finalizar el año se realizará la muestra anual de las producciones de los estudiantes.

En el año 1992 la escuela recibe un subsidio de 500 pesos. En relación a las actividades extracurriculares se pone en marcha “La Empanada Cultural” que consistió en realizar jornadas de videos (como por ejemplo de Leonardo Da Vinci o el Renacimiento) con el objetivo de acercar al público a la escuela. A fines de ese periodo se publica que está abierta la pre-inscripción para el profesorado de Artes Visuales. Esta posibilidad, que se concretó varios años después, significaba aumentar dos años más la duración de la carrera, permitiendo el dictado de clases en la Escuela Media. Al mismo tiempo, y con un año más de cursada, se podía obtener la especialización en Grabado, Escultura o Pintura habilitando al ejercicio de la docencia en Bellas Artes o en el nivel Terciario (ver nota de “El Popular”- 24/12/92).

En relación a las actividades que acerquen la escuela a la comunidad, se puso en funcionamiento el proyecto de promoción de las carreras dirigido a estudiantes de escuela secundaria que cursaran el último año. El mismo tenía continuidad al momento de realizar el trabajo de campo. La materia responsable de ese proyecto fue la de Comunicación. En ese espacio se pudo observar cómo lo escolar se relaciona con las actividades planteadas por las personas que hacen a la escuela en su deseo de hacerla conocer.

También es el año en el que se realiza un curso de muralismo trayendo al “afamado artista plástico Rodolfo Campodónico”. En relación a esto, algunos docentes realizaron un mural para CORIM (Centro Olavariense de Rehabilitación de Insuficiencia Mental). Como todos los años, se vuelve a realizar la muestra anual de los trabajos de los estudiantes.

A principio del año 1993 se informa de la creación de la carrera de Fotografía y la de Realizador. Por diferentes cuestiones, ambas quedaron en la

historia de la escuela como intentos de ampliar su oferta. La segunda de las propuestas se reiterará en el año 2005.

En el '93 volverán los problemas edilicios, lo que generó un encuentro de los docentes con el Intendente Elio Eseverri. Nuevamente se posterga el inicio de las cursadas. El crecimiento de la matrícula hace que los problemas materiales se sientan aún más, sobre todo en relación al espacio. Una de las formas que generan docentes y estudiantes para apalear la crisis es la implementación del "Taller de Diseño y Estampación". Este consistió en realizar trabajos de "remeras, afiches, folletos, etc., para todas las instituciones que así lo desean" (El Popular 28/5/93). Lo recaudado se dividiría entre la Cooperadora y los estudiantes que integraban el taller. Finalmente, de la entrevista con el Intendente no surge ninguna solución concreta. Será un tiempo después que se "solucionará" el problema edilicio alquilándose un espacio exclusivo para la escuela. Mientras esto ocurre, la institución continuará con sus actividades públicas. Se llevó a cabo nuevamente "La Empanada Cultural", la muestra anual de los trabajos de los estudiantes y la primera exposición de las producciones artísticas de los docentes.

En relación a las actividades que se realizan en la escuela, el 25 de noviembre se publicó una editorial en "El Popular" donde se expone un balance de la institución y su relación con la ciudad. En este artículo se planteó que a pesar del espacio en el que se encuentra ubicada la escuela (el centro de la ciudad) "...sus actividades suelen pasar inadvertidas...". Esta cierta "invisibilidad" generaría que se la "obvie" como una posibilidad de estudio. La razón de ello se busca en "...la falta de tradición de presencia, puesto que su creación data del año 1989.". A pesar de este análisis la editorial dejó expresado que más allá de eso la escuela se consolidó en el ámbito educativo.

El año 1994 se inició con nuevas postergaciones de comienzos de clases que se extendió hasta el 4 de abril. La razón de ello es el tercer cambio de edificio. Éste se encontraba en la calle Coronel Suárez 2038 (entre Maipú y Chacabuco, en el barrio Pueblo Nuevo). Cabe señalar que la firma del contrato se hará en el año 1993, momento en el que la Dirección General de Cultura y Educación de la

Provincia de Buenos Aires se responsabilizará del alquiler. De esta forma queda nulo el convenio firmado en 1989 entre el municipio y la provincia.

Ya en las nuevas instalaciones se realizó una reunión "...con el fin de considerar el traslado y necesidades de la escuela" (El Popular - 27/2/94). El nuevo espacio no contaba con todos los requisitos que necesitaba para el dictado de clases. En esa reunión se trataron temas como la reparación del edificio o la falta de material adecuado y equipamiento para los talleres. Como conclusión de esa reunión, se conformó un grupo de personas que se organizó para recaudar elementos que la comunidad pudiera donar. Las remodelaciones del edificio estuvieron a cargo del Consejo Escolar y de estudiantes de la escuela de Formación Profesional. A la casa antigua y a los tres locales que daban a la vereda se le sumó la construcción de una planta alta encima de los últimos. En esos momentos el director de la escuela redactó una carta donde convocó a "familiares y/o amigos" a que formen parte de la cooperadora. La misma expresaba: "...la tarea no es sencilla ya que la escuela no percibe aporte alguno y los ingresos dependen de la cuota societaria y de las actividades benéficas de la Sociedad Cooperadora.". En esta línea la escuela continuó organizando actividades en las que se invitaba al público. A finales de año se realizó una "Instalación"⁹ y la muestra anual de los estudiantes.

En el año 1995 se produjeron modificaciones en la dirección de la escuela y el diario local publicó una nota sobre la historia de la institución. En ella se expresaba que aun se mantenía el compromiso de instalar la carrera del Profesorado. Los docentes entrevistados en la nota se dirigen a las personas que tengan interés en continuar estudiando. Aclaran que no es una obligación saber dibujar para ingresar a las carreras: *"Es una cuestión cultural decir "soy cuadrado para el dibujo", porque la expresión es de todos y si bien se presentan dificultades, eso está relacionado con la educación. Algunos no vienen a la escuela porque nunca pudieron dibujar y suponen que hacerlo bien significa reproducir al Pato*

⁹ "¿Qué es una instalación? Básicamente una ocupación del espacio, con una propuesta artística que puede valerse de distintos medios: pintura, construcciones, objetos varios, televisores con proyecciones de imágenes, fotografías, música, etc. Estos elementos no deben ser contemplados como un cuadro, sino deben ser recorridos, tocados, son espacios recargados de estímulos." (El Popular – 30/10/94).

Donald tal cual, pero de esa manera no se atiende el ámbito de la expresión". En este ofrecimiento se planteaba el objetivo histórico de extender el conocimiento del arte: "...la formación de docentes apunta a que mañana no todos sean pintores, pero sí que tengan integrados en su personalidad los recursos artísticos.". De esta forma se deja de lado la intención formal del título docente para dar lugar a un objetivo más amplio: la transmisión de conocimientos en el arte. Al mismo tiempo, los docentes expresan que son conscientes de que hay un número de estudiantes que ingresan a la escuela frente al cierre de otras posibilidades.

En relación a la organización de actividades se desarrolló "la semana de las artes" con el fin de "...fortalecer vínculos a partir de sus objetivos institucionales." (El Popular – 6/11/95). También en este año, y por segunda vez en la historia, salía a la luz pública el Centro de Estudiantes. La nota informaba el resultado de las elecciones.

En los años '96 y '97 se publicarán más notas sobre Artes Visuales. En el Suplemento Cultural del diario local "El Subsuelo" se expresó nuevamente la posibilidad de implementar el profesorado. El concepto general que recorría a la escuela "...es el crecimiento creativo en el conocimiento del arte...". El artículo profundizaba en la vida cotidiana de la escuela planteando que: *"El establecimiento tiene un particular clima donde se enseña y se aprende en libertad. Para los alumnos representa algo más que un lugar educativo. O mejor, donde lo educativo incluye la amistad, la vivencia de la realidad y su poder transformador"*. Y sigue: *"El mate de mano en mano, suele ser un ejemplo cotidiano de vehículo de vivencias que enriquecen el aprendizaje. Artes Visuales es una escuela con evidentes signos vitales."*. Esta forma de ver la institución se opone a aquella visión taxativa que se encuentra en el primer año de la escuela. Profundiza en el aspecto cotidiano haciendo desvanecer la imagen de la escuela como una institución exclusivamente reproductora. Expresa el carácter de las relaciones entre los sujetos que la conforman. Sin embargo, generaliza un único proceso para toda la institución. A pesar de ello, la escuela existe y surge de esas relaciones que se plantean en el ambiente escolar.

Por su parte, una de las actividades sociales de ese momento fue el festejo del aniversario de la escuela. Para esto se organizó una fiesta y una muestra de los trabajos realizados por los estudiantes. Ese momento en la historia de la escuela fue uno de los más difíciles. Fallece uno de sus fundadores, Miguel Ángel Galgano, lo que, según el diario "...tomó por sorpresa a la comunidad artística de Olavarría...". El artículo marca la importancia del rol que tuvo en el medio artístico, ya sea como docente, como músico o como artista plástico. Frente a dicha realidad, la escuela toma la figura de Galgano como referente de la institución, manteniendo su presencia material a través de un cartel donde están impresos sus ojos y debajo una frase que dice: "el corazón sigue latiendo". El recuerdo de la comunidad de Artes Visuales sobre el artista quedó impreso en las paredes del salón de Grabado. Allí se escribieron "grafittis" que expresaban los sentimientos de tristeza, respeto y nostalgia del tiempo compartido con él. La memoria de uno de los fundadores de la escuela se extenderá a lo largo del tiempo, atravesando las paredes de la institución. Así lo muestra la dedicatoria realizada por su banda de rock "Los Diarios Viejos" en su disco "Ar – gen – ti – nos": "A Miguel por "esto" y por "aquello".". También se hará uso de su nombre en el espacio de arte creado por "Insurgente"¹⁰. Será en el año 2007 que la escuela podrá ser llamada con su nombre.

A fines de la década del '90 y principios de 2000, la escuela comenzará a realizar las reformas del plan de estudio y el anexo de los nuevos títulos a la carrera de Diseño Gráfico. Hasta ese momento los estudiantes que querían completar el año de carrera para ser Diseñadores Gráficos debían ir a otra institución. La transformación de sus planes de estudio cambió la forma de vivir la escuela. La organización de tres turnos (mañana, tarde y vespertino), la separación de las cursadas en los estudiantes de Diseño y Profesorado y la extensión de la carrera formaron parte de ese proceso.

En el 2001 la crisis que afectó al país profundizará los problemas de los estudiantes. Durante esa época se constituirá un nuevo Centro de Estudiantes que

¹⁰ Ese lugar constituye un "espacio de interacción cultural" donde, además de contar con una librería, se brinda el lugar para la organización de muestras, charlas y talleres de carácter artístico y cultural (entre otras temáticas).

continuará hasta el 2003. Su accionar, esta vez, estará orientado a apalear la falta de materiales que generó la crisis económica y social. Esto, también se expresó en la organización de las actividades. Así fue como se realizó una intervención en la vía pública con figuras hechas de papel: “costo cero”, dijo una docente, porque *“era importante que pudieran trabajar con los materiales que tiene directa relación con lo que vive el país y a la vez, agudizar la creatividad para resolver”*. También se desarrollaron otras actividades como la participación en la elaboración del mural dedicado a José Luís Cabezas (2001), en la esquina de Lavalle y Álvaro Barros (organizada por la Asociación de Periodistas Olavarría), hoy abandonada. En la Terminal de ómnibus se realizaron las “Postales de la ciudad”, proyecto impulsado por el municipio. Docentes y estudiantes llevaron a cabo “...murales que representan las imágenes más típicas de la ciudad” (El Popular – 21/12/03). A partir de esa actividad, los participantes se expresaron y plantearon que: *“la Municipalidad le de oportunidades a la gente de acá, que nos incluyan en proyectos, está la escuela de Artes Visuales y hay que aprovecharlos”*. También se sumaron a las actividades de protesta contra la visita de Bush a la Argentina (2005) realizando un mural que luego sería violentado con insultos escritos con aerosol. Ésta no será la primera vez que ocurre esa situación estando como antecedente otro mural “destruido” en el año 2000.

La década de los '90 se caracterizó por la baja incumbencia del Estado en relación a la educación. Las reformas implementadas en esa área produjeron diversas problemáticas para quienes asistían a la escuela. Artes Visuales no fue la excepción al contexto en el que fue creada y en el que se desarrolló. Se puede ver cómo, a lo largo de la historia, la escuela debió afrontar diversos obstáculos. El más persistente de estos problemas fue la falta de un edificio propio que contara con las condiciones necesarias para la enseñanza de sus carreras.

En esa realidad cotidiana, se establecen relaciones que se generan a partir de la historia de los Talleres Municipales de Arte. Es decir, relaciones que tienen su origen en la necesidad de que exista en la ciudad una escuela de Artes Visuales. Éstas no son estáticas sino que se configuran y re-configuran a partir de los distintos momentos que les tocó vivir a sus integrantes. En este sentido, la

escuela no fue un producto exclusivo de la estructura educativa o de un gobierno, sino que también fue un trabajo y una iniciativa de un grupo de artistas locales.

A lo largo del tiempo, se desarrollaron diversas estrategias para que la escuela forme parte de la historia de la ciudad. En esas acciones, producidas por docentes y varias generaciones de estudiantes, siempre se apuntó a “mostrar” la institución; ya sea como una alternativa educativa, como un “polo cultural”, como una escuela que forma maestros, como un lugar de expresión, como una escuela que forma especialistas en las artes visuales, entre otros. Estas cuestiones fueron impulsadas siempre a partir de la participación de la comunidad de la escuela, ya sea para las actividades culturales o para la mudanza reiterada de edificios.

En una de las entrevistas realizadas, una docente planteaba que se trataba de transformar “lo negativo a lo positivo”. De esta forma se puso en juego los conocimientos de los participantes para afrontar las “ausencias” que produjeron las políticas educativas de los '90 en el proceso de escolarización.

Paradójicamente, en esta experiencia de “hacer una escuela” se encuentra insertas las “marcas” de la escolarización. En los capítulos anteriores se planteó la existencia de mecanismos de construcción de referentes que garantizan la “Identidad Nacional”. En el caso de Artes Visuales se implementa dicho mecanismo pero con el objetivo de reafirmar su identidad. La elección de tomar como referente a uno de sus fundadores, es la transposición de un mecanismo propio de la escolarización a la realidad de la historia de la escuela. Se reproducen procesos para exacerbar la historia local. De esta forma, a Artes Visuales la representa su historia, no militares o “civilizadores”. A la escuela la representa un artista que fue el motor de la existencia de ambas carreras. Se puede apreciar, en este repaso por la historia de Artes Visuales, cómo ésta se fue construyendo a partir de las prácticas escolares de las personas que la conforman.

A continuación se realizará un análisis de la institución a partir del momento en que se inició el trabajo de campo. El objetivo será plasmar cómo esa historia se encuentra presente luego de casi dos décadas de existencia.

II. La institución escolar en relación a la participación de los sujetos

El fin de describir a la escuela de Artes Visuales es el de identificar el ámbito en el que se producen las diferentes formas de participación. En este apartado se pondrá de manifiesto la relación del lugar (durante el tiempo en el que se realizó el trabajo de campo) con su historia. Específicamente se hará alusión a tres características que se reiteran a lo largo del tiempo: a) la “integración” de los sujetos a un ambiente donde se generan relaciones de afecto, b) la necesidad de que la escuela sea reconocida por la comunidad y c) los problemas de infraestructura. Además, se realizará la descripción del espacio mostrando la estética particular que le han dado los sujetos. Finalmente, se mostrará el nexo entre estas cuestiones y los documentos de la institución, afianzando el hecho de que lo que se desarrolla en este apartado constituye el eje en el que se plantea la dinámica escolar de Artes Visuales.

En el inicio del trabajo de campo (2006) la escuela se encontraba en la calle Coronel Suárez 2038. El proceso de reformas en el edificio para el funcionamiento de la escuela, que mencionamos en el apartado anterior, se hace evidente para el visitante. El edificio puede ser dividido en dos partes, por un lado la casa, que en el pasado fuera habitada por particulares, y por el otro, el edificio que forma la planta alta y baja, cuyo frente da a la calle. Las diferencias arquitectónicas entre ambos sectores se evidencian claramente. En el primero, donde funciona la secretaría, la dirección, la biblioteca, la cocina y la sala de computación, el espacio es el de una casa antigua, con vidrios de colores, de una altura considerable y diversos detalles de una construcción de principio de siglo XX. En el segundo, en la planta baja, funciona el salón de grabado, el de escultura y un salón más grande que los anteriores. En la planta alta, el lugar se conforma por un salón dividido por una cortina plegable que cuando se extiende transforma el espacio en dos aulas. A este último se accede por una escalera que da a la “entrada principal” por el portón de la escuela. El diseño de esta edificación es producto de la necesidad de adecuar el espacio para que se pueda dar clases; especialmente la implementación de conexiones de gas y agua para los talleres de la carrera de Profesorado. Finalmente, a la escuela se puede ingresar de dos formas: una es

por el frente, entrando a los “locales” que se conectan entre ellos ya que tienen puertas corredizas. La otra forma, elegida principalmente por los estudiantes que llegan en bicicletas y motos, es por el portón que está al lado de los “locales”. Al entrar por ese lugar se tiene acceso a la planta alta y al patio techado que da a la cocina, la secretaría, los baños y la planta baja.

Por encima de las paredes y las puertas hay otro tipo de construcciones. Son las que han realizado estudiantes y docentes a lo largo del tiempo. Por los distintos espacios de la escuela hay grabados, esculturas, dibujos o pinturas que le aportan al lugar una estética acorde a las carreras que se dictan en Artes Visuales. El lugar donde hay una mayor concentración de estos trabajos es en el patio techado y datan del año 2001. También se pueden ver las producciones artísticas en el patio y otros salones, pero en menor proporción. Por otro lado hay formas de expresión a partir de la escritura en las paredes (como ya se hizo referencia en el apartado anterior con el ejemplo de los graffitis). En este caso se plantea materialmente un proceso de apropiación de la institución escolar en el que varias personas han plasmado su producción en las paredes de la escuela. A diferencia de los trabajos artísticos, los “grafittis” producen una ruptura con aquella imagen de una escuela que reprime o prohíbe esa práctica con la intención de mantener las instalaciones “limpias y en orden”.

Este espacio, natural para la persona acostumbrada a ocuparlo, es una novedad para el visitante que concurre por primera vez. Esto se puede entender si se tiene presente que en el imaginario social existe la idea de que la escuela es el lugar donde el dibujar las paredes es del orden de lo no permitido. En el caso de Artes Visuales es una práctica que se reitera a lo largo del tiempo y forma parte del proceso de apropiación en donde se expresa, en parte, la relación de los estudiantes con ese ámbito. Luego del primer encuentro con la escuela comienza a ocurrir aquello que refleja la nota periodística del suplemento “El Subsuelo” del año '97 (mencionada en el apartado anterior) sobre las relaciones que se generan entre los docentes y estudiantes. Algunos estudiantes expresaban la forma en que comenzaban a sentirse parte de la institución. La “buena relación” o el “cariño que hay en las personas” son parte del proceso en el que los sujetos configuran el

ambiente en la continuidad del tiempo. Una de las formas en que esto se expresa es en las paredes de la escuela. Este tipo de respuestas son una constante cuando se preguntaba sobre la relación entre docentes y estudiantes. Con algunas excepciones, la mayoría de los estudiantes destacaba la “buena onda” que había con los docentes. Una de las formas en las que se expresaba dicha realidad era mediante la publicación de “chistes” en una cartelera que estaba en la zona del patio techado. Allí aparecían bromas a docentes y estudiantes. Lo mismo se puede decir del momento en el que estaban de recreo cuando los docentes se reunían con los estudiantes a tomar mate. Si bien las relaciones se mostraban fluidas, en ciertas entrevistas se aclaraba que en ningún momento se “confundía” o se dejaba de lado el rol del docente y el del estudiante.

Durante la estancia en la escuela se pudo presenciar diferentes momentos en los que docentes y estudiantes se reunían para participar de distintas actividades. Aquí se desarrollaron tres momentos que tienen una continuidad en la historia de Artes Visuales. El primero se trata de la realización de la “Impronta”, un evento público que tiene por objetivo “mostrar” a la escuela en la búsqueda de relacionarla con la comunidad. El segundo es la realización de la fiesta por el aniversario de la escuela, que tiene por objetivo el fortalecimiento de las relaciones internas. El tercero se refiere al cambio de edificio que, a su vez, se dividirá en dos partes: Por un lado, la etapa de reclamo de un espacio que cuente con mejores condiciones y por el otro, la mudanza realizada por la comunidad educativa y las diferentes tareas de refacción del nuevo edificio.

Cuando se hizo referencia a la historia de la escuela, se mencionó en varias oportunidades su deseo de ser reconocida por la ciudad de Olavarría. En este sentido, y con el objetivo de lograr el mencionado reconocimiento, en el año 2005 al acto de egreso de los estudiantes de Artes Visuales se lo llamó “La Impronta”. De esta manera, dicho evento sumó a la entrega de diplomas diferentes actividades que se mencionan en la próxima cita del diario “El Popular”. El título de la nota describe este primer evento de una manera literal y precisa: “Artes Visuales se muestra”. Para la convocatoria, también realizaron volantes hechos por la carrera de Diseño Gráfico que fueron distribuidos en los comercios de la

ciudad. Dicha invitación tenía una frase que buscaba sintetizar el “espíritu” del evento: “Hacemos lo que somos. Mostramos lo que hacemos”, invitando a la comunidad olavariense a conocer la escuela:

“La ocasión servirá para un gran despliegue en el escenario sobre todas las disciplinas. Habrá una exhibición de las obras de egresados de cuarto año del Profesorado en Artes Visuales; un desfile vanguardista con toda la indumentaria diseñada y confeccionada por alumnos de tercer año de la misma carrera; una muestra de multimedia llevada a cabo por alumnos de tercer año de la tecnicatura de Diseño Gráfico que consistirá en la proyección en CD de varios trabajos realizados con distintos programas de diseños para demostrar la posibilidad que ofrece ese medio; también se presentará la nueva marca de la Escuela, un logo confeccionado por alumnos de cuarto año de la carrera Diseño Gráfico;(…) También se presentará una obra de teatro (...) y por último se exhibirá el cortometraje "Ostinatto", ...” (El Popular – 12/05).

Durante el trabajo de campo se organizaron tres eventos de “La Impronta” (’05, ’06, ’07) los cuales fueron variando en la forma de llevarse a cabo. Si bien el objetivo general fue siempre el mismo, hacer conocer la escuela, en el primer año el contenido de la actividad fueron producciones realizadas durante el año en diferentes materias; por ejemplo, el desfile de vanguardias fue un trabajo curricular que tuvieron que hacer los estudiantes de tercer año. En el 2006 será el “Taller de Creatividad”¹¹ el que impulse “La Impronta” siendo el tema de ese año el carnaval veneciano. En el 2007 la organización de esa actividad estará a cargo del proyecto “Primavera 10” llevado adelante por el cuarto año del profesorado. El tema de ese año fue la década del ’60¹².

En el segundo año que se hizo la “Impronta” se dio la posibilidad de realizar observación participante durante los preparativos. Al ser una actividad extra-escolar, se basó en el trabajo voluntario de aquellos que desearan participar, teniendo como punto de partida un grupo de 7 a 10 personas que, como se dijo anteriormente, concurrían al “Taller de Creatividad”. Una vez compartida las ideas para el evento, se estipuló que las jornadas de trabajo comenzaran a las 8:30 de

¹¹ Dicho espacio es desarrollado por el director de la institución durante los días que no hay clases en la escuela. Allí concurren los estudiantes que desean realizar diferentes ejercicios de expresión y creatividad. También es llamado Biodanza por los estudiantes.

¹² “La fiesta de egreso tuvo todos los ingredientes y hasta tocaron Los Marshall. Se recibieron alumnos de la Escuela de Artes Visuales en las carreras de profesorado y diseño gráfico, con videos y discurso. El punto de emoción: las palabras de la egresada... que hicieron aflorar lágrimas en muchos. Luego vino el show, para que reinara la fiesta.” (Infoeme – 16/11/07).

la mañana. A lo largo del día se modificaba la cantidad de estudiantes en el lugar ya que varios de ellos tenían otras obligaciones (por ejemplo, ir a trabajar o ir a buscar a los niños a la escuela). Esta actividad se organizaba dentro de la escuela, como se vio anteriormente, pero también fuera de la institución; por ejemplo, para la preparación de actividades que requerían de otro espacio como los ensayos de la coreografía que formaría parte del show. De esta manera, la participación de los estudiantes se daba tanto dentro como fuera de la escuela. Durante los días de elaboración de la escenografía y la organización de las presentaciones también tuvieron que hacerse un tiempo para la preparación de la fiesta que continuaba a la entrega de diplomas. Esto significó la limpieza del salón, la venta de entradas y la confirmación de la empresa que proporcionaría la comida de la fiesta. Durante la noche de presentación los estudiantes que participaban de las actividades previas también debían estar presentes detrás o delante del telón; ya sea entregando los programas, corriendo el telón o señalándole al musicalizador el orden de los temas.

La organización de la fiesta por el aniversario de la escuela tiene un carácter más interno. Durante el relevamiento de información se organizaron dos encuentros de este tipo: una en el 2006 y una en el 2007. La primera tuvo como consigna que cada uno de los años de ambas carreras acordara un color para confeccionar gorros y concurrir al evento. El grupo que organizó la fiesta también es el que estuvo en la actividad de “La Impronta” y, en este caso, se encargó de comprar la bebida y preparar el lugar en su limpieza y decoración. La segunda fiesta se realizó bajo el título “La Fiesta del Ridículo” y la consigna para su concurrencia proponía a los que concurrieran ir vestido de la forma en que cada uno se “sintiera ridículo”.

Los festejos que organizan los estudiantes de Artes Visuales se realizan en la escuela. Por ello se les hace necesario modificar el espacio para la “pista de baile” o “la cantina”. También se decora el lugar con globos o guirnaldas para que exista un clima de fiesta. Cabe señalar que la participación en la organización de la fiesta también es voluntaria.

En esos eventos se prepara una suerte de entrega de premios a diferentes estudiantes que tienen algunas características “divertidas” o que se hayan visto incluidos en alguna situación “cómica”. La elección de los ganadores la realizan aquellos estudiantes que organizan la fiesta. De esta forma, se busca generar un proceso de integración y fortalecimiento de las relaciones al interior de la escuela a través del humor.

El último de los momentos a desarrollar tiene que ver con la existencia misma de la escuela. La necesidad de un “espacio adecuado” siempre fue un tema en su historia. A diferencia de las experiencias anteriores, respecto de cambios sucesivos de edificio, en esta oportunidad, la participación de los estudiantes fue vital para conseguir el nuevo espacio; no solo para realizar la mudanza como ya había ocurrido en el pasado. También serán partícipes de las reuniones con las autoridades de la escuela en la firma del contrato, las reparaciones y remodelaciones del nuevo edificio y la organización de la protesta que tuvo su punto cúlmine en la movilización que pasó por la plaza central, donde se realizó una clase pública y terminó con el reclamo en la puerta del Consejo Escolar.

Varios fueron los motivos que llevaron a que la comunidad de Artes Visuales saliera a la calle a reclamar un nuevo edificio. Todas ellas se concentran en las deficiencias edilicias:

“Después de la tragedia de Cromañón, donde se establecieron nuevas condiciones de seguridad para el funcionamiento de lugares públicos, privados e instituciones educativas, en Artes Visuales "nos revisaron y encontraron que el primer piso no tiene salida de emergencia, la escalera está sin las condiciones mínimas de seguridad, los salones de abajo con ventanales del techo al piso, algo que no puede estar desde que una chica falleció en una escuela de Buenos Aires porque un ventanal de este tipo se le cayó encima" (la nieta del ex presidente Raúl Alfonsín). Además, mencionó que "tenemos cables eléctricos de tela, que con la exigencia de tensión se sobrecalientan y se han prendido fuego. Ahora, con la lluvia, aparecieron las filtraciones de agua por cañerías eléctricas y goteras". (El Popular – 13/04/07).

En relación a esto, existía una gran preocupación en el ingreso de estudiantes a la escuela y la permanencia de los que estaban en año avanzados:

"Nos preocupa, además del retraso, que los ingresantes se encuentren con una escuela en estas condiciones y prefieran cambiar de carrera. Corremos el riesgo de perder matrícula", aseguró el director." (El Popular – 13/04/07).

Así fue como se organizaron reuniones donde se preparó la acción callejera que pondría en la opinión pública la situación que vivía la escuela. Se elaboraron pancartas, volantes, "pecheras" y carteles. El eje de la denuncia se centraba en la burocracia existente en los organismos responsables de brindar las garantías para que la escuela funcionara. De esta forma los volantes decían de un lado:

"Peligro Burocracia Trabajando en Artes Visuales"

Y del otro lado había un texto explicativo:

"¿Se puede enseñar y aprender en un lugar donde las instalaciones eléctricas se incendian y saltan las térmicas? ¿Se puede estar en un edificio donde 140 personas comparten solo 2 inodoros? ¿Se puede enseñar y aprender en un lugar donde los pisos de maderas se hundean?"

Los estudiantes y docentes de la escuela de Artes Visuales estamos reclamando algo que de tan obvio parece una broma de pésimo gusto, pero que nos corresponde por derecho: Educar y aprender en condiciones edilicias que no atenten contra nuestra integridad física."

Los carteles y las pecheras tenían impreso "Escuela Ambulante", había carteles que invitaban a los automovilistas a sumarse: "Si está de acuerdo con el reclamo toque bocina", lo que tuvo adhesión, según lo que comentan los estudiantes.

La movilización salió de la escuela en la calle Coronel Suárez donde docentes y estudiantes marcharon *"... con muñecos, pancartas y pupitres (...) tomaron pancartas en blanco, pinceles, pinturas y sillas y caminaron hasta la plaza del centro, donde se instalaron para realizar sus pinturas. Carteles como "Estamos más seguros afuera que adentro", "Peligro", "Goteras", "Burocracia"..."* (El Popular – 13/04/07). Mientras que se realizaba esta actividad, otro grupo de estudiantes se quedaba en la escuela haciendo un telón negro que taparía el frente del edificio "en señal de luto".

Mientras tanto la marcha llegaba a la plaza en la que se realizó una clase pública. Luego se dirigieron al Consejo Escolar a reunirse con el representante del organismo *"... donde se hicieron escuchar los aplausos"*. Para sorpresa de algunos y alegría de todos se le informó a los representantes de la escuela que les darían el edificio del AMCO (Automóvil Moto Club Olavarría).

El final de la protesta marcó el inicio de una nueva etapa: el traslado a la nueva escuela. Para ello los estudiantes tuvieron que trabajar en la organización de los muebles y materiales para la mudanza. A esto se le sumó la limpieza del nuevo lugar y las transformaciones del edificio para que funcione la escuela.

El lugar designado se utilizaba para fiestas y realización de eventos y se encuentra en Avenida Pringles y Coronel Suárez. Según las declaraciones del director al diario local este era el lugar que mejor se adecuaba a las necesidades de la escuela:

"Por lo pronto, Artes Visuales utiliza el lugar previa constatación de las instalaciones de parte de un escribano. "Está muchísimo mejor que el otro, por supuesto", reconoció el director de la Escuela. Además, cuenta "con muy buena iluminación natural, los espacios están divididos." (El Popular – 21/04/07).

Pero al mismo tiempo se destacan sus falencias:

"Faltan las divisiones internas que están previstas, se harán la semana que viene y son las dependencias administrativas. Pero ya vamos a dar clases, priorizamos los salones para los alumnos". Lo que sí ya están emprendiendo es un pedido a empresas para apadrinar cada salón, para "ver si podemos agilizar el reacomodamiento." (El Popular – 21/04/07).

Al nuevo edificio se ingresa por un hall hacia un salón que conecta a dos salas, la cocina y un salón más grande. Cruzando el salón hay una puerta de madera que da a un pasillo. Hacia la izquierda se va hacia un portón que da a una calle cerrada (el lugar está en la zona de las vías). Hacia la derecha, y luego de recorrerlo, conecta con una gran cocina donde hay dos grandes parrillas. Siguiendo ese recorrido se accede a una cocina más pequeña (que tiene un baño). Luego se ingresa al salón que da a la puerta de salida. Los baños están en el piso de arriba al que se accede por las escaleras que dan al gran salón. Como se vera la escuela se recorre en forma circular, estando en el centro un patio al que se accede por los ventanales que dan al gran salón.

La llegada de Artes Visuales generó una transformación del espacio. La secretaría sería trasladada a una de las oficinas que dan al salón más pequeño. La cocina donde estaban las parrillas sería la sala de escultura. El salón pequeño sería dividido por paneles donados por IOMA (Instituto de Obra Médico Asistencial). Allí se establecería la sala de computadoras, la oficina de la biblioteca (estando los armarios frente a la sala de PC) y por primera vez los docentes

tendrían su sala de reuniones. Mientras tanto el salón grande se dividiría con paneles de maderas y un pizarrón conformando tres salones. En la zona que da a los ventanales se pondría la máquina de grabado.

Las remodelaciones fueron realizadas por la comunidad de Artes Visuales entre los que se incluyen a los estudiantes. De esta forma se hicieron trabajos de pintura, conexión de sistemas de luces (para el salón de muestras), verificación de los servicios, armado de los paneles mencionados. Fue así como el 10 de septiembre de 2007 la escuela inauguró oficialmente el nuevo edificio. En el acto de apertura fueron señaladas varias veces estas actividades. La muestra más concreta de esto fue el discurso del director cuando dijo:

“Pero la energía que generamos de estar todos juntos con un mismo objetivo ha conseguido que nuestra querida escuela esté inaugurado hoy su nueva sede (...) Este momento tan especial que nos toca vivir institucionalmente se debe fundamentalmente a un grupo de docentes y estudiantes que juntos aunando esfuerzos nos demostramos a nosotros mismo que somos capaces de concretar nuestros sueños (...) Es por eso que les pido a mis compañeros que sigamos teniendo sueños grandes para no perderlos de vista. Nombrar a todos sería lo más justo pero podría cometer la torpeza de olvidar a alguno y eso sería imperdonable. Entonces a todo estudiante que estuvo empalando, cargando y descargando los camiones con muchas cajas, mesas, pizarrones, en fin toda una escuela. A todos aquellos que marcharon con una silla por las calles olavarienses. A los que pintaron e hicieron arreglo de carpintería, de electricidad, a los que barrieron y baldearon, a los que cebaron mate. A mis compañeros y maestros que trabajaron como aquella primera vez hace 19 años cuando juntos con el profesor Finet creaban esta escuela, la cual hoy nos acompaña. A todos les estoy inmensamente agradecido, pero por sobre toda las cosas les cuento que mi pecho está lleno de orgullo de ser su compañero, de compartir tantos momentos, que todos nosotros hemos vivenciado.”

En este nuevo espacio la apropiación del edificio se constituirá de otra forma en relación al lugar que ocupan las producciones artísticas de los estudiantes. En principio se adecuó un lugar especial para realizar muestras. A dicho espacio se lo nombró José Finet, quien fuera el primer director de la escuela. Pero las obras de arte también se colocarán en otros lugares. Principalmente en el hall, que a diferencia del edificio anterior, no estarán sobre la pared sino que serán cuadros que se colgarán en distintos lugares.

Las actividades y sucesos desarrollados en este apartado muestran la forma en que los estudiantes y docentes de la escuela han decidido, a partir del

contexto en el que están insertos, desarrollarse a lo largo del tiempo. Para confirmar que este proceso es validado desde la institución, se han analizado los documentos que se elaboran a partir de la normativa existente. Para garantizar que la información de lo que ocurre en las instituciones llegué a los diferentes ámbitos que así lo requieran se elaboran materiales con diferentes denominaciones. En este caso se hará alusión al P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) que contiene, entre otras cosas, el balance del trabajo realizado y los objetivos que se propone alcanzar la escuela.

En el caso de Artes Visuales se pone de relieve la importancia de las relaciones entre los distintos sujetos como se mostró anteriormente. En el balance realizado en el 2006 se hace alusión a un momento en el que las relaciones se “debilitaban”.

El ambiente que generan estas relaciones se convierte en uno de los pilares que sostiene a la institución existiendo a lo largo de la historia de la escuela. Esta característica se puede integrar al conjunto de procesos producidos por las personas que conforman la institución. Esto no sólo se expresa al interior del aula, sino también en los distintos momentos en los que se encuentran docentes y estudiantes. Desaparece aquella visión que plantea la relación docente-alumno en términos estrictamente pedagógicos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje o en aquella visión que muestra al docente como un representante de los sectores dominantes que transmite un conjunto de conocimientos para que los estudiantes los reproduzcan. En este caso, no sólo desaparece ese análisis dando paso a uno más complejo, sino que éste constituye un proceso que es altamente valorado por quienes “conducen” a la institución.

Esto último no debe extrañar, ya que producto de esas relaciones se generan acciones que mantienen a la escuela en funcionamiento. Así lo refleja el discurso del director en el acto de inauguración. La escuela de Artes Visuales existe, entre otras razones, porque quienes conforman a la institución ven la necesidad de que ésta exista... más allá de la estructura escolar. A partir de ello se generan mecanismo que tienen el objetivo de reproducir la construcción de

relaciones que mantenga “una de las más importantes fortalezas” que ellos tienen. Sobre todo cuando se mira el contexto en el que sobran las necesidades.

En términos generales, la dirección de la escuela consideró necesario el desarrollo de un modelo participativo en el que docentes y estudiantes sean sujetos activos en la construcción de la institución. Esto se expresa con claridad en la “Memoria Anual ‘06” donde se plantea:

“Parto desde una concepción Biocéntrica, entendiendo de esta manera que la vida de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa es lo más importante, es el centro, todo gira alrededor de ella, eso incluye también la educación y particularmente en nuestro caso, la educación artística... en el 2006 propuse un proyecto educativo innovador donde la base que lo sustenta es: el trabajo integrado y participativo, donde el conocimiento se autoconstruye, se revaloriza el rol docente y la escuela se convierte en un nido, en un lugar de descanso, en una musa inspiradora.”

Así es como se traslada el proceso cotidiano que construyen los sujetos a los documentos de la institución. Esto muestra dos cosas, la primera tiene que ver con la coherencia entre la realidad que les toca vivir a los sujetos con aquello que plasman en sus informes. Lo segundo es la intencionalidad de sus prácticas al ser concientes de lo que desean. El proceso de integración e interacción que viven los estudiantes durante el curso de ingreso es producto de esa actividad.

Sin embargo, la participación de quienes constituyen la escuela es un objetivo que todavía no se ha alcanzado. En el caso de los estudiantes, no todos participan de la misma manera de la cotidianeidad escolar. Existen cuestiones objetivas que muestran las razones de por qué ocurre esto, pero también se dan procesos que tienen que ver con la subjetividad de los estudiantes. La experiencia de estas personas en otras instituciones escolares, el grupo social del que forman parte, los intereses de la persona en relación a sus estudios, es decir, un conjunto de características que aportan información para una interpretación que eche luz sobre el asunto.

A partir de la realidad que se expresa en la escuela, se plantea el problema de por qué no todos los estudiantes participan de las actividades que propone la institución. Tal vez la pregunta que haya que hacerse, como se expresó al principio de este trabajo, es por qué las personas actúan de esa manera en la

escuela. Más allá de esto, el interés por describir estas características de la institución se basa en mostrar el eje en el que giran las diferentes formas de participar de los estudiantes. De esta manera, existe un proceso doble entre lo que genera cada uno de los estudiantes que asiste a la escuela y lo que la escuela ofrece a estos últimos. Si bien se ha señalado que se reiteran los procesos de apropiación y participación en las nuevas camadas de estudiantes, no ocurre lo mismo con toda la población. Existen otras formas de vivir la escuela que se alejan de aquellas actividades que se llevan adelante en el lugar, aunque no se reflejan con la misma fuerza que las mencionadas hasta aquí.

La Antropología Social, como disciplina que busca la comprensión de la diversidad en los sujetos, obliga que se aborden esas formas menos “visibles” y se las exponga a un proceso de análisis e interpretación. Lo desarrollado hasta aquí ayuda a lograr dicho objetivo, no sólo porque se comienza a expresar una de las maneras en que los estudiantes participan, sino también porque las otras formas de participar se generan a partir de la realidad descrita anteriormente.

En el capítulo siguiente se describirá al estudiante de Artes Visuales y se desarrollarán las diferentes formas de participación intentando explicarlas a partir de una interpretación de los datos relevados en el campo.

CAPÍTULO
4

LA PARTICIPACIÓN
DE LOS ESTUDIANTES
DE ARTES VISUALES

I. El ingreso de los estudiantes a la escuela de Artes Visuales

Los estudiantes que se reciben del 3º año del Polimodal, y deciden continuar sus estudios, pueden ingresar al nivel superior, dividido en educación universitaria y no universitaria o terciaria. El acceso a dicho nivel es de carácter público pero no obligatorio.

En las ciudades más importantes del país hay una gran oferta de carreras, muchas de las cuales no se encuentran en Olavarría. Es por esto que todos los años se producen corrientes migratorias de estudiantes hacia los lugares donde se encuentran esas instituciones. En la provincia de Buenos Aires, esta migración se dirigiría principalmente hacia Capital Federal y La Plata. Este fue el caso de aquellas personas que quisieron estudiar una carrera que se relacionara con las Artes Visuales y no pudieran o quisieran irse de la ciudad, por lo menos hasta 1989. Sin embargo, y a pesar de que en el presente en la región existen carreras que emiten el mismo título que las instituciones de las grandes ciudades, aquellas presentan diferencias con estas últimas. “Detrás de la aparente homogeneidad que implica... un mismo nivel educativo y la posesión de un certificado de validez legal similar, se esconden trayectorias educativas sumamente diferenciadas”. (Filmus, 2001; p.p. 128).

El modelo “meritocrático”¹³ que propone la escolarización divide a los estudiantes en “exitosos” y “fracasados”. El sector que aprueba el nivel medio se encuentra dentro del primer grupo, mientras que aquellos que no terminan sus estudios y abandonan la escuela conforman el segundo. Los primeros, en el paso de un nivel educativo a otro, ingresan a una etapa de “transición”. Elsa Guerrero Salinas (2006) en su trabajo “El tránsito de la Secundaria al Bachillerato” plantea

¹³ “La palabra meritocracia probablemente aparece por primera vez en el libro *Rise of the Meritocracy* de Michael Young (1958). En el libro se la cargaba de contenido negativo, ya que la historia trataba de una sociedad futura en la cual la posición social de una persona era determinada por el coeficiente intelectual y el esfuerzo. Young utilizó la palabra mérito en un sentido peyorativo, diferente al común o aquel usado por los defensores de la meritocracia. Para estos, mérito significa aproximadamente habilidad, inteligencia y esfuerzo. (Una crítica comúnmente hecha a la meritocracia es la ausencia de una medida específica de esos valores, y la arbitrariedad de las elecciones)” (<http://es.wikipedia.org/wiki/Meritocracia>).

el significado de estos cambios y dice: “Las transiciones representan episodios en el curso de la vida que, a diferencia de otros propios de la cotidianidad, guardan particular importancia en la constitución de un futuro posible, constituyen en alguna medida el prelude de una transformación extraordinaria. Comprenden espacios de oportunidad, que en potencia dotan de posibilidades que pueden cambiar el rumbo de nuestra existencia o nuestras formas de concebir la vida y de enfrentarla.” (Guerrero Salinas, 2006, p.p. 354). El traspaso de un nivel educativo a otro constituye esa transformación a partir de los cambios en la forma de vivir la institución educativa. La autora considera que la escuela es un “espacio de vida juvenil” que se constituye a partir de los “... diversos cambios que los estudiantes van enfrentando y en la forma en que se incorporan a su experiencia escolar.” (Guerrero Salinas, 2006, p.p. 357). De esta forma enumera los cambios refiriéndose al entorno espacial del aula o el ambiente escolar. Tal vez, uno de los cambios más importantes sea la libertad que ofrece esta etapa. “La libertad... adquiere diversos matices de significación desde la perspectiva escolar, entre las cuales se destaca la facultad de decidir si se entra o no a clase, a diferencia... (de los niveles educativos anteriores)... donde siempre eran “arreados” o “acarreados”... “. (Guerrero Salinas, 2006; p.p. 361).

Los cambios de la forma de vivir la escuela también se reflejaron en las entrevistas realizadas a los estudiantes. En uno de los casos se expresaba la dificultad en acostumbrarse al nuevo ámbito en relación a lo que habían vivido en el nivel medio. Principalmente en lo que se refiere a la responsabilidad que tienen en la toma de decisiones. Otro estudiante se refiere a su experiencia en la escuela media en relación a cómo eran sus compañeros y las situaciones de “indisciplina” que tenía que presenciar. Esto último era calificado como “terrible” planteando que ello no ocurre en Artes Visuales.

De esta forma, los estudiantes ponen de relieve aquello que significó un cambio en sus vidas teniendo en cuenta las características de la escuela a la que concurrían. Por un lado, se cuentan los problemas de “disciplina” que había en su salón, por el otro, la constante “vigilancia” de la escuela sobre los estudiantes.

En las entrevistas se plantearon aquellas experiencias escolares relacionadas con la forma de enseñanza, con el grupo de pertenencia, con las relaciones entre compañeros, el sistema de disciplina y la forma de comportarse dentro de una escuela. La diversidad de experiencias que se visualizan sobre el cambio en la manera de vivir una institución educativa se relaciona no sólo con las características de los sujetos sino también con el tipo de institución en la que cursaron los estudios medios. A esta conclusión se llega no sólo a partir del discurso de los estudiantes sino también por las características heterogéneas de dicha población.

Según la encuesta realizada, las edades de los estudiantes van de los 18 a los 47 años. Sin embargo, a partir de las observaciones hechas, ingresan a la escuela principalmente chicos que salen del nivel medio en un tiempo no mayor a los tres años. Para fundamentar ese dato se tiene en cuenta que la mayoría de los egresados ronda en un promedio de 25-26 años. Por otra parte, los estudiantes solteras/os superan a los que tienen niños o viven en pareja.

La mayoría de los estudiantes son del Partido de Olavarría. Solo dos personas vinieron de otras ciudades a anotarse especialmente en Artes Visuales. A pesar de ello existe una importante diversidad en relación a las zonas de la ciudad a la que pertenecen. En total son 23 los barrios¹⁴ que aparecieron en la encuesta, a los que se le deben sumar los que viven en la zona serrana, particularmente Sierras Bayas y Loma Negra. En relación a la procedencia del nivel medio, se nombraron 12 instituciones educativas¹⁵, sin contar a aquellos estudiantes que cursaron sus estudios en otras localidades. Además de ello existen diferencias en relación la orientación del título que extienden esas escuelas, sobre todo si se relaciona con las artes visuales. En total surgieron 15

¹⁴ Barrios: Lujan, Tiro Federal, C.E.C.O., Sarmiento, Provincias Unidas, San Vicente, Hipólito Irigoyen, Independencia, Microcentro, Pueblo Nuevo, Mariano Moreno, Villa Floresta, Máxima, Jardín, Obrero, 12 de Octubre, Banco Provincia, Facundo Quiroga 1, Los Sauces, P.I.N, Santa Isabel y A.O.M.A.

¹⁵ Escuelas: EEM N° 6 (ex – Nacional), EEM N° 1 (Nocturno), EEM N° 8 (ex – Comercio), Instituto Privado Sierras Bayas, EEM N° 2 (Sierras Bayas), EEM N° 3 (Loma Negra), Instituto Nuestra Señora del Rosario, EET N° 2 (ex - Industrial), Instituto Privado San Antonio de Padua, Colegio Libertas, EEM N° 10 (ex – Normal), EEM N° 7 (ex – Nacional 2).

orientaciones¹⁶ de las cuales solo 4 se relacionan con las carreras que se dictan en la institución abordada: Ciencias Sociales/ Humanidades/ Docencia/ Arte, Diseño y Comunicación. Esta última es la que tiene un nexo directo con la escuela de Artes Visuales, sumándose la orientación Docencia para la carrera del Profesorado. Del total de encuestas solo 5 personas han realizado ambas orientaciones (4 en la primera y 1 en la segunda). A partir de esta realidad se puede concluir que la escuela "... es un lugar para el encuentro y la construcción de lo joven por el hecho de hacer confluir en un tiempo y en un espacio compartidos a cierto grupo de personas que pertenecen a un cierto grupo de edad, pero que mantienen distintas trayectorias, forman parte de diferentes culturas juveniles y han alimentado diversas visiones de mundo; es un espacio de agregación con el que no cuentan aquellos jóvenes que no tuvieron la oportunidad de ingresar..." (Guerrero Salinas, 2006; p.p. 357).

Además de estos datos, están las razones de por qué los estudiantes decidieron ingresar a la escuela de Artes Visuales. En este caso se puede apreciar cómo la subjetividad de las personas está más allá de los mandatos planteados por la escolarización. Las respuestas dadas al interrogante "¿Por qué entraste a Artes Visuales?", por los estudiantes de Profesorado, fueron interpretadas a partir de la literalidad de la misma, que derivaron en una clasificación de cuatro palabras claves que surgen de dichas respuestas. Dos de estas palabras se introducen en una misma clasificación por la relación existente entre ambas. Estas son: Docencia – Artista – Dibujar / Pintar.

La mayoría de las respuestas se relacionan con la palabra artista. En términos concretos se hace referencia al gusto por el arte. En algunos casos se profundizó la respuesta explicando que ese "gusto" o interés surgió de experiencias en talleres de arte. Otros, en cambio, aclaran que no fue por la docencia que ingresaron a la escuela. Hay un segundo grupo de estudiantes que respondió que ingresó a la escuela porque "le gustó". En este caso no se puede

¹⁶Orientaciones: Arte, Diseño y Comunicación, Ciencias Naturales, Economía y gestión de las organizaciones, Humanidades, Maestro mayor de obras, Técnico en equipos e instalación electromecánica, Técnico personal y profesional en informática, Docente, Ciencias Sociales, Psicología, Gestión y Administración de Empresas, Perito Mercantil, Química, Informática.

hacer referencia a experiencias previas con actividades relacionadas a las disciplinas que allí se dictan, ya que dicen “me gustó” y no “me gustaba”. Tampoco se puede especificar qué es lo que les “gustó” (por ejemplo, puede ser la carrera o la escuela). Más allá de esto se puede interpretar que forman parte del grupo que se convenció de la carrera que estaban estudiando a partir de la experiencia realizada durante las cursadas. A esta conclusión se llega mediante lo que se plantea en una entrevista sobre el proyecto de promoción donde iban por los últimos años de polimodal con el lema: “prueben que está bueno”.

En tercer lugar se encuentra el grupo que estaba interesado en la disciplina que se dicta en la escuela; que puede ser dividida en dos: la docencia y el arte. Sin embargo, este último grupo, que puede denominarse como el “ideal”, es superado ampliamente por aquellas respuestas que no se repitieron más de tres veces. Entre la categoría otros y los dos primeros grupos superan ampliamente el tercero 41 a 6.

En el caso de Diseño Gráfico, las respuestas son más específicas. En primer lugar, se responde que ingresaron a la escuela porque tenía la carrera de Diseño Gráfico y en segundo lugar porque les interesaba todo lo relacionado con el dibujo.

Las respuestas que no se repitieron más de tres veces en ambas carreras son que ingresaron a la escuela porque: es gratuita, recuperar el lugar en el mercado laboral, la única escuela que estaba a su alcance, no podía irse de la ciudad, no quería irse de la ciudad, creía que le resultaría fácil, era una materia pendiente, era lo que siempre había querido estudiar, recomendación de gente conocida y, finalmente, por considerarla la “opción laboral mas acorde”.

En las entrevistas realizadas los estudiantes hicieron referencia acerca de su ingreso a Artes Visuales. De todas ellas se plantea la existencia de dos razones que se reiteran en la mayoría de los casos: 1) la imposibilidad económica 2) la relación con su grupo familiar.

La realidad que se plantea en el ingreso a la escuela de Artes Visuales pone de relieve el protagonismo de las prácticas escolares que se proponen desde la institución. Al ser los ingresantes un conjunto de personas de diferentes

características, no existe un grupo de estudiantes que pueda incidir en la dinámica escolar. A diferencia del traspaso de la primaria al nivel medio, no existe una continuidad institucional por lo que los sujetos son, con posibles excepciones, todos desconocidos. De esta forma, no existen grupos previamente conformados que influyan con sus prácticas durante esta primera etapa. Por lo menos, no con la fuerza que lo hace la institución al contar con un curso de ingreso y un primer año llamado Formación Básica que tiene el objetivo de nivelar los conocimientos para realizar las futuras cursadas de las carreras y de integrar a los estudiantes a su proyecto institucional. Es a partir de ese proceso que cada uno de los estudiantes puede comenzar a expresar su historia y su forma de “ser”. También, es a partir de las actividades que propone la escuela que los sujetos comienzan a conocerse unos a otros y a generarse relaciones que luego configuran los distintos grupos. Todo esto ocurre en relación al ambiente escolar que se genera y que alude, según Gimeno Sacristán: “... a esa mezcla compleja de estímulos que nos rodean y que son fuente de aprendizajes y acicates para nuevas experiencias y vivencias. El ambiente o clima escolar concierne también a la particular atmósfera que se respira en la escuela, etérea pero detectable, con la que se imprime una cierta tonalidad afectiva a las experiencias; indica también el prisma de sensaciones que envuelven las relaciones que se establecen en ella.” (Guerrero Salinas, 2006; p.p. 358).

II. El día a día en la escuela de Arte Visuales

Luego del primer año de cursar Formación Básica, los estudiantes definen cuál es la carrera que van a seguir: Profesorado o Diseño. Esta decisión produce una división en el grupo constituido en la primera etapa, ya que ahora tienen que cursar en diferentes turnos: los de Profesorado a la mañana y los de Diseño a la tarde. Las diferencias entre las carreras no sólo se expresan en los turnos sino también en el uso del espacio escolar y el tiempo que en él permanecen. Esto implica una transformación en la manera de relacionarse con la escuela. No se limita al mero aprendizaje de diferentes contenidos sino también a la forma en que se apropian de ellos. Esto se refiere al tiempo que tendrán que estar en la escuela,

las actividades que deban realizar, las características del contexto en el que se encuentran, etc. “Los alumnos pues, ubicados en ese contexto escolar... participan de experiencias que los lleva a construir modos de participación en el mismo...” (Flores y Leite, 2006; p.p. 691). A continuación se desarrollará una descripción de un día en la escuela de Artes Visuales, lo que reflejará esa situación. Como el trabajo de campo se realizó en dos lugares, debido a la mudanza que atravesó el período de observación, se llamará Edificio 1 al que estaba ubicado en el Barrio Pueblo Nuevo y Edificio 2 al que se encuentra actualmente sobre la Avenida Pringles.

Las puertas de la escuela están abiertas a las ocho de la mañana y es la hora en la que comienzan a llegar los docentes y estudiantes. Los primeros se dirigen a la oficina de administración (Edificio1) o a la “sala de profesores” (Edificio2), previo paso por la oficina en la cual realizan los tramites correspondientes. Los segundos se dirigen al salón que corresponde de acuerdo a la materia que tengan en la primera hora, principalmente si tienen el taller de Grabado o Escultura ya que estos se encuentran en lugares específicos. Los que llegan en bicicletas o motos las trasladan al patio trasero (Edificio1) o las dejan en la vereda con la posibilidad de guardarlas en el patio interno (Edificio2).

Durante los minutos de espera al comienzo de clases, los estudiantes preparan mate o aprovechan el tiempo para terminar un trabajo. En general se sientan en sus lugares y se ponen a charlar. El patio (Edificio1) o los pasillos (Edificio2), solo son atravesados o, en este último, ocupado por algunas personas. Mientras la espera continua, suena el timbre que no parece cambiar la actitud o las tareas que se están realizando, es como si no hubiera sido escuchado. Si bien, “La norma escolar vincula el tiempo mas bien a la disciplina que requiere el trabajo escolar,... su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real...” (Rockwell, 1995; p.p 22). El adecuarse a los tiempos formales parecería ser cuestión de cada profesor que le imprime a su materia una dinámica particular.

Dentro del aula, los estudiantes ocupan las sillas y mesas que están organizadas en círculos. Depende de las dimensiones del salón si habrá agrupados varios conjuntos de mesas o un gran circulo que lo rodee. Puede ser

que algunos docentes modifiquen esa organización a raíz del trabajo que tienen que hacer los estudiantes. Sin embargo, al final del turno, las porteras volverán a organizar el salón en círculos. Este aspecto de la disposición del espacio se relaciona con las intenciones que se plantean en el proyecto institucional sobre la integración constituyendo un mecanismo de control reformulado respecto del diseño espacial propuesto por los “normalizadores”. Se entiende “... como expresión del proceso de control una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de los cuales... se reorientan relaciones que constituyen la realidad escolar.” (Ezpeleta y Rockwell, 1985; p.p. 201).

Las materias que cursan los estudiantes están divididas en una clasificación que varía a lo largo de los años de cursada. Para un desarrollo ordenado del apartado, y a los fines, del mismo se pondrán las materias que se reiteran a lo largo de la carrera: 1) Espacio de la Fundamentación Pedagógica, 2) Espacio de la especialización por niveles, 3) Espacio de la orientación (aquí están los talleres de Grabado, Pintura, Dibujo y Escultura). En el discurso de los estudiantes esta clasificación no existe. La mayoría de ellos divide las materias en “Teóricas” y “Talleres”. Esta clasificación radica en la forma en que se desarrolla la clase. Las primeras mantienen las características de una clase “estándar”, se trabaja una bibliografía a partir de diferentes consignas que propone el docente (trabajo en grupo, lectura de un texto, responder a un cuestionario, realización de una monografía, entre otros). Los “talleres” son diferentes, en el caso del profesorado la clase se desarrolla en constante movimiento y la mayor parte del tiempo cada estudiante realiza una obra artística. Mientras que la clase trabaja, escucha música, charla de distintos temas, toma mate. En algunos casos deben trabajar en espacio abierto o utilizando herramientas (por ejemplo: martillo, maza, sierra, agujereadora). En la encuesta realizada se preguntó cuáles eran las tres materias que le “gustaban” más; la mayoría respondió los talleres. Allí los estudiantes aprenden la especialidad que han decidido estudiar y, particularmente las personas que ingresaron por su gusto al arte, se ponen en contacto con aquello que siempre desearon conocer. También es el ámbito en donde tienen una mayor libertad para la expresión y desarrollo de su forma de ver el mundo, siempre y

cuando se cumpla con la consigna. Como la clase se desarrolla en ese marco, en el edificio 2 es necesario que los docentes le pidan a los estudiantes que bajen la voz teniendo en cuenta que al lado puede haber alguna materia “teórica” ya que las aulas están divididas por paneles por los que se filtra el sonido.

El timbre del recreo suena a las 9:50 hs. Si bien este momento genera el corte de la clase puede que algunas continúen en el salón, principalmente en los talleres donde se quedan limpiando las herramientas o finalizando un trabajo. Durante los minutos de recreo no se percibe que haya un lugar específico donde se reúnan los estudiantes en ninguno de los edificios. Los estudiantes salen del salón para ir al kiosco o para fumar un cigarrillo, y si bien un número de ellos sale al patio o a la calle, otro se queda dentro del salón. En el edificio 1 iban al patio techado o a los bancos que estaban en la zona de ingreso. Otros se quedaban en la vereda. En el edificio 2 algunos se dirigen al hall de entrada, el patio interno o la vereda. Este es el único momento de la mañana en que se pueden encontrar los estudiantes de los distintos cursos. También es la hora en que algunos deciden irse de la escuela ya que las inasistencias son por materia.

A diferencia del timbre que marca el inicio de clases, el que señala el final del recreo indica el ingreso a las aulas y es obedecido por la mayoría de los estudiantes. El último tramo del día se desarrolla de la misma forma que en la primera hora hasta el mediodía.

Con la llegada del turno tarde, a las 13hs, comienzan a ingresar los estudiantes de Diseño Gráfico. Estos vienen con los elementos que van a utilizar en las clases (cuadernos, carpetas con hojas de dibujo, entre otros.). Al igual que en la mañana, el comienzo de las clases ocurre entre 15 y 30 minutos después de las 13. Al ingresar, los estudiantes se dirigen a los salones o a la sala de computadoras. En el edificio 1 se reunían en el patio. Antes del inicio de las clases algunos chicos/as van a preparar el mate. Aquellos que llegan en moto o bicicletas las aseguran de la misma forma que sus compañeros de la mañana.

El sonido del timbre tampoco produce ningún cambio en la conducta de las personas. La ubicación de los salones siempre es la misma puesto que no hay razones para cambiarse de salón, a menos que tengan que usar la sala de

computadoras, con la excepción de Formación Básica que tiene que cursar los talleres.

Las materias que cursan los estudiantes de Diseño están divididas en Área de Producción, Área de Lenguaje – Recepción, Área de Vinculación Contextuales y el Espacio Institucional. De la encuesta realizada, las materias que más les “gustan” se relacionan, al igual que en el profesorado, con la producción de trabajos. Así, en primer lugar aparece el Taller de Diseño. También, en este caso, los estudiantes se ponen en contacto con aquello que los motiva a ingresar a la escuela: la elaboración de diseños. Este dato revela la diferenciación implícita que se realiza entre las materias que implican un proceso de producción y las que no. En relación a esta cuestión, Eduardo Weiss (2006), en su trabajo “La escuela como formación identitaria de jóvenes”, plantea la posición del estudiante frente al proceso de escolarización y dice: “Los estudiantes... se convierten en estrategias más o menos competentes, en función de sus recursos, de su recorrida escolar. Se acentúa el cálculo de la utilidad de la inversión de tiempo en determinados cursos o tareas.” (Weiss, 2006; p.p. 716). De esta forma, se conectan los intereses de los estudiantes con la funcionalidad que visualizan en las actividades escolares. La preferencia por los talleres es más explícita en los estudiantes de Diseño Gráfico ya que la mayoría considera que su salida laboral será en un estudio donde elaboren producciones similares a las que realizan en dichos espacios escolares. Mientras tanto, en el Profesorado existe una coincidencia en los estudiantes en tener un taller donde producir trabajos artísticos una vez fuera de la escuela. Más allá del futuro visualizado por los sujetos, esta cuestión plantea un principio de apropiación de acuerdo a lo que los sujetos consideran necesario. Su acción está condicionada por aquello que surge en beneficio de su formación como profesionales.

El timbre del recreo suena a las 15:50 hs y los estudiantes van al patio o a los negocios cercanos a comprar algo para comer. Al igual que en el turno de la mañana no hay un lugar específico en el que se reúnan. También es el único momento del día en el que se encuentran los estudiantes de distintos cursos. Con

un nuevo sonido del timbre se produce un nuevo ingreso a clases hasta las 17 hs para luego retirarse.

En el edificio 1 existía el turno vespertino en el que cursaban los estudiantes del último año del Profesorado y de Diseño. Este iba de las 18 hasta las 23 hs. A diferencia de los turnos anteriores la circulación de personas se remitía a los estudiantes, docentes y la portera, sumándose algunos días el director. En ese momento, el timbre no sonaba y el comienzo y final de las clases se daba a partir de la dinámica de trabajo de cada materia. En algunos casos, como el de la clase de Pintura, los estudiantes llegaban un tiempo antes y se ponían a trabajar. En el edificio 2 ese turno se suprimió yendo cada curso al turno de su carrera (mañana Profesorado – tarde Diseño).

Entre las carreras existen diferencias en relación al tiempo y a la forma de que utilizan el espacio. Éstas se expresan principalmente en la elaboración de los trabajos que les solicitan en los respectivos talleres. El modo de producción varía de una carrera a otra, “acercando” a profesorado y “alejando” a diseño de la escuela. El momento en que esto cobra mayor visibilidad es durante la culminación de los cuatrimestres. Allí, los estudiantes de ambas carreras deben preparar trabajos finales para poder aprobar los talleres.

A lo largo del año se plantean consignas que se elaboran con un tiempo previo de preparación. El momento decisivo es la acreditación que se realiza a fin de año. Allí, el estudiante debe hacer una presentación del trabajo frente a un número determinado de profesores que serán los que califiquen la producción. Esto genera que en esos periodos del año los estudiantes expresen el agotamiento que tienen. Cuanto mayor sea el tiempo de elaboración más tiempo puede que los estudiantes del Profesorado, a diferencia de los de Diseño, se deban quedar en la escuela.

Todos los estudiantes tienen la obligación de hacer los trabajos pero el modo de hacerlos es diferente. El estudiante de Diseño trabaja en el espacio virtual que ofrece su computadora. Si bien esto no siempre fue así, el avance de la tecnología generó que la mayoría del proceso de elaboración se realizara en una PC.

Mientras tanto el estudiante del profesorado trabaja en un espacio físico en el cual se necesitan determinadas condiciones de producción. Esto puede ser: la prensa de Grabado, el horno de Escultura o el caballete para la Pintura. De esta forma, estos últimos necesitan de la escuela para la producción de sus trabajos. Mientras que los estudiantes de Diseño, más allá de que en la escuela haya computadoras, prefieren trabajar en sus casas.

En el tiempo que duraron las observaciones fueron situaciones excepcionales en los que los chicos de diseño utilizaron las computadoras de la escuela por fuera del horario de clases. En contraposición, los estudiantes del profesorado necesitaban obligatoriamente recurrir a la escuela por fuera del horario de clase; no sólo por la utilización de las herramientas sino por las características que brinda el espacio. No todos los estudiantes tienen lugar en sus hogares para la elaboración de los trabajos. En algunos casos comentaban que generaban el lugar a partir de “invadir” el living o la cocina. En un encuentro con un estudiante, éste planteaba que a pesar de hacerse un lugar en su casa, tuvo que esperar a la madrugada para poder trabajar “tranquilo” y poder “concentrarse”. Esta diferencia, que plantea una mayor estadía de los estudiantes del profesorado en la escuela, comienza a generar una relación diferenciada entre una carrera y la otra.

Quedarse en Artes Visuales realizando los trabajos para las presentaciones fuera del horario de clases implica vivir la escuela de otra manera. Previa averiguación de los momentos en los que el espacio está libre para evitar la superposición de actividades, los estudiantes vuelven a la escuela en la tarde o la tarde-noche. Puede que en ese momento se encuentren estudiantes de distintos años que tengan que utilizar y compartir el espacio o las herramientas. Esta situación produce un encuentro extra-escolar, que puede ocurrir varias veces al año, en el que los estudiantes se pueden conocer y compartir un momento que no se da en la carrera de Diseño Gráfico.

Por otro lado, estar en la escuela, por fuera del horario de clases, significa profundizar el contacto con la realidad institucional que está por fuera del aula. Los problemas de la escuela, las actividades que se realizan, la vida personal de los

sujetos, comienza a conocerse entre los estudiantes que comparten esos momentos. En relación a esto, Weiss (2006) conceptualiza estos procesos haciendo alusión a Maffesoli (2002) ya que éste "... destaca la importancia de la socialización entre los jóvenes como el disfrute de estar juntos y convivir de una manera horizontal, sin jerarquías, y con afectos que fluyen fácilmente." (Weiss, 2006; p.p. 716). Esto incide en el proceso que consiste en "sentirse" parte de la escuela. En esos momentos se "vive" en la institución pero por fuera del marco que plantean las cursadas de las materias, anulándose los tiempos y reglamentos que impone la estructura escolar.

La escuela también es un lugar en el que se dejan los trabajos ya que, en algunos casos, los estudiantes deben transportar materiales de peso: chapas, troncos, arcilla, pinturas, entre otros. A la vista se encuentran los trabajos a medio terminar en distintos lugares de la escuela. Estas obras a medio terminar se complementaban con las pinturas que habían hecho docentes y estudiantes sobre las paredes del edificio 1. En cambio, como se mencionó anteriormente, los estudiantes de diseño llevan sus trabajos en CD o impresos en carpetas. Si bien sus producciones pueden ser de dimensiones considerables, las llevan sólo para la acreditación a fin de año.

En relación a los trabajos de los estudiantes del profesorado, si bien pueden dejarlos en la escuela tienen que retirarlos a fin de año. Esta posibilidad de mantener las cosas en la escuela también genera que se tomen precauciones como dejar papeles con el nombre del dueño o que simplemente digan: *NO TOCAR!*

Además de las diferencias en la utilización del espacio en el horario extra-escolar, los estudiantes del profesorado tienen una mayor cantidad de horas para cursar y la posibilidad de seguir asistiendo a la especialidad luego de recibirse. Lo primero se refiere a la práctica docente que es realizada durante la tarde en alguna escuela. Lo segundo se refiere a una materia que se da en cuarto año y que varía cada ciclo lectivo pudiendo ser la especialización en Grabado, Escultura o Pintura. Además de los estudiantes del último año, también se pueden sumar aquellos que hayan egresado y deseen tener otra especialización. Esta materia se

curso en el horario de lo que era turno vespertino, a partir de las seis de la tarde. Durante el 2007 fue la única que se cursaba en ese horario. Esta cuestión es relevante ya que es el mismo proceso de escolarización el que “invita” a los estudiantes del profesorado a permanecer en la escuela.

Como se puede ver, la rutina de los estudiantes en ambas carreras es diferente. Por un lado, profesorado tiene el turno mañana y por la tarde debe realizar la práctica docente o volver a la escuela para elaborar los trabajos de los talleres. Por la noche, los estudiantes de cuarto y los egresados pueden realizar la especialidad de algún taller. Por el otro, están los diseñadores que cursan sus materias exclusivamente en el turno tarde de 13 a 17 hs. siendo el único momento en el que están en la escuela.

A manera de síntesis, la mayor diferencia en relación al proceso de escolarización, es que los estudiantes del profesorado tienen que ir a la escuela obligatoriamente en momento de extra-clase; mientras que los estudiantes de diseño tienen la obligación de estar en la escuela sólo durante el tiempo de clase. Existen diferencias entre lo que ocurre dentro del aula y lo que ocurre fuera de ella. Si bien la escuela es la mayor parte del tiempo lo que ocurre dentro del aula, también es la historia de la institución, sus problemas, las actividades que se impulsan, la asociación cooperadora, entre otros. Más allá que dentro del aula se tratan temas de la escuela y fuera de ella se charla sobre determinada materia, en el primero de los espacios esos temas no pueden ocupar todo el tiempo de la clase. En ese horario se pueden abordar temas sobre la institución pero el docente tiene mayor interés en generar las condiciones para poder desarrollar los contenidos del programa. En cambio, en los momentos de extra-clases los temas los definen quienes allí se encuentran, sin necesidad de tener ninguna obligación, más que la de hacer el trabajo.

Por otro lado, el día escolar deja algunos minutos libres para que los sujetos puedan encontrarse ya que la mayor parte del tiempo se está en clase. Tener la posibilidad de estar en la escuela sin tener que estar dentro del aula, permite el contacto con aquellos temas que hacen a la institución y no son parte de la currícula o de los contenidos de los programas. Pero no sólo eso, permite también

profundizar las relaciones entre los estudiantes teniendo la posibilidad de conocerse aun más y de fortalecer los lazos. En algunos casos había estudiantes que se ponían de acuerdo en el horario en el que volverían a la escuela. Durante ese tiempo, el grupo que allí se encuentra comparte el mate, un poco de música y la conversación, además de la opinión y el consejo sobre la elaboración de las producciones. Esta diferencia entre ambas carreras plantea dos maneras de vivir la escuela y, por ende, dos visiones que se comienzan a construir a partir de la rutina escolar. Ésta se reproduce a lo largo de los años por lo que se genera una relación diferenciada de los estudiantes con la escuela. Los del profesorado necesitan material y objetivamente de la escuela para realizar los trabajos. En cambio, los de diseño tienen diferentes alternativas para cumplir con sus tareas.

Anteriormente se mostró cómo uno de los objetivos de la escuela era la integración de los que allí concurrían. Abordando “la rutina escolar” se pudo apreciar cómo en el profesorado se genera un proceso en el que los estudiantes son puestos en contacto con la vida escolar más allá de las aulas o de sus clases. Este proceso le da continuidad al año de Formación Básica en el que se trabaja en la integración de los estudiantes. Dicha dinámica no es lo que ocurre en la carrera de Diseño. Los estudiantes de esta carrera, aunque puedan expresar su opinión, no tienen un ámbito de intercambio en el que se reúnan con sus compañeros para conectarse con la realidad escolar. Si bien pueden hacerlo durante el horario de clase, esa situación se encuentra limitada por el deber de cumplir con determinada consigna curricular.

Después de haber descripto la realidad cotidiana de los estudiantes, durante el tiempo que están en la escuela, se puede plantear las siguientes conclusiones. La primera es que existen diferentes formas de apropiarse del espacio entre una carrera y la otra, principalmente a partir de las necesidades que surgen a la hora de realizar las presentaciones de los trabajos (especialmente en los talleres). La segunda es que ese proceso de apropiación implica vivir diferentes experiencias durante el tiempo que están en la escuela lo que incide en los “modos de participar”. Como se señaló, dichas experiencias se desarrollan a partir de dos cuestiones: 1) La sociabilidad (que con el tiempo irá constituyendo

los diferentes grupos de pertenencia). 2) Las “estrategias utilitarias”, como las llama Weiss (2006), que se orientan a la apropiación de lo que consideran beneficioso para su formación. Si bien ambas cuestiones se dan en las dos carreras, la socialización tiene un mayor peso en los estudiantes del profesorado, incidiendo con mayor fuerza la política de integración y participación en los “asuntos públicos” de la escuela de Artes Visuales.

III. La división entre Profesorado y Diseño

Como se vio en el apartado anterior, existen diferencias en la forma de vivir la escuela, al igual que en la utilización del espacio entre las carreras. Esto produce que los estudiantes se relacionen de manera diferente con la escuela, lo que genera la construcción colectiva de una imagen de ellos mismo y de los “otros” en cada carrera: “... tal como lo presenta Achilli (1996) supone que “... (el estudiante)... construye auto-imágenes que influyen en los procesos de aprendizaje y en el desenvolvimiento de su vida escolar. Van configurando lo que hemos denominado identidades escolarizadas.” (Flores, 2006; p.p. 690). La base de esta situación es atravesada por tres cuestiones: 1) la historia de la escuela 2) la política institucional que se desarrolla a lo largo del año (con los objetivos de integración, exposición a la comunidad y participación de los sujetos en los “asuntos públicos”) 3) las condiciones materiales en las que se encuentra la escuela. Éstas, mas la subjetividad de los estudiantes, genera una diferenciación de una carrera a otra que deja como consecuencia una división que se contradice con el principio institucional de integración.

Esa realidad pudo ser confirmada a través de la observación participante y las entrevistas realizadas a docentes y estudiante. Es interesante la reacción de los mismos al hablar acerca de la diferencia entre las carreras. Algunos la plantean como una cuestión negativa, otros expresaban una sonrisa o risas como si el tema fuera tratado en algún momento, otros reconocen su existencia aunque lo negaban desde su participación cotidiana. Mas allá de las diversas reacciones frente al tema, es importante tener en cuenta que dicho proceso implica la participación de la totalidad de los sujetos. Anteriormente se hizo referencia a que

las “estructuras participativas”, como las define Rockwell (1995), tienen su origen en el salón de clases. A partir de ese momento se generan procesos de subjetivación, que son construidos por los estudiantes desde su experiencia cotidiana. El concepto de participación “Se vincula con una concepción social como construcción, donde la acción de los actores individuales, y colectivos tiene un impacto sobre las condiciones de convivencia y los modos en que la regulan.” (Rockwell, 1996; p.p. s/n).

En términos generales, existe una serie de calificativos de una carrera hacia la otra. Los mismos no son apropiados exclusivamente por un grupo sino que aparecen en el discurso de los estudiantes de ambas carreras. Esto es importante porque este proceso no constituye un enfrentamiento explícito entre las partes. Así como los sujetos observan también se observan. De esta forma, existe coincidencia en los calificativos que elaboran los estudiantes de ambas carreras. Por un lado se encuentra Diseño, que representa a la población que sólo ve a la escuela como un lugar para estudiar. Por otro lado se encuentran los de profesorado, que serían los estudiantes que participan de la vida institucional. Esta visión de la realidad implica una relación con el concepto de participación planteado por Coronel (2006), entendido como: “...la acción de los sujetos de tomar parte en los asuntos de los ámbitos públicos”. De esta forma los estudiantes de diseño conciben a los del profesorado como aquellos que tienen “la iniciativa”.

Esta situación impacta directamente en uno de los objetivos planteados desde la institución: la integración, lo que implica un problema a resolver.; al menos por un sector de la escuela que se centraliza en la dirección de la misma, y es quien elabora los documentos que contienen el objetivo de participación visto en el apartado 2 del capítulo 6.

A lo largo de las entrevistas se fue planteando el interrogante sobre por qué ocurría eso o cuál era el origen de la división. La mayoría de los sujetos expresaron el desconocimiento de los motivos que producían dicha realidad. Algunas de las personas explicaban la cuestión utilizando el concepto de pertenencia. Uno de los entrevistados explicó, según su parecer, el origen de esta

situación en el momento en que las cursadas de las materias fueron divididas con la modificación de los planes de estudio.

Más allá del origen histórico, los estudiantes entrevistados planteaban que dicha realidad ya estaba cuando ellos ingresaron a la escuela siendo un proceso de reproducción de prácticas que se transmite de año a año. Sin embargo, también es posible encontrar el principio de dicho proceso a través de la actividad cotidiana de los estudiantes. Es por esto que se puede arribar a la conclusión por la cual la división entre arte y diseño se origina a partir de la forma en que los estudiantes se relacionan con escuela. Si bien se pueden encontrar similitudes como por ejemplo: la buena relación con los docentes o la disposición del espacio de clases; éstas, como se vio en el apartado anterior, se producen de una forma diferente. Interesa particularmente el tiempo en que están los estudiantes dentro de la escuela. Los del profesorado, a diferencia de los de diseño, tienen un lugar en el que se pueden relacionar con la escuela por fuera del horario de clases, lo que implica tanto situaciones cotidianas (tomar mate con las porteras, reunirse con sus pares de otros años en la organización de una muestra) como apropiarse de información que implique el conocimiento de la realidad institucional. Esto último, llevado al plano de relacionarse con el director y los docentes fuera del ámbito del aula, implica el fortalecimiento de vínculos que van más allá del par “docente-estudiante”. Como se planteó en el apartado anterior, esto tiene lugar en el horario en el que se elaboran producciones artísticas, fuera del horario de clases en la escuela; lo que implica la reproducción de prácticas escolares reflejadas en el primer apartado del capítulo seis.

Dentro de la carrera de profesorado se encuentra el núcleo estudiantil que impulsa acciones en pos de alcanzar los objetivos que se propone la institución. Esto se produce históricamente al haber, a lo largo del tiempo, sujetos que activan estos procesos de integración y exposición a partir de apalear las necesidades de la escuela generadas por el contexto educativo. La integración, como concepto ampliamente utilizado en la educación (principalmente en el caso concreto de los “chicos integrados”), consiste en incluir a los sujetos a determinado grupo que tiene una serie de características que conforman una identidad expresada

mediante discursos y prácticas cotidianas. En la escuela de Artes Visuales los estudiantes desarrollan diferentes actividades que implican el fortalecimiento de las relaciones y el conocer al “otro” para hacerlo sentir parte.

Por otro lado, y como vimos en el apartado 2 del capítulo 6, se desarrollan actividades para “mostrar” a la escuela en la comunidad. Esto implica dos tipos de actividades, una en la que los estudiantes y docentes convocan a los ciudadanos en general y otra en la que Artes Visuales se suman a las actividades que organizan diferentes sectores de la comunidad. A diferencia de las actividades anteriores, los estudiantes no están a cargo de dirigir la actividad o por lo menos no son responsables de ello. En este caso existe el aval de la institución, la cual se hace presente a partir de aquellos que concurren a la actividad; como por ejemplo el mural realizado por los estudiantes con el repudio a George Bush (2005), o la participación en una obra de teatro solidaria a beneficio de un niño que necesita dinero para realizarse una operación (2006), o la elaboración de una escenografía para el encuentro de percusionistas en el Teatro Municipal (2006). Estas últimas son las que figuran en los documentos que informan, a quien corresponda, el desarrollo de la escuela en relación a sus objetivos y métodos.

Si bien se plantea una variada lista de actividades, la mayoría de las mismas son de contenido artístico, lo que implica tener algún tipo de conocimiento o interés por el tema; lo que relaciona directamente los intereses de los estudiantes del profesorado con las actividades.

La realidad descrita se desarrolla en forma circular a lo largo de la historia de la escuela. Como la mayoría de las actividades son de contenido artístico, los protagonistas en materializarlas son los estudiantes del Profesorado. La reproducción de estas prácticas, a lo largo de los años, implica que este proceso sea visto por los sujetos como algo “natural”.

Un punto a abordar refiere a cómo los estudiantes de diseño se hacen de los “asuntos públicos” de Artes Visuales. En el apartado anterior se señaló que en la carrera de Diseño el tiempo dentro de la escuela estaba regido por las horas de clases. Esto implica que la casi totalidad del día escolar sea dentro de las aulas. De esta forma el acceso a la información sobre la escuela se realiza de manera

distinta a los del profesorado. En principio, el grado de conocimiento sobre la complejidad de los temas se reduce al tiempo que el contexto lo permita, ya que el docente se plantea como prioridad desarrollar los contenidos del programa. Si bien, en algunos momentos los estudiantes de diseño han participado en espacios donde se discuten los temas sobre la escuela, han sido en contadas excepciones.

De esta forma los vínculos se mantienen de acuerdo a los roles planteados por la escolarización, no ocurriendo el traspaso de la relación docente-estudiante. Aunque puedan existir excepciones, no ocurre de manera general como en el profesorado. En relación al conocimientos de las problemáticas de la escuela, en la carrera del profesorado ocurren a partir de estar en la escuela durante el horario de extra-clase; mientras que los de diseño tienen el tiempo de la clase o situaciones excepcionales y “formales” para hacerse de dichas temáticas. La inexistencia de un espacio extra-escolar, donde los estudiantes compartan momentos e historias, hace que no se genere un vínculo con la institución a la manera del profesorado. Pero entonces, ¿de qué manera participan los estudiantes de diseño? La mayoría de las veces sus actividades surgen del interior de las materias. Sin embargo, en comparación con la cantidad de actividades que se realizan desde el profesorado, representan una minoría. Estos “proyectos” tienen la finalidad de “mostrar” a la escuela desde la producción de diseños. Así es, como en diferentes oportunidades los estudiantes de diseño le han dado reconocimiento público a la escuela. Por ejemplo, la elaboración del diseño del Conservatorio (2006), o de la muestra de libros que se realiza anualmente en la ciudad (2004), o haber elaborado la tapa de un suplemento del diario “El Popular” sobre educación vial (2006).

Como se puede ver existe una similitud con las actividades del profesorado. Ambas se plantean a partir de la formación de los estudiantes surgiendo la visión planteada por Weiss (2006) sobre la “estrategia utilitarista” de los mismos. Sin embargo, a diferencia del profesorado, los productos se realizan por fuera de la escuela o dentro del salón de clases, lo que impide la interrelación con las demás personas en el horario extra-escolar.

Las prácticas dentro de la escuela producen que los estudiantes elaboren una clasificación que son expresadas desde ambas carreras. Como se mencionó al principio del apartado, no existe un conflicto que enfrente a los sujetos. Es por ello que los calificativos desarrollados a continuación son expresados tanto por los de Diseño como por los de Profesorado. Para un desarrollo ordenado de la cuestión planteamos una lista de los mismos en donde se exprese la imagen construida de cada uno:

Profesorado		Diseño
Desestructurado	–	Estructurado
Bohemio	–	“Prolijos”
Sociables	–	Individualistas
Divertidos	–	Aburridos
Amigables	–	Antipáticos

De esta forma, el conjunto de características muestran a un estudiante de profesorado “bohemio”, constituido en un artista con una clara desestructuración que se expresa en sus producciones artísticas. Mientras tanto, el estudiante de diseño es convertido en un técnico que sólo tiene lugar en el mundo del comercio y la publicidad, estando al servicio del sistema. Sin embargo, esta imagen (que aquí se ha llevado al extremo), implica una serie de contradicciones. Además de la heterogeneidad existente en la totalidad de la población abordada, lo que significa un gran número de personalidades que actúan en un mismo lugar, en el caso del profesorado su supuesta “desestructuración” llega hasta que organizan las actividades de la escuela, lo que implica una suerte de estructura organizativa. Es decir, los desestructurados se estructuran ya que desarrollar una muestra o una fiesta requiere compromiso y orden para el buen desarrollo de las mismas.

Por el lado de Diseño, la contradicción se centra en la construcción del perfil de estudiantes visto como una reproductor de técnicas al servicio de la tecnología y del mercado a través de la publicidad. Para aclarar esa visión uno de los docentes planteo a qué se remitía el trabajo de diseñador expresando distintas alternativas. Por ejemplo, el trabajo comunitario en diferentes instituciones sociales.

Asimismo, y en relación con el análisis realizado en el primer apartado, la participación o no de los “asuntos públicos” que hacen a la escuela también genera una lista de calificativos:

Profesorado	Diseño
Participativos	– No Participativos
Integrados	– No Integrados

Esto implica la construcción estereotipada del otro, la cual se reproduce a lo largo del tiempo en ambas carreras. El estereotipo “... es generalización. Estereotipar, es utilizar el mismo concepto o el mismo grupo de conceptos para definir los elementos de una categoría, sin preocuparse de las excepciones.” (Preiswerk y Perrot, 1993; p.p. 260). Esta cuestión es inherente a la clasificación que realizan el conjunto de los estudiantes en relación al comportamiento de cada carrera dentro de la escuela. Dicha clasificación se reproduce y se naturaliza a lo largo de los años, cargando a los sujetos de cada carrera de una identidad que finalmente no se contrasta con la realidad. “Estos bloqueos son el producto de la dificultad que tienen ambos grupos... de escucharse mutuamente y prestarse atención empática. La comunicación bloqueada hace emerger discursos paralelos, realidades paralelas y se dificulta la construcción conjunta.” (Chaves, 2006; p.p. 606).

La realidad de los estudiantes es mucho más compleja que las listas anteriores. Hasta aquí se ha desarrollado principalmente la visión de los estudiantes sobre la realidad en su ámbito de estudio. Se puso de manifiesto la continuidad entre la práctica cotidiana que se estructura durante el desarrollo de las clases y la participación en las actividades planteadas desde la institución. Es así como la apropiación del espacio escolar implica una serie de particularidades de carácter cultural en cada carrera.

La división de las carreras tiene su vigencia a partir de la imagen que construyen los estudiantes durante el proceso de configuración de las “identidades escolares”. Si bien los sujetos son partícipes activos de su desarrollo, también inciden las características históricas, sociales y culturales de la institución. Ambos se unifican y cobran visibilidad en la experiencia escolar, las cuales constituyen

una forma de convivencia. Ésta se establecería a partir de la ausencia de relaciones.

En el apartado anterior se planteó la forma en que los estudiantes viven la escuela cotidianamente donde se expresaron las diferencias entre una y otra carrera. En este apartado se desarrolló el impacto de dicha experiencia en la imagen que tienen los actores de ellos mismos y de los “otros”. La apropiación de la escuela generó diferentes acciones que con el tiempo produjeron un reconocimiento diferenciado de los estudiantes de ambas carreras. Esta realidad es producto del marco institucional en el que los sujetos se encuentran. Mientras que, para los del profesorado el proceso de “integración” se plantea en forma dinámica, para los de diseño dicha cuestión se encuentra con diversos obstáculos; no sólo por el tiempo que permanecen en la escuela, sino por el contenido de las actividades que allí se plantean, siendo la mayoría artísticas. Lo que para algunos representa un enlace directo con los contenidos que aprenden dentro de la escuela, para otros significa un total desinterés.

Dicha realidad produce un conjunto de calificativos que constituyen la “fachada” de los estudiantes de ambas carreras: “...para la mayoría de las personas, el modo en que son vistos y/o etiquetados es algo muy importante, este reconocimiento del otro se basa en lo más visible, la fachada, a lo que regularmente se asocian modos de comportamientos estereotipados en el imaginario social, aunque no siempre coincidan con la realidad.” (Grijalva Martínez, 2006; p.p 103). Este proceso, en el que se relacionan las características del estudiante con el perfil de la carrera, tiene también un nexo con las acciones de los mismos a partir del proceso de apropiación del espacio escolar. Sin embargo, a pesar de que esta “fachada” surge del comportamiento de los estudiantes, la participación en los “asuntos públicos” de la escuela no es tajante. Así como existe una imagen colectiva de los estudiantes de cada carrera, la participación o no de las actividades extra – escolares es producto de procesos mucho más complejos que atraviesan a todos los sujetos.

IV. La participación de los estudiantes de Artes Visuales

A pesar de la imagen que construyen los estudiantes de ambas carreras, la participación en la vida escolar es mucho más compleja. Durante la estancia en la escuela de Artes Visuales, fue posible identificar diferentes grupos que intervenían o no en los “asuntos públicos” de acuerdo a diferentes formas de apropiación, expresando en sus prácticas y discursos lógicas distintas. Para una organización de dicha realidad se identificaron cuatro grupos. Dos que participaban de los “asuntos públicos” de la escuela, de las carreras de Profesorado y Diseño, y dos que no participaban, también de ambas carreras. En este sentido “...es difícil hablar de una “cultura escolar”. La homogeneidad supuesta en el modelo oficial de la escuela desaparece frente a la heterogeneidad de las prácticas y significados que se encuentran en la escuela.” (Rockwell, 1991; p.p. 25). Cada uno de los grupos planteaba una dinámica cambiante y transformadora, no existiendo límites fijos en su actividad escolar. En este sentido se puede realizar una nueva clasificación, dividiendo a aquellos estudiantes que “adhieren” a las actividades con su producción (por ejemplo una obra de arte) o presencia y quienes la organizan. “Con una visión amplia Holland (1985: 5) concibe a las personas como compuestas de muchas identidades y comprensiones de si mismas, con frecuencia contradictorias, y que no se confinan al cuerpo sino que “se extienden a través del ambiente material y social”, y que siempre están en formación.” (Grijalva Martínez, 2006; p.p. 104). Es por eso que si bien se establecen estos grupos, los mismos no son estancos.

También es necesario aclarar que en este apartado se hará referencia a estudiantes que comparten una forma de ver a la escuela y que, en su mayoría, se estructuran de acuerdo a los distintos cursos. A su vez, los distintos grupos conforman una parte de la escuela y han sido seleccionados a partir de contener las mayores características en relación a la participación o no de los “asuntos públicos” de Artes Visuales en ambas carreras. Existen diferentes niveles de acción o inacción en este sentido, a partir de los límites objetivos que tiene una gran parte de la población estudiantil. Estos límites se resumen en las obligaciones familiares o laborales que tienen los sujetos. De acuerdo a la

encuesta realizada de 56 personas, 40 trabajaban o tenían una familia a su cargo. Sin embargo, cabe destacar que estas “limitaciones” no son un factor determinante en la no participación de los estudiantes. Aunque no se profundice sobre la realidad por fuera de la escuela de los estudiantes, es importante tenerla presente como una cuestión más que incide en la participación de la vida escolar.

El grupo que participa sistemáticamente de los “asuntos públicos” de la escuela, se constituye por estudiantes del profesorado. Existen dos formas de participación; la primera es sumándose a las propuestas que realiza la dirección de la escuela y la segunda aquellas organizadas por los mismos actores. Se puede decir que las primeras consisten principalmente en las que tienen el objetivo de “mostrar” la escuela a la comunidad, mientras que las segundas buscan que los estudiantes se “integren” a la institución.

Existe un importante grado de informalidad en la forma en que los estudiantes comienzan a participar. De dicha etapa inicial puede señalarse que la característica general consiste en haber estado en la escuela más horas de las que las obligaciones de las materias planteaban. En este sentido, existe un nexo entre la rutina escolar del profesorado y el ingreso a dicho grupo. Dentro de ese proceso existe en algunos estudiantes una necesidad de estar en la escuela la que genera en ellos una sensación de comodidad. Es decir, sienten el ámbito escolar como un espacio que va mas allá de lo que propone la estructura escolar. “Estas manifestaciones que los alumnos realizan usando el espacio como medio de transmitir sus mensajes pueden ser interpretadas como maneras de usar/habitar el espacio escolar alternativas, con otros significados... la escuela se... (convertiría)... entonces en el lugar social por excelencia.” (Heras y Martínez, 2006; p.p. 125).

Luego del ingreso al grupo se comienzan a organizar o a trabajar en las actividades. El fundamento que contienen dichas acciones tiene coincidencia en la visión de los estudiantes. A todos los integrantes de este grupo les gusta e interesa el arte y varios de ellos querían ser artistas. Se apropian del discurso institucional planteando que la escuela necesita “ayuda” viendo su participación como un aporte a dicha cuestión y deseando que la escuela sea reconocida por la

ciudad. Al mismo tiempo, consideran importante la “integración” de los estudiantes a la escuela.

La forma en que esto se lleva adelante tiene una línea de continuidades con su ingreso al grupo; es decir, la informalidad. Si bien algunas de las actividades son de carácter público (informándose a través de carteles o pasando por los salones) a este grupo se le plantea la participación de manera personalizada. Con el tiempo, dicho proceso implica el fortalecimiento de los vínculos entre los participantes. A diferencia del análisis de Coronel (2006), en el que plantea el concepto de “dispositivo institucional” para los lugares en el que los estudiantes intervienen en los “asuntos públicos”, en la escuela no existiría un espacio formal que permita ello. De esta forma, la base que mantiene unificado al grupo son las relaciones personales a partir de la coincidencia en la visión que tienen de la escuela. A pesar de ello, este espacio de participación de los estudiantes, en relación con los docentes, constituye “... un ambiente escolar novedoso en cuanto a espacios, tiempos y actividades... mas allá del espacio configurado por el aula; abre nuevas posibilidades de vínculos... explorando novedosas posiciones más allá de la asimetría profesor-alumno”. (Coronel 2006). Estas cuestiones surgen en las prácticas que desarrollan los estudiantes para decidir participar, por lo que, a pesar de no ser un “dispositivo institucional”, contiene alguna de sus características.

La identificación de los sujetos con la escuela genera el comienzo de un proceso en que los vínculos se fortalecerán. Después de todo “... la escuela... es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Uno de los primeros es la escuela como “lugar para hacer amigos”...” (Chaves, 2006; p.p. 604). Esta cualidad representa para el grupo momentos difíciles en el desarrollo del mismo. Después de un año de vivir experiencias en la participación de actividades, el grupo tomó la decisión de poner en marcha el centro de estudiantes. A pesar de las posibilidades que pudo brindar organizar un espacio formal de participación, con un estatuto de derechos y obligaciones, y la asignación de roles mediante las secretarías, las prácticas que tenían en el

pasado se modifican; lo que en algunos momentos generó conflictos que pusieron en peligro a la relación o al espacio de participación.

Existen claras diferencias entre la organización de actividades y llevar adelante un centro de estudiantes. En la primera, la responsabilidad la tiene la institución o los docentes. Si bien el grupo tiene una importante autonomía en relación a la toma de decisiones, frente a cualquier circunstancia adversa puede consultar a las autoridades. Sin embargo, en el centro de estudiantes, son los estudiantes los que tienen la responsabilidad total sobre el ejercicio de sus acciones. Por otro lado, en la manera informal de participación, la mayoría de las actividades eran de carácter social y/o artístico. En el centro de estudiantes deben intervenir en cuestiones, al menos, de carácter administrativo en relación a los problemas que tienen los estudiantes. En las actividades no tenían que cumplir con horarios estrictos, mientras que el centro de estudiantes plantea la reunión semanal de la comisión directiva. Más allá de estas diferencias, la más significativa es aquella que se refiere a las diferentes formas de entender los objetivos que tiene un centro de estudiantes. Durante el trabajo de campo se pudieron relevar, al menos dos visiones: la primera considera que es para ayudar a la escuela (acercándose al rol de la Asociación Cooperadora) y la segunda para abordar problemas exclusivos de los estudiantes. Depende de la forma en que se desarrolle ese proceso y la solidez de los vínculos si el grupo se mantendrá o no.

La participación de los “asuntos públicos” se inicia a partir de la estancia en la escuela y la conformación de “grupos de trabajo” que puede convertirse en amistades. En dicho grupo existen una serie de similitudes en relación a sus intereses personales y a la forma de ver la escuela. Si bien algunas de estas características se reiteran en los grupos siguientes, lo hacen a partir de experiencias escolares diferentes.

El grupo de estudiantes de profesorado que no participa asiduamente de las actividades que hacen a los “asuntos públicos” de la escuela también actúa de acuerdo a la visión que tiene del lugar. Como ya se ha planteado, la apropiación del espacio escolar se constituye a partir de las experiencias que viven los estudiantes durante los años de estudio.

Si bien en los primeros años se acordaría con la propuesta institucional esta visión varía a lo largo del tiempo. Por otro lado, no se establecen relaciones con los integrantes del grupo. Esto último incide en el proceso de integración puesto que no tener una relación que al menos sea de “compañerismo” es dejar sin efecto el vínculo que conforma la base para sumarse al grupo que impulsa las actividades.

En relación con las características de las actividades que estos últimos promueven, se expresa un desinterés por parte de las personas que conforma el grupo que no participa. Esta visión de las actividades se contrapone a aquella que es expresada por los que las llevan adelante. Además de variar su forma de participar dentro de la escuela también se suma el hecho de atravesar momentos conflictivos, lo que genera una contradicción en la idea de “libre integración y participación”. A pesar de esta experiencia negativa todos los estudiantes desarrollan relaciones al igual que el grupo anterior en las que prevalece la amistad.

A pesar de que dentro de este grupo existe un gran interés por la producción de trabajos artísticos, también les interesa que dichas obras expresen un determinado enfoque, externo a la propuesta escolar, planteándose las mismas en forma independiente. En este sentido es posible que las personas que conforman dicho grupo adhieran a muestras o actividades solo concurriendo a las mismas.

Las relaciones que se generan al interior de este grupo incluyen diferentes formas de ver a la escuela o a los espacios de participación. Si bien pueden existir similitudes en determinadas cuestiones, no ocurre lo mismo con la opinión que tienen de la escuela. Así como esa imagen puede ser construida a partir de malas experiencias en la escuela, también se puede crear a partir de experiencias previas en instituciones educativas.

En el grupo de profesorado se visualiza en las actividades la existencia de relaciones personales. Esto implica un sentimiento de pertenencia que puede no existir si la persona no se identifica con las características del grupo. Esto parecería estar por encima de la actividad influyendo las características del grupo

en el acceso al mismo. De esta forma, los estudiantes conforman otros grupos en los que se sienten identificados. Es así como "... los grupos de amigos dentro de la escuela... exaltan ciertas cualidades que los identifican entre sí. La música, la moda y la televisión se vuelven algunos de los referentes obligados en la construcción de esta identidad juvenil que se hace pública a las demás". (Romero, 2006; p.p. 568). Esto implica que la formación de los grupos se plantee a partir de características que hacen a la subjetividad de los integrantes antes que los planteamientos institucionales, por lo menos en términos cotidianos. Si bien en ambos grupos existen similitudes en el gusto por la producción artística, la importancia que se le brinda a las relaciones de amistad implica un acercamiento entre aquellos que se identifican, incidiendo al mismo tiempo las experiencias vividas dentro de la escuela.

Dentro de la carrera de Diseño Grafico, a diferencia de lo que plantea el imaginario que divide a las carreras, existen estudiantes que participan de los "asuntos públicos" de la escuela. A diferencia del grupo anterior, estos estudiantes han tenido experiencias en las que han podido "integrarse" a la dinámica del profesorado. Cabe destacar que la única oportunidad que tienen para hacer esto se encuentra dentro del año que cursan la Formación Básica. En dicha etapa han sentido la "preocupación" por parte de estudiantes del profesorado para que ellos se integren.

El proceso de acercamiento al grupo de profesorado se realiza a partir de dos razones similares a las que tiene el profesorado. El primero es el interés que tienen por el arte. El segundo se refiere al aprendizaje extra-escolar al tiempo que sienten que ayudan a la escuela. A partir de estas cuestiones se produce un nexo con el grupo de profesorado identificándose con los principios que motivan a la participación. En este grupo también surgen las relaciones de amistad planteadas en los grupos anteriores. Algunos estudiantes se suman a las actividades a partir de las relaciones que se crean dentro del ámbito escolar. Si bien existe un interés individual, éste se expresa luego de vivenciar distintas experiencias en dichas actividades. A su vez, generar esos grupos de pertenencia puede implicar cambios en las características de los sujetos.

Anteriormente se hizo referencia a que los límites entre los grupos son “corredizos”. Los estudiantes de diseño que participan de las actividades son los que están más expuestos a la cuestión. Al estar en el medio de la división de las carreras, por un lado perciben la inacción de sus compañeros, las cuales son resistidas y por el otro sienten la “crítica” que los estudiantes de diseño no realizan aportes.

Es importante aclarar que la participación de este grupo se integra al estilo y la forma que desarrollan los estudiantes del profesorado. En su mayoría consiste en la integración y exposición de la escuela a través de actividades artísticas. Este dato es el que plantea el alejamiento con sus compañeros de Diseño que no participan pues no existe un espacio común, en relación a los contenidos que aprenden, para la expresión de sus habilidades. Esta es una de las razones por las que existe un grupo de estudiantes de Diseño que no participa de las actividades. En general se trata de estudiantes que no les interesa el arte en los términos que lo plantea desde el grupo que participa.

Ya se ha planteado anteriormente la continuidad que existe entre los contenidos que se aprenden dentro de la carrera y la forma que cobran las actividades realizadas por los estudiantes. En este sentido, se pudo relevar otra cuestión en relación con esto último: el poco protagonismo del diseñador en las actividades. La reproducción de este proceso implica un peso histórico de las actividades artísticas, lo que hace dificultoso el construir un nuevo espacio de participación; sobre todo si se deja librado a la voluntad y el compromiso de estudiantes que no tienen la experiencia necesaria para organizarlo. Como se ha mencionado, los estudiantes que participan tienen a su favor la experiencia de los docentes quienes, como se expresó en capítulos anteriores, impulsan esas actividades desde los Talleres Municipales.

Los estudiantes que se “ponen la camiseta” de la escuela reproducen un proceso de carácter histórico que consiste en la integración de los mismos a partir del desarrollo de vínculos y la muestra de la escuela mediante actividades artísticas, con algunas excepciones en diseño. No existen “dispositivos institucionales” formales que produzcan dicho espacio por lo que queda librado a

la voluntad, el compromiso y la experiencia escolar de los estudiantes. Para que esto ocurra, es importante tener una buena relación con los docentes y estar en la escuela más allá del tiempo de clase. Dicho proceso, que responde más a la rutina escolar del profesorado, no siempre ocurre de la misma forma. La visión del estudiante se encuentra con la institución a partir de experiencias que pueden ser conflictivas. En estos casos surge una crítica hacia la escuela, apuntando a la ausencia de normas, elementos de evaluación que sean más objetivos o la falta de organización. Mas allá de estas cuestiones, parecería ser que el principio de no participación se basa en la imposibilidad de que todos confluyan en relaciones de amistad. En estos grupos "... surge la confianza, la solidaridad y la lealtad, pero al mismo tiempo se suscitan mecanismos de distinción respecto a los otros con quienes no se comparten tales afinidades" (Romero, 2006; p.p 573).

Este tipo de vínculos implica identificarse y coincidir con determinadas formas de ver la realidad escolar que se contraponen a otras visiones. De esta manera, se torna difícil la unificación general de todos los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que el grupo que participa sistemáticamente de los asuntos públicos, le imprime a las actividades una determinada forma y contenido. Es posible que esta situación ponga en peligro la continuidad del proceso ya que frente a una situación de conflicto no existen mecanismos que puedan desarrollarlo en beneficio de los objetivos de integración y exposición de la escuela. A lo largo de la historia de Artes Visuales han existido grupos que también han participado de los "asuntos públicos". Muchos de ellos no han dejado una continuidad en el proceso. Por otra parte, se ha mostrado cómo las prácticas de los estudiantes van variando con el tiempo, pasando de la participación en actividades extra-escolares a la crítica de las mismas. Esto implica una transformación en la imagen del espacio escolar en la que influyen condicionantes externos e internos.

Si bien la voluntad y el compromiso son factores importantes para la participación en los "asuntos públicos", ello implica dejar librado a la individualidad de los sujetos la decisión de ayudar a la escuela. Depende de las circunstancias en las que se encuentre la escuela la participación variará, más allá de las

características de los grupos. Así ocurrió cuando la escuela tuvo que mudarse de edificio, situación que incluyó a la casi totalidad de la población estudiantil. En cierta forma esto expresa un principio de pertenencia a la escuela que excede al grupo de estudiantes que siempre participa de las actividades extra-escolares. En las distintas entrevistas se entendió como algo positivo dicha situación en la que la mayoría de las personas se sumaban a las actividades.

Cabe mencionar que en esos momentos la participación de los estudiantes nunca se separó de la forma en que se apropiaban del espacio escolar. Aquellos que veían a la escuela como un lugar de estudio sólo realizaban lo que les era indicado. Los grupos que tenían diferencias con la forma en que se desarrollaba la institución las dejaron de lado; mientras que los estudiantes que participaban sistemáticamente lo siguen haciendo en cada una de las actividades. Una vez logrado el objetivo del edificio, cada uno de los grupos vuelve a la cotidianidad que los caracteriza. Esto pudo apreciarse cuando se realizó la mudanza donde participaron menos estudiantes de los que asistían a las reuniones o los que concurren a la marcha. Cabe destacar que la discusión y puesta en práctica de las actividades se realizaban durante el horario de clases.

Es interesante, ya finalizando este apartado, plantear que a pesar de las diferencias en las prácticas de los grupos abordados también existen similitudes. Estos se constituyen a partir de las cuestiones que los identifican a unos y otros más allá del significado que le asignan a la escuela. Aparecen características personales que implican una similitud entre "iguales". La primera de ellas es la decisión de estudiar la misma carrera. Dependiendo de la profundidad que alcancen estas similitudes es que el grupo se constituirá expresando la similitud alcanzada en sus actividades y discursos. Pueden constituirse grupos de amigos que superen los límites de la escuela o grupos de compañeros de clase que sólo se reúnen en función de la carrera. Como se mencionó anteriormente la constitución de los grupos se basa en cuestiones personales (gustos, formas de pensamiento, formas de expresarse) siendo las características de la institución un importante condicionante. A su vez, el desarrollo de estos procesos significa que al mismo tiempo se construyen mecanismos de distinción frente a aquellos grupos

con los que no tienen similitudes. De esta forma se expresan los problemas personales o las relaciones vinculares a partir de tener los mismos gustos, o las relaciones que surgen al compartir los mismos intereses de la carrera. Tal vez, y en un intento de profundizar la clasificación de los grupos, se puede decir que los estudiantes de diseño que no participan tienen relaciones de compañerismo. En el caso del grupo de profesorado que no participa, los integrantes tienen similitudes que se expresan por fuera de la escuela. Mientras tanto, aquellos que participan de los “asuntos públicos” se encuentran sujetos a los desafíos que se plantean en la institución. Si bien se agrupan en torno a las actividades de la escuela, las relaciones personales rápidamente se mezclan con esas iniciativas. Esto implica el acordar en diferentes cuestiones que van más allá de la escuela y que forman parte del grupo. A esto se hacía referencia cuando se mencionaba la ausencia de “dispositivos institucionales” que estructurarán y objetivarán el proceso de participación, apelando a la voluntad y el compromiso de los sujetos desarrollado subjetivamente. La excepción de este proceso ocurre en los momentos en que se lleva adelante un “proyecto institucional”, ya que dicha cuestión pierde preponderancia y se desvanece, produciéndose el encuentro de personas de distintos grupos. Sin embargo, en la mayoría de esos momentos, los estudiantes de diseño no aparecen, al ser en su mayoría actividades artísticas. A pesar de la presencia de algunos de ellos que, como se planteó, quedan librados al interés por las cuestiones artísticas.

La situación que produce una ruptura en los límites planteados desde los grupos es el cambio de edificio. Allí surge un elemento objetivo que condiciona a la participación de un importante número de estudiantes. A pesar de ellos, los diferentes grupos actúan de acuerdo a la relación que tienen con la escuela; es decir, no transforman la imagen de la misma. Algunos ven esa participación como una tarea a cumplir en la que se esperan las indicaciones de los profesores. Otros se suman activamente a los encuentros a partir de considerar que se debe lograr el objetivo. Es un momento donde expresan su sentimiento hacia la escuela que está por encima de las diferencias y similitudes con otros grupos. Finalmente se encuentran aquellos que siempre participan de las actividades. Más allá de las

diferencias, el objetivo produce la puesta en común de diferentes formas de vivir la escuela.

Los grupos de estudiantes se construyen a partir de diferentes cuestiones dentro de las cuales se encuentra el ambiente escolar, que condiciona las prácticas y discursos de los mismos. Las experiencias individuales y colectivas generan una forma de ver la escuela lo que incide en las prácticas y discursos que estos desarrollan. Más allá de esta diversidad de situaciones todos los grupos participan de la vida escolar, conciente o inconcientemente se apropian del espacio para construir una imagen cambiante de ellos mismos y de los demás.

Consideraciones Finales

Los estudiantes de la escuela de Artes Visuales participan de la vida escolar a partir de cómo se apropian de la misma. Esto tiene su origen en la rutina diaria, donde la escolarización plantea una serie de obligaciones que atraviesan a la totalidad de los sujetos. De esta forma, se producen dos maneras diferentes de vivir la escuela, una desde el Profesorado y otra desde Diseño, generándose la construcción de dos imágenes. Una que expresa la integración de los estudiantes del Profesorado a la institución la cual es transformada en un lugar “para estar”. Otra que, en el caso de los estudiantes de Diseño Gráfico, solo la consideran un lugar de estudio. Sin embargo, la realidad es mucho más compleja.

Las experiencias que viven los sujetos durante sus estudios también inciden en la forma en que se participa de la vida escolar. Así, se expresan formas de participación que van más allá del límite planteado entre las carreras. En dicho proceso la influencia de los grupos y el contenido de las actividades son dos importantes condicionantes. A continuación, se desarrolla una síntesis de las diferentes conclusiones a las que se arribaron a través de la interpretación sobre los diversos procesos descriptos. Al mismo tiempo se pone a consideración una serie de apreciaciones sobre la problemática planteada en relación con el interés por la integración de sus estudiantes.

La historia de la escolarización se encuentra presente en Artes Visuales. A través de leyes de educación, se continúa planteando como tarea indelegable el desarrollo de contenidos que legitimen “la identidad nacional”. Asimismo, se mantiene el objetivo de constituir la fuerza de trabajo que en esta institución se divide en profesores de Artes Visuales y diseñadores gráficos. La etapa histórica que tiene mayor predominancia en esa realidad escolar se encuentra en la década del '90. La “ausencia” de un Estado en “retirada” del ámbito de la educación se refleja en las insuficiencias de la escuela; principalmente en aquella que plantea la necesidad de un edificio propio con las condiciones adecuadas para una enseñanza de calidad, como es el caso de Artes Visuales. Esta realidad impacta de lleno en la vida de los sujetos, lo que implica la necesidad de ser conscientes de la relación entre la estructura escolar y la cotidianeidad de dicha institución.

Es en este contexto que los sujetos reinterpretan la escolarización bajo el principio que recorrerá la historia de la escuela y plantea que sólo a través de la participación de los sujetos la escuela se mantendrá funcionando. La unificación de las obligaciones que exige el sistema educativo para crear una escuela con la experiencia de los docentes-artistas de los Talleres Municipales es el comienzo de dicho proceso. De esta forma, existen programas, reglamentos de convivencia, tiempos escolares, diseño de los espacios, asistencias. Pero también, en dichas características, existe la impronta de quienes organizan la institución. Bajo el principio mencionado, la disposición del espacio del aula es circular, los tiempos son flexibles y la relación docente-estudiante implica un nexo en el que desaparece la imagen represivas de los docentes explicitada por la Teoría Crítica. En Artes Visuales se percibe claramente cómo los docentes y directivos reinterpretan el proceso de escolarización reformulando los antiguos mecanismos de control en pos de lograr la mencionada integración. Sin embargo, no todos los estudiantes se integran a la escuela, al menos en los términos que se desea.

El ingreso de los estudiantes a la escuela implica el encuentro entre la experiencia previa en instituciones educativas y el nuevo espacio de aprendizaje: Artes Visuales. El resultado de este encuentro genera una imagen en el estudiante que condiciona su relación con la escuela. Cabe señalar que, como sujeto activo y transformador, el estudiante varía dicha imagen conciente o inconcientemente a lo largo de sus años de estudio. Dicha construcción está íntimamente relacionada con lo que el estudiante se apropia de ese ámbito a través de la experiencia cotidiana. Durante el trabajo de campo, los estudiantes que tuvieron “malas experiencias” en otras escuelas (discriminación, enfrentamientos conflictivos con docentes o estudiantes) ponderaban los aspectos “positivos” de la institución, mientras que aquellos que no atravesaron dichas experiencias planteaban los aspectos “negativos”. Si bien la mayoría de los estudiantes expresaron ambos, lo hicieron ponderando un aspecto sobre el otro. Las visiones que conforman estos dos aspectos son parte de una misma realidad ya que tiene su base en aquello que es vivenciado por los sujetos. En este sentido, es posible plantear que es necesario el conocimiento de dichas visiones en tanto y en cuanto brindan la

información necesaria para explicar, reformar o transformar aquello que sea considerado un obstáculo para lograr el objetivo de integración.

Sin embargo, dichas visiones se complejizan y constituyen una amplia diversidad que pudo ser relevada en la instancia de trabajo de campo en la escuela. Como se planteó en el Marco Teórico, Rockwell (1991) dice: “Dentro de esa diversidad, se perfilan varios conjuntos de prácticas más o menos coherentes...”. Así fue como se logró visualizar las diferencias en la forma de utilizar la institución por distintos grupos de estudiantes. Principalmente ante la posibilidad de los estudiantes del Profesorado de estar más tiempo en la escuela fuera del horario de clases a diferencia de los estudiantes de Diseño. Esto genera que se produzcan encuentros entre los estudiantes de distintos años y de estos con sus profesores. “Además de la antigüedad de la relación son trascendentes los momentos que han compartido... porque es en la convivencia donde se generan los lazos de confianza y afectos.” (Grijalva Martínez, 2006; p.p. 106). Los estudiantes de Diseño solo tienen la oportunidad de estar en la escuela durante el horario de clases, dejando lugar principalmente a relaciones entre compañeros. Este es el origen de dos formas de apropiación diferenciada que divide a la población entre quiénes se integran utilizando el espacio escolar para diversas actividades y quiénes lo conciben solamente como una escuela. Para los estudiantes del Profesorado existe la posibilidad de hacer propio el espacio escolar a partir de lo que exige la escolarización (tiempo extra-escolar para elaboración de trabajos) en contraposición a los estudiantes de Diseño quienes viven la escuela dentro del aula.

Dicho proceso es tan diferente que produce una división entre ambas carreras. Como se pudo ver, los sujetos construyen una imagen de la escuela que incluye calificativos para los diferentes grupos que la componen; en este caso, implica la construcción de estereotipos que les imprimen a los estudiantes de cada carrera una serie de significados que reproducen esa división. Dichas construcciones así como se elaboran también se fundamentan, creándose una visión opaca del “otro”. Por un lado, se piensa que el Profesorado tiene mayor protagonismo “porque la escuela tira más para arte”. Más allá de que exista una

inclinación hacia esta carrera, en relación a que la mayoría de los proyectos institucionales son de contenido artístico, muchas de las actividades extra-escolares eran iniciativa de los estudiantes. Por otro lado, se considera que los estudiantes de Diseño no participan porque “sólo van a estudiar a la escuela” siendo que esto ocurre porque no tienen la posibilidad de relacionarse entre ellos y con la escuela de la manera que lo hace el Profesorado. No tienen momentos en los cuales se pueda compartir fuera del aula porque no existe una necesidad, como sí ocurre con el Profesorado al precisar las herramientas que se encuentran en la institución y el espacio en la misma para la elaboración de sus producciones artísticas. De esta manera, un proceso que para el Profesorado se da producto de las exigencias de la escolarización, en Diseño la construcción de un espacio de socialización es una tarea a llevar a cabo, en tanto y en cuanto los mismos sujetos lo vean necesario.

Más allá de la división y diferencias entre ambas carreras, la realidad en torno a la participación de los “asuntos públicos” es mucha más compleja. De ello se destaca la importancia que tienen los grupos en ese proceso. Las personas se suman o no a las actividades a partir de las relaciones vinculares que desarrollan, coincidiendo en la imagen que tienen de la escuela. Este es uno de los pilares en los que se asienta la participación de los estudiantes en los “asuntos públicos”. Por esto es que para participar se hace necesario el sentirse identificado al grupo que participa, a sus prácticas y discursos. Como se planteó, esto es difícil que ocurra ya que la población de la escuela es heterogénea.

Dos rupturas de este proceso fueron identificadas a partir de visualizar la movilidad de los límites que separan a los distintos grupos generándose espacios de encuentro. Por un lado, la relación entre la carrera que se estudia y el contenido de las actividades. Así fue como se concluyó en la existencia de una “estrategia utilitarista” por parte de los estudiantes que ponen en práctica los conocimientos adquiridos y al mismo tiempo adquieren un aprendizaje que se da por fuera del aula. Por otro lado, se identificó la existencia de objetivos que unifican a los estudiantes y que se ubican por encima de las características de los diferentes grupos; como por ejemplo la búsqueda de un edificio nuevo. En este

sentido se pone de relieve la utilidad de la puesta en funcionamiento de “dispositivos institucionales” que objetiven y expliciten las razones de por qué los estudiantes deberían participar de los “asuntos públicos” de la escuela. Las dos características que acompañan el concepto nacen a partir de la experiencia del centro de estudiantes en el que surgieron diferentes interpretaciones del rol que éste debería tener. De esta forma, las energías puestas en un objetivo pueden desgastarse si éste no es claro en relación a su forma y contenido.

Considero necesario señalar que esta investigación espera constituir un aporte para la comprensión de la realidad de la escuela de Artes Visuales. Quedan diferentes temáticas sin abordar que surgieron en mis encuentros con las personas que conforman la escuela. Espero que surjan nuevamente las circunstancias que nos encuentren para poder continuar aportando a dicha realidad. Finalmente me interesa destacar las diferentes formas en que los estudiantes participan, valorando y comprendiendo cada una de ellas. Como se planteó al principio, las prácticas que estos desarrollan reproducen un proceso histórico, al mismo tiempo que producen acciones creativas de acuerdo al contexto en el que se encuentran. Después de todo, y a partir del trabajo realizado, es producto de sus acciones que en Olavarría existe una escuela de Artes Visuales. De esta forma, cierro esta primera investigación comenzando a responder “qué pasa” en la ciudad de Olavarría dentro del ámbito educativo:

En nuestra ciudad existe una comunidad educativa que mantiene una institución única en su propuesta. Esta realidad ocurre enfrentando las “ausencias” de un sistema educativo que no brinda aun las condiciones necesarias que permitan una educación de calidad. Dicho proceso no es lineal ni homogéneo y se constituye a partir de la apropiación y participación de los estudiantes de Artes Visuales. De esta forma se desarrolla la acción de los sujetos más allá del proceso de escolarización. Profundizar este camino implicará el crecimiento de la institución basado en su historia, incluyendo la visión de aquellos sectores que interpretan otras cuestiones de la misma realidad escolar a través de mecanismos que permitan la explicitación de los mismos. Todo esto a partir de entender que no

todos los sujetos viven la escuela de la misma forma a partir de las diferentes experiencias escolares que circulan dentro de la Escuela de Artes Visuales.

Bibliografía

- **Amuchastegui, M.** “El orden escolar y sus rituales”. En: Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. 2000. Bs. As. Ed. Santillana.
- **Bogdan, R. y Taylor, S. J.** “Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. 1986. Bs. As. Paidós.
- **Caruso, M. t Dussel, I.** “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. 1999. Bs. As. Ed. Santillana.
- **Cornblit, O., Gallo, E. y O’ Connell, A.** “La generación del ’80 y su proyecto: antecedentes y consecuencias”. En: La formación del Estado Argentino. 1997. Argentina. Editorial Planeta.
- **Coronel, M. T.** “Participación estudiantil y escuelas medias”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Chaves, M.** “¿Quién abre la puerta? construcción de juventud a través del uso y propiedad del espacio escolar. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Ezpeleta, J. Y Rockwell, E.** “Escuela y clases subalternas”. En: Educación y clases subalternas en América Latina. 1985. IPN – DIE. México
- **Filmus, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos". 1996. Bs. As. Ed. Troquel.
- **Flores, J. I. y Leite A.** “Identidad y Cultura en la Experiencias Escolar”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Foley, D.** “El indio silencioso como una producción cultural”. En: Cuadernos de Antropología Social. N°19. 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- **Freire, P.** “La naturaleza política de la educación”. 1998. Barcelona. Paidós.
- **Furlán, A.** “La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar”. En: Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios,

espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. 2000. Bs. As. Ed. Santillana.

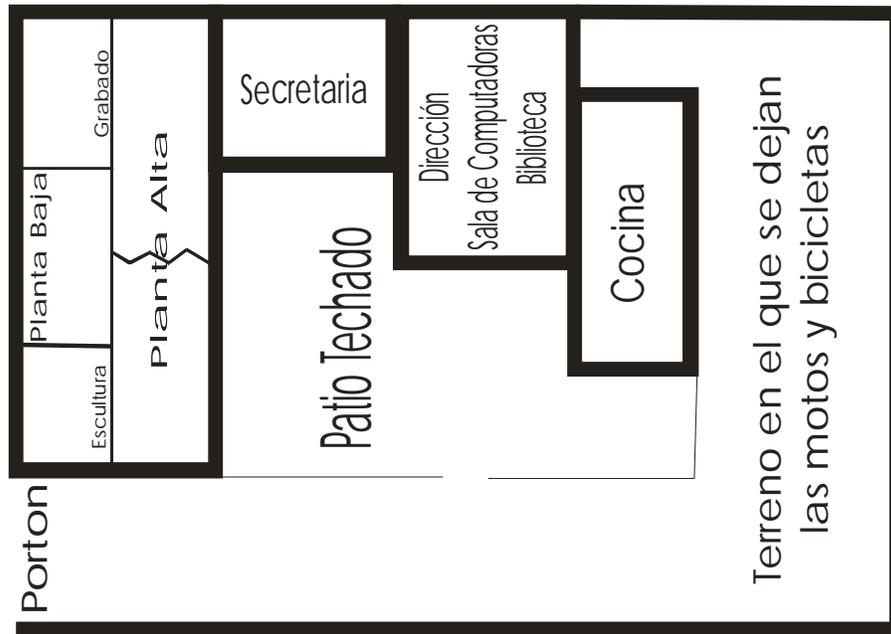
- **Goetz, J. P. y Lecompte, M. D.** “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. 1988. Madrid. Ed. Morata.
- **González, Joaquín.** “La Formación de la Identidad y Moralidad en Estudiantes de Bachillerato”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Gravano, A.** "Palimpsesto urbano, sobre - escritura de huellas diacrónicas de la ciudad imaginada". En: Etnia, 42 - 43. 1999. Museo etnográfico Damaso Arce y EudeBA.
- **Grijalva Martínez, O.** “Prácticas de consumo y procesos de identidad de los jóvenes de la preparatoria “Jaramillo” de la UAS”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Guerrero Salinas, E.** “El tránsito de la secundaria al bachillerato”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Guillén, C.** “Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Heras, A. Martínez, R.** “El efecto de lugar sobre la construcción de identidad escolar: estudios etnográficos en escuelas medias de Jujuy”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Hernandez Gonzales, J.** “La formación de identidad y moralidad en Estudiantes de Bachillerato”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Levinson, B. y Holland, D.** “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En: The cultural production of the educated person. 1996. State University of New York Press. (Traducción de Laura Cerletti).

- **Perrot D. y Preiswerk Roy.** “Etnocentrismo e historia”. 1993. México. Ed. Nueva Imagen.
- **Rivas Flores, J. Leite, A.** “Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Rockwell, E.** "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: Tercer Seminario de Investigación en Educación. 1985. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos- Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- **Rockwell, E.** “La dinámica cultural en la escuela”. En: Cultura y escuela: La reflexión final en México. 1991. México: Conault.
- **Rockwell, E.** “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: La escuela cotidiana. 1995. México D. F. Fondo de Cultura Económica.
- **Rockwell, E (coordinadora).** “La escuela cotidiana”. Introducción. 1995. México D. F. Fondo de Cultura Económica.
- **Rockwell, E.** “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”. 1987. México. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
- **Rockwell, E.** “Llaves (claves) para apropiación: escolarización rural en México”. En: The cultural production of the educated person. 1996. State University of New York Press. (Traducción de Laura Cerletti).
- **Romero, J.** “Las prácticas juveniles en el salón de clase”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Samaja, J.** “Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica”. 1994. Bs. As. Ed. EUDEBA.
- **Saucedo Ramos, C. L.** “Los estudiantes como jóvenes en la escuela secundaria”. En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.

- **Weiss, E.** "La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes". En: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. 2006. Buenos Aires. UBA - Facultad de Filosofías y Letras.
- **Willis, P.** "Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera".1983. Akal. Madrid.
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Meritocracia>.

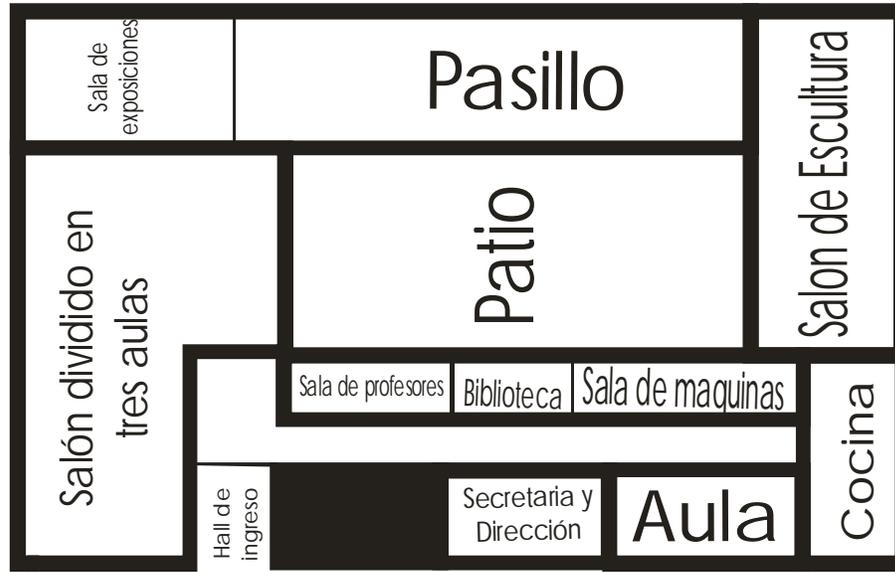
EDIFICIO 1

Calle Coronel Suares



EDIFICIO 2

Calle Coronel Suares



- Disposición del espacio institucional. Edificio 1: Coronel Suárez 2038. Edificio 2: Avenida Pringles y Coronel Suárez.