

UTN

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL CÓRDOBA
DIRECCIÓN DE POSGRADO**

TESIS PARA MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**CREENCIAS SOBRE EL ARTE EN LOS ASPIRANTES A CURSAR
ARTES PLÁSTICAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOBA**

**AUTORA:
ADRIANA MIRANDA**

**CÓRDOBA
2017**

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMIENTOS..... | 3 |
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| I. INGRESO Y ELECCIÓN DE CARRERA DE ARTES PLÁSTICAS EN LA FACULTAD DE ARTES (UNC)..... | 10 |
| Estudiar Artes en la Universidad Nacional de Córdoba..... | 14 |
| Estudiantes en las carreras de Artes de la UNC..... | 15 |
| Estudiantes en Artes Plásticas en la Facultad de Artes..... | 17 |
| II. CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN TORNO AL ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE LOS INGRESANTES..... | 18 |
| III. CONVERSACIONES CON LOS QUE ELIGEN ESTUDIAR LAS CARRERAS DE ARTES EN LA UNC..... | 24 |
| IV. CREENCIAS SOBRE EL ARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ARTES PLÁSTICAS..... | 28 |
| Los cursantes del año 2012..... | 28 |
| Los cursantes del año 2013..... | 33 |
| V. CINCO HISTORIAS PERSONALES..... | 42 |
| a)- S.: “Mi profe del secundario me hizo pensar que el arte es un mundo maravilloso”..... | 42 |
| b)- V: “Quiero algo serio y con bases fuertes, así que aquí estoy”..... | 48 |
| c)- G.: Entonces... chau, me mando, me inscribo..... | 52 |
| d) C.: Si no puedo ser alguien grande, grande, seré profesor y de ahí subsistir..... | 57 |
| e)- A.: “Descubrí que quería ser docente de manualidades”..... | 62 |
| Conclusiones parciales..... | 66 |
| VI. RECONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE CREENCIAS SOBRE EL ARTE..... | 68 |
| El gusto por el arte..... | 68 |
| El futuro laboral..... | 72 |
| Aprender técnicas, hacer arte..... | 77 |
| VII. LA APUESTA AL ARTE Y LOS ESTUDIOS..... | 82 |
| CONCLUSIONES..... | 90 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 101 |
| ANEXOS..... | 105 |

AGRADECIMIENTOS

A Nilda Perren y Justo Miranda, mis padres.

Todos tenemos en nuestras biografías personas claves que contribuyen a motorizar nuestros deseos colocando su confianza en nosotros y estableciendo una relación de sentimientos y afectos tácitos, algunos están presentes en la cotidianidad, otros ya no, pero es seguro que estarían felices y orgullosos de compartir estos momentos. También a mis hermanos quienes supieron aceptar mis ausencias y entender mis deseos.

A Camila por su aprobación, su silencio y respeto; ella acompañó todo el proceso de mi formación y me aportó entre tantas cosas, la tranquilidad de saber que tiene clara sus metas y expectativas de vida por lo cual ya no es necesaria la mirada constante de su madre permitiendo largas horas de lectura y escritura en tiempos de mayores libertades para abordar este trabajo. Al impulso de Jorge en el comienzo de esta carrera con su “¿por qué no?”

Los colegas amigos que, en un acto de generosidad, compartieron saberes, bibliografía y experiencias, pensando que podían contribuir con mis búsquedas, en largas horas de diálogo y debate respecto de los vericuetos internos de esta investigación, abriéndome puertas para la reflexión.

Mi agradecimiento a la universidad pública que me permitió una formación gratuita y en estos últimos años es mi segundo, y a veces, primer hogar; en ello va implícita mi necesidad de retribuir lo recibido.

La intención y atención de este trabajo, puesto en quienes intentan acceder a estudiar Artes Plásticas, trata de contribuir a su conocimiento. Sin embargo, no nos resultan indiferentes aquellas personas que, por mayor esfuerzo que coloquen en ello, no tienen las condiciones para acceder a la educación superior, aquellos más desfavorecidos y vulnerables al que el descubrimiento del placer por el conocimiento, de cualquier tipo que se trate, nunca tocará su corazón y su razón. También han estado presente quienes, sintiéndose inclinados por las Artes Visuales, no encuentran oportunidades para desarrollar sus capacidades y para quienes no teniéndolas, creen que es posible cultivarlas. Y para

quienes sabiéndolo o no sienten que con ello contribuirán a ser felices, aún cuando cierto sector de la sociedad considere al arte, prescindible.

Una cuota enorme de agradecimiento a V., S., C., G. y A. (ingresantes al estudio de las artes en la universidad pública) porque ellos nos brindaron su confianza y ayudaron a dar sentido a esta labor. Es una satisfacción encontrarlos por los pasillos de la facultad y escuchar sus avances. También a los estudiantes de la facultad que estuvieron dispuestos al diálogo y a aquellos que cursaron la cátedra donde trabajo y realicé esta investigación fueron un aporte valioso. La mirada atenta sobre ellos constituyó un aprendizaje y un crecimiento profesional. Las personas que abandonaron la carrera, estuvieron siempre presentes en este trabajo.

Lo que estimuló la elección de este tema de la investigación, está ligado a mi rol docente en la Facultad de Artes y también a mi participación en los proyectos de investigación “El ingreso a los estudios superiores. Perspectiva comparada entre carreras” y “Homogeneidad/heterogeneidad en el ingreso a los estudios superiores” dirigido por Gladys A. Ambroggio, que además dirige esta tesis. En esos proyectos, el interés se orientó a indagar las configuraciones de los perfiles de los estudiantes que inician sus carreras en la educación superior. Gladys despertó el interés por estudiar las creencias mientras cursaba esta maestría. Cada una de las devoluciones, esperadas ansiosamente, me colocaba en encrucijadas que al final me permitían ver la luz.

Cecilia Irazusta, que además de su valioso tiempo en correcciones, aportes bibliográficos y diálogos sobre la educación artística, supo valorar y transmitirme la importancia de este estudio.

Gracias a ambas por el apoyo. También a la Facultad de Artes, a través de ella al Departamento de Artes Visuales y al Despacho de Alumnos por facilitarme los caminos que me permiten llegar hasta aquí.

INTRODUCCIÓN

Como docente de Artes de primer año en la materia Técnicas y Materiales de Grabado, en la carrera de Plástica de la Universidad Nacional de Córdoba, he escuchado, entre mis pares, diferentes preocupaciones respecto a las creencias sobre el arte con que los ingresantes abordan los estudios. Al no disponer de estudios sistemáticos que aborden esta problemática, acabamos quedando en el ámbito de la conjetura personal. Las preocupaciones a las que nos referimos se trasladan a los espacios de discusión político-académica, respecto a qué medidas deberían adoptarse en el ingreso, viéndose materializadas a partir de los intentos de nivelar las desigualdades de oportunidades económicas, laborales e intelectuales, suponiendo que con ello se facilitará el ingreso y la permanencia de los estudiantes.

Pretendemos, entonces, contribuir al conocimiento del contexto del ingreso a los estudios de las Artes en la Universidad Nacional de Córdoba —específicamente en Artes Plásticas—, focalizando sobre las creencias con las que los alumnos ingresan a la carrera. Esto nos permitirá entender los nodos de conflicto que subyacen en ellas, dejando abierta la posibilidad de discutir medidas que fortalezcan la permanencia de los aspirantes. Significará superar el nivel de la suposición y la conjetura y aportar al diseño de la enseñanza, entendiendo que ésta es mucho más que un proceso de índole técnico: es un acto social, histórico y cultural y, por lo tanto, político, basado en la realidad (Souto de Asch, 1996). Desde esta idea, las aulas se entienden como un ambiente de trabajo de articulación social, donde toma sentido conocer el bagaje de creencias con que nos encontramos, para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.

La situación educativa de las artes en el ingreso a la educación superior presenta un panorama de masividad. Sin embargo, existe un alto porcentaje de aspirantes que no sostiene su decisión y abandona los estudios, a pesar de los esfuerzos personales y familiares; hecho que, además, produce frustraciones en el uso de los recursos materiales y humanos, administrativos, económicos dentro de la universidad. Es necesario tener en cuenta que esto se replica en los aspirantes y su entorno familiar lo cual nos lleva a abordar la problemática del ingreso y la deserción de acuerdo a la siguiente estructura.

El presente trabajo está dividido en siete capítulos. En el primero, presentamos los antecedentes generales de la problemática de la educación superior en Artes,

introduciéndonos en la realidad de nuestro país y de nuestra universidad , específicamente, de la Facultad de Artes (FA), particularizando en la carrera de Artes Plásticas (AP) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) dando cuenta de la importancia de contar con esta disciplina en el contexto universitario y social de nuestra ciudad. Córdoba ha sido una provincia reconocida por la formación artística, tanto por Escuelas de Artes como por academias independientes conformadas por artistas-maestros-educadores. Esa educación artística mantuvo una tradición de aprendizaje técnico muy fuerte que permitió la formación de gran número de artistas. Una vez ingresado el arte a la UNC, además de los modos de producción técnica coadyuvó a potenciar la reflexión teórica y la investigación del arte, diferenciándose de otras instituciones por ello y constituyéndose en un referente de prestigio. Los datos estadísticos reunidos en este trabajo son, en su gran mayoría, de los anuarios de la universidad, hecho que permite una mirada de los ingresantes al momento del ingreso y durante el primer año de cursado, momento en que se materializa la decisión.

En el segundo capítulo nos aproximamos a cuestiones teórico-metodológicas acerca de la elección de una carrera universitaria y sobre las creencias que tienen los ingresantes acerca del arte. Para ello fue de fundamental importancia el rastreo de antecedentes de investigaciones siguiendo líneas de estudio que tocaban directa o tangencialmente nuestro objeto de estudio. Para definir las hemos tomado al sociólogo Pierre Bourdieu (2004, 2010), quien trabajó el concepto de campo artístico, capitales, *habitus*, creencias. Este autor fue leído, además, a través de Alicia Gutiérrez (2005).

Para abordar el tema empleamos entrevistas semi-estructuradas y autobiografías narrativas. Consideramos que estas últimas, testimonios escritos de los ingresantes, nos brindan una mirada personal a experiencias pasadas, recordadas e interpretadas. A partir de ellas tratamos de (re)construir la realidad biográfica en la que se inscriben y descubrir el sentido que le dan al arte a través de hechos y acontecimientos vividos, en relación al arte en general y con la carrera en particular. Para la construcción teórica de “autobiografías” fueron fundamentales los aportes de Geertz (1994), Bolívar (2001) y Bruner (1988) que nos guiaron respecto a tomar posiciones en el manejo de las opiniones de las personas con las cuales hablábamos. El respeto que despertaron las opiniones de los ingresantes derivó en lo que podría entenderse como abundancia de “entrecomillado textual”, aunque la decisión de sostenerla y aferrarnos a ella nos permitió desentrañar lo dicho de lo no dicho, encontrar

debilidades, fortalezas y afectos puestos en los momentos de decisión que derivaron en la elección de la carrera, otorgando la comprensión necesaria del material estudiado.

En el tercer capítulo se pueden leer las creencias de los ingresantes sobre el arte y las circunstancias que los llevaron a elegir la carrera, a partir del análisis de las entrevistas. Estas fueron realizadas durante los años 2009, 2010 y 2011 a alumnos de los cuatro departamentos académicos de Artes, de la entonces Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Los datos corresponden con los meses de preinscripción (diciembre y enero) y de asistencia a los cursos de nivelación (febrero). Trabajamos desde lo general (los aspirantes a las distintas carreras artísticas de la FA) a lo particular (ingresantes de AP específicamente)¹.

Este material está constituido por la voz de los estudiantes, sus ideas personales, sus realidades y subjetividades, lo que nos permitió no solo un proceso de observación y transcripción de autobiografías, sino un ir “pensando pensamientos” (Geertz, 1994) permitiendo un avance de interpretación. Esta actividad compleja requirió de la elasticidad suficiente para ajustar la mirada objetiva, pero, a la vez, poder desentrañar las subjetividades personales.

El análisis de este material sirvió de diagnóstico y punto de partida para incursionar en las biografías narrativas de los ingresantes de los años 2012 y 2013 (limitado al campo de estudio de los alumnos inscriptos a la cátedra Técnicas y Materiales de Grabado de la comisión vespertina)² que dio lugar al capítulo cuatro. El material recogido, transcrito y analizado permitió abordar temas diversos, como el tiempo previo al ingreso, valoraciones sobre el arte y aspectos tomados en cuenta para elegir la carrera. Los aspirantes pudieron hablar de aspectos personales, familiares y educativos, además de cuestiones relacionadas al arte.

En la necesidad de rescatar la individualidad de los estudiantes, el capítulo cinco recupera las biografías y realiza cinco entrevistas personales en profundidad, de las cuales se visualiza la forma en que cada estudiante concibe el arte y cómo esto los llevó a inscribirse en la carrera. Se tratan además, los valores que colocan en la educación

¹ Hemos decidido continuar con la denominación Artes Plásticas aunque en el transcurso de este trabajo fue cambiada por Artes Visuales.

² Hoy Grabado I Plan 2014.

universitaria y las distintas apreciaciones del primer año de cursado. La posibilidad de explayarse en sus historias de vida permite contextualizar el entorno familiar, social y educativo previo al ingreso. También buscar y encontrar posibles focos de conflicto que pudieran existir entre las creencias sobre el arte y los aspectos académicos del estudio de las AP

Las entrevistas corroboran las creencias encontradas en los capítulos anteriores ampliando su abordaje y permitiendo mirar comprensivamente la forma en que cada una de las personas va construyendo su biografía respecto al arte, en un ir y venir de su pasado más remoto (recordado) a su presente inmediato. Titular las entrevistas fue un modo de interpretar los modos de decidir y de concebir el arte que tienen las personas entrevistadas devenidas del escudriñamiento constante entre lectura y relectura de las entrevistas y su ordenamiento. Los títulos, entonces, representan modos de vivir, creer, ser, valorar o dejar de hacerlo, de desear, dudar. Esos titulados muestran la importancia de la educación artística: “Mi profe me hizo pensar que el arte es un mundo maravilloso” (S.), la fuerza del capital simbólico como forma de perpetuarse: “Quiero algo serio y con bases fuertes” (V.), el salto al vacío como forma de decidir: “Entonces chau, me mando, me inscribo” (G.), el valor de ser artista y docente para quien necesita subsistir y ser reconocido: “Si no puedo ser alguien grande, grande seré profesor y de ahí subsistir” (C.) y hacer realidad el deseo materno: “Descubrí que quería ser docente de manualidades” (A).

En el capítulo seis, trabajamos en base a un marco organizativo de las creencias, permitiendo articulaciones y relaciones internas, desde un enfoque analítico. Elegimos tres concepciones de creencias: el gusto por el arte, el futuro laboral y “hacer arte” (aprender técnicas). Esta división se crea a partir de considerar que las tres contienen en su interior la contundencia y efectividad como para incluir al resto de creencias. El gusto es determinante para la conformación de aquello que se cree o no se cree. Por lo tanto, la primera percepción que las personas tienen sobre aquello que eligen, rigiéndose por parámetros tentativos que atienden a los afectos. Respecto al futuro laboral, a diferencia de otras carreras, no se construye mediante expectativas de estudiar, recibirse o trabajar de lo que se estudió para lograr independencia económica de su grupo doméstico anterior y formar su propia familia, sino que es incierto. En cuanto a la concepción de hacer arte-aprender técnicas hemos tomado en cuenta la preponderancia de lo manual por sobre lo intelectual,

entendiendo que la inclinación por aprender técnicas parte de un hacer emocional, en la necesidad de jugar, de encontrar la felicidad de la fiesta de los sentidos y a través de ello el reconocimiento de un otro que completa y “rellena” representado por el símbolo. Este concepto tomado de Gadamer ayuda a entender las percepciones de los ingresantes puestas en el grado de “hacer” que tiene el arte.

El sentido del capítulo siete es visibilizar las problemáticas que se establecen entre creencias sobre el arte y los estudios del arte que muestra nuestra hipótesis. Lejos de tener respuestas unívocas contribuyen a develar el conflicto instalado entre la creencia que tienen los ingresantes de un modelo de arte libre, técnico y placentero con una propuesta educativa normativizada, de rigor técnico-teórico y cruzada por las dificultades de la educación pública. En este contexto, algunas creencias se muestran contradictorias. El punto nodal de parte de pensar que se llega creyendo que el arte dará placer, aunque el placer por el “saber artístico” no corre en el mismo sentido. Se incluyen también en este análisis problemáticas instaladas en la propia institución que pueden representar filtros para la permanencia. En ellas se trata la relación que establecen con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer tiempo de ingreso, su idea sobre los profesores, sus ansiedades, lo que consideran limitaciones o fortalezas personales y las luchas internas para sostenerse en el campo educativo universitario. En este capítulo también hemos sugerido algunas líneas teóricas que proponen tomar en cuenta las creencias para trabajar la dimensión grupal, teniendo en cuenta la dinámica de ciertas materias.

Las conclusiones dan voz al trabajo del investigador, esclareciendo decisiones personales y aspectos pendientes, cerrando algunas preguntas, abriendo otras con una mirada a posibles líneas de continuidad a futuro. La importancia de tener en cuenta las creencias ha constituido una fuente de conocimiento valioso para abordar las problemáticas surgidas en el ingreso, realizando un acercamiento introductorio a los factores sociales y educativos que puedan haber influido en originarlas desde la perspectiva del campo disciplinar. Las opiniones recogidas, lejos de ser materiales episódicos, conformaron la fortaleza de este trabajo ya que nos proporcionaron una gran cantidad de datos, motivaciones, expectativas, valoraciones a los cuales no hubiéramos llegado de otra manera.

I. INGRESO Y ELECCIÓN DE CARRERA DE ARTES PLÁSTICAS EN LA FACULTAD DE ARTES (UNC)

Como mencionamos en la Introducción, este trabajo pretende aportar al conocimiento de los individuos que se interesan por estudiar artes, en particular por realizar una carrera universitaria en Artes Plásticas en Córdoba, Argentina. Entre los variados aspectos que podrían ser objeto de interés en esta población específica, nos interesó particularmente, aproximarnos a las ideas que los ingresantes a Artes Plásticas, tienen sobre el arte y a las motivaciones que los llevan a elegir esta carrera en el nivel de formación superior.

Hemos partido de que los motivos de elección de una carrera están relacionados con concepciones particulares acerca de los objetos y prácticas a los que ella se refiere. Esto nos permite inducir algunas ideas tácitas en sus imaginarios. Una de las preocupaciones implícitas en este estudio está asociada al alto grado de deserción que se produce en el lapso que se extiende entre la preinscripción y el cursado del primer año de las carreras de artes. No pretendemos demostrar que la deserción esté asociada a ideas correctas o incorrectas de la elección, sino más bien, que se trata de realizar un cruce de miradas entre los datos socio-demográficos de la población de ingresantes y aquellas valoraciones implícitas en la elección de la carrera y creencias sobre el arte inscriptas en sus biografías.

La deserción ha sido ligada a la masificación de la educación superior, entendiéndosela como “la aparición extendida de demandas de credenciales universitarias por parte de la sociedad que percibe el valor estratégico del conocimiento y reconoce a las universidades como sus principales administradoras” Pugliese y León (Peón P. , 2009, pág. 4). Los mismos autores hacen referencia a que algunos indicadores sobre los procesos de masificación universitaria en América Latina entre los años 1950 y 2000 muestran que las universidades se incrementaron de menos de 100 establecimientos a más de 5500, la cantidad de estudiantes pasó de 600.000 a más de 10.000.000 y la tasa de escolaridad para el nivel universitario varió de 3% a 20% .

En nuestro país, la población estudiantil en busca de educación universitaria creció a partir de la década del 60 y, al mismo tiempo, se fueron produciendo cambios en las instituciones que tradicionalmente estuvieron orientadas a la formación de élites. Al

incrementarse la matrícula, hubo una expectativa de mayor movilidad social, ya que más cantidad de familias aspiraron a que sus hijos tuvieran una formación profesional, independizándose de los oficios de su entorno doméstico para trabajar en la carrera elegida. En esta elección el porcentaje de las carreras de perfil académico fue menor, mientras las llamadas profesiones liberales³ (Pugliese, 2013) o profesionalistas (Krotsch, 2001) llegaron al 87%, entre otras razones, por el prestigio social y el supuesto reaseguro económico que otorgaban.

La Universidad Nacional de Córdoba no es ajena a estos procesos, tanto de aumento en la demanda de educación superior, como de deserción en las diferentes carreras. El abandono puede visualizarse a través de diferentes modalidades: los aspirantes se inscriben a una o más carreras con el objetivo de “asegurarse” el ingreso e “ir decidiendo” en ese tiempo, lo cual hace pensar que, por lo menos una de ellas, se abandonará. En muchos casos, el cursado a las distintas actividades académicas no suelen ser las esperadas y en otros, se cursan con mayor o menor asiduidad durante el primer año y van abandonando con el tiempo.

Es innegable que dentro de las múltiples causas atribuibles a la deserción se encuentran los factores económicos desfavorables y la desigualdad de oportunidades. Los sectores socioeconómicos menos favorecidos dentro de la universidad siempre fueron bajos (Goldenhersch, 2008) a pesar de las políticas de gestión que apuestan a un mayor ingreso y a la implementación de estrategias para fortificar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema universitario. La apuesta a que mayor cantidad de jóvenes puedan tener la oportunidad de acceder a la educación superior, atiende a la postura de democratizar el conocimiento e incluir a quienes, teniendo tiempo disponible puedan hacer uso productivo del mismo. Para lograrlo es necesario acompañarlos ampliando las medidas que ayuden al interés por estudiar, a incentivar la necesidad de ingresar a la educación superior y sostenerla en el tiempo.

Existen diferentes tipos de medidas, tales como becas, ayudas económicas, regímenes de cursado especial para alumnos trabajadores o transporte gratuito, que intentan facilitar y cimentar la permanencia de los estudiantes dentro de la UNC. En el año 2008, el

³ Estas carreras se distinguen por un ideal de libertad o autonomía en el desenvolvimiento de su actividad profesional y requieren de habilitación a través de un título académico; por ejemplo el caso de: Derecho, Odontología, Medicina, Psicología, Ingeniería, entre otras.

49% de los estudiantes tenía la condición de trabajadores, hecho que, en principio, puede aparecer como un estado de fragilidad sobre la decisión de estudiar y sostenerse en una carrera universitaria, por las dificultades horarias y la demanda física del alumno trabajador. Aún así, muchas veces, el trabajo posibilita el sustento económico necesario para estudiar y dispara la necesidad de superación personal.

La U.N.C, atendiendo a la problemática de la elección de las carreras, articula dispositivos de facilitación. Ejemplo de ello son la Expocarrera, las entrevistas vocacionales, el trabajo articulado con la educación media, entre otros. De todas maneras, resulta un problema determinar la concordancia que los aspirantes pueden establecer entre lo que cada disciplina “es”, lo que la carrera “propone” y los imaginarios que se tienen sobre la carrera.

La problemática individual sobre la inseguridad de elegir una carrera se traslada al entorno familiar, social y al interior del sistema universitario, ya que políticamente es deseable que la matrícula crezca, aunque lo “indeseado” pero real es el alto porcentaje de abandono en los primeros tiempos de estudio.

Dado que las mayores tasas de abandono se verifican durante el primer y segundo año, es fácil inferir que las causas del mismo se relacionan tanto con las condiciones económicas y los costos de oportunidad para la manutención como con factores “vocacionales” arraigados en los valores familiares e individuales y las expectativas que tienen los estudiantes al momento del ingreso (Pugliese, 2013).

Las medidas tendientes a frenar la deserción en la UNC no contemplan solamente cuestiones referidas a dificultades económicas de los ingresantes, sino a la problemática de la elección de la carrera, entendiendo que el tiempo de “ingreso a la universidad” representa una bisagra en la vida de las personas, tanto para quienes recién egresan de la educación secundaria como para aquellos que se han demorado en decidir por la educación superior. Si bien en algunos casos, la decisión de tener estudios universitarios y la elección de la carrera es clara, y permanecen en ella hasta el egreso; en otros es altamente conflictiva e inestable. Problema denominado y estudiado como deserción o abandono:

La investigación sobre el abandono de los estudios superiores ha llevado a que hoy se advierta que ese término incluye comportamientos muy diferentes entre sí: el dejar los estudios puede estar referido a cuestiones tan variadas como la no integración social o intelectual en la comunidad académica, la existencia de aspiraciones, metas o intereses lábiles que cambian con el tiempo, la “migración” a otros sectores del sistema de educación superior, como también lo que se ha

llamado “exclusión académica”: la falta de avance en la carrera que llega a un punto que impide la continuidad (Ambroggio, 2012-2013).

El comienzo de los estudios superiores implica muchas veces, un proceso de fluctuación en el que la toma de decisiones sobre la carrera nuclea las preocupaciones de los estudiantes. Ellos, habiendo egresado del nivel medio de educación, recibieron conocimientos introductorios a las distintas disciplinas que, si bien tienen vinculación con las carreras universitarias, no parecen ser suficientes para garantizar un conocimiento elaborado sobre el alcance disciplinar.

Resulta difícil incluir todo aquello que se tiene en cuenta al momento de elegir una carrera; aunque lo esperable son las “condiciones” que se cree tener, también influyen la oferta laboral futura, el costo económico de la carrera, los requerimientos intelectuales y el tiempo que demanda. Estos aspectos no parecen tener el mismo peso para la toma de decisiones, en muchos casos no pueden objetivarse y suele primar lo relativo al “gusto”. Otro factor importante en la elección de la carrera es la influencia familiar, orientada en dos sentidos: por un lado, la libertad de elección (entendiéndose que debe estudiarse lo que “gusta”) y por otro, la variable de lo “conveniente” (incluyéndose en esta valoración las carreras reconocidas como “seguras económicamente”). La elección entonces sufre las presiones subjetivas y familiares sumándose aquellas que proceden del ámbito escolar y de las propuestas culturales y sociales (Müller, 2011) (Aparicio & Garzuzi, 2006). Las elecciones se ven representadas por personas que se toman como referentes validados: maestros, profesores o familiares, a quienes se admira y/o ejercen influencia sobre el aspirante.

Para este trabajo hemos visto conveniente pensar a la elección no como algo aislado, sino como una construcción que el aspirante va armando en sus años de vida, en su entorno social, tomando forma entre placeres y displaceres, creencias y dudas, tocando aspectos psicológicos, sociológicos y educativos. Para esto, recurrimos a la fuerza y voz de los ingresantes, tratando de entender la forma en que se apropian del presente e interpretan su pasado descubriendo los procesos a través de los cuales se reconstruyen las realidades y afectividades sociales en términos de significados (Gil, 2006). Nos detenemos en la relación que los ingresantes establecen entre el momento de decidir los estudios superiores, con la elección de una determinada carrera, a través de sus relatos de vida. Dentro de ellos, comprendemos el proceso de consultas previas a la inscripción, las posibles conversaciones

entre pares, las asistencias a reuniones informativas sobre las distintas carreras o actividades de orientación, para entender cómo resuelven la matrícula y cómo va tomando significación en el tiempo.

Así, este estudio de carácter exploratorio ha dado centralidad a las “creencias” sobre el arte con las que los ingresantes llegan a la universidad, en tanto se convierten en el cimiento de las decisiones posteriores.

Estudiar Artes en la Universidad Nacional de Córdoba

Las carreras relacionadas con las artes tienen una historia más reciente que las tradicionales carreras académicas en la UNC, ya que se incorporan como carreras universitarias en 1948 con el nombre de Escuela Superior de Bellas Artes⁴ en 1948, agrupadas en la Escuela Superior de Bellas Artes, dependiente del rectorado. En un principio, funcionó en el centro de la ciudad hasta su traslado a Ciudad Universitaria en 1959, donde funciona actualmente. Con el tiempo y ya bajo su nombre de Escuela de Artes, se constituyó como una alternativa para quienes deseaban seguir estudios artísticos, diferenciándose de otras posibilidades de formación. Las especialidades disciplinares fueron: Plástica, Teatro, Música, Cine y TV. Como otras unidades académicas de la UNC, la Escuela de Artes (EA) sufrió el cierre de los departamentos de Teatro y Cine y TV durante la intervención militar de 1976, mientras los dos restantes fueron anexados a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Con la recuperación democrática, se volvió a la formación original, quedando la EA de la UNC con sus cuatro departamentos disciplinares, aunque permaneció en el ámbito de la mencionada facultad junto con seis escuelas más: Archivología, Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía y Letras; también un departamento de Geografía y una carrera de Antropología.

La EA se transformó en Facultad de Artes (FA) en el año 2011; el Departamento de Artes Plásticas (AP) pasó a llamarse Departamento de Artes Visuales. Como hemos

⁴ Para un estudio detallado de la historia de la actual Facultad de Artes se puede recurrir al libro *Procesos curriculares en la universidad. El caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Publicación de la tesis doctoral de la Dra. Celia Salit. Editorial de la FFyH, U.N.C. Córdoba 2011

mencionado esto sucedió una vez comenzado nuestro trabajo por lo cual continuamos con la antigua denominación porque no es determinante para la investigación.

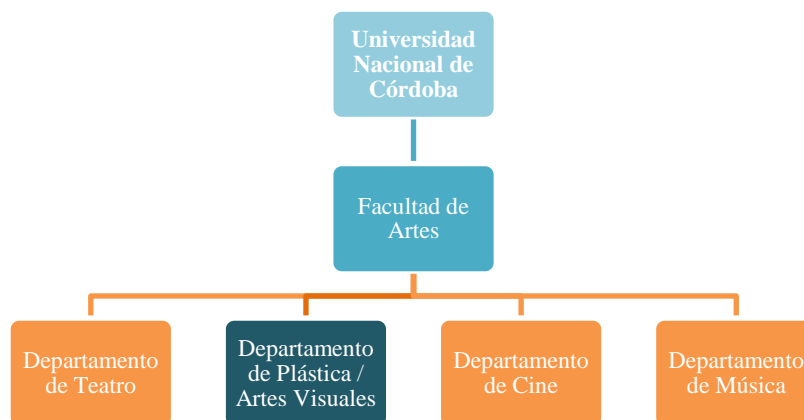


Ilustración 1 Facultad de Artes (UNC)

Estudiantes en las carreras de Artes de la UNC

Si bien la incorporación de nuevos alumnos de artes en la UNC no ha mostrado la misma masividad que otras carreras, tiene un aumento sostenido aunque variando según las carreras, dando cuenta que la matrícula ha tenido un aumento significativo en los últimos años.

| Año/ Departamento | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Plástica | 192 | 200 | 247 | 267 | 124 | 160 | 158 | 170 |
| Música | 129 | 80 | 89 | 119 | 81 | 153 | 144 | 159 |
| Teatro | 55 | 65 | 65 | 87 | 116 | 100 | 127 | 117 |
| Cine y TV | 128 | 360 | 282 | 288 | 219 | 359 | 404 | 393 |
| Totales | 504 | 705 | 683 | 649 | 540 | 772 | 833 | 839 |

TABLA 1 Matrícula de nuevos alumnos en las carreras de Artes (UNC).
Fuente: UNC: Anuarios Estadísticos, Síntesis Estadística 94-9 (Córdoba)

El gráfico muestra una estabilidad notoria en el aumento de la matrícula en la carrera Teatro, una suba significativa en Cine y TV, mientras Plática y Música se han mantenido con cierta inestabilidad en los distintos años respecto a la cantidad de inscriptos. No existen investigaciones publicadas dentro de la FA que faciliten el esclarecimiento de las causas del aumento del ingreso y deserción a las distintas carreras, aunque se han producido en los últimos años esfuerzos en facilitar y fortalecer el ingreso y la permanencia. Para ello se busca aplicar diferentes estrategias y cambios implementados durante el lapso que se establece entre la elección de las carreras, la inscripción a las mismas y los cursos de nivelación respectivos.

La tendencia a estudiar las distintas especialidades dentro de la facultad, no sólo tiene relación con las creencias sino también con la visibilidad en el entorno social, ejemplo de ello es la jerarquización que logró en los últimos años el cine a través de apoyos económicos nacionales. Hecho que dio como resultado que una gran cantidad de producciones cinematográficas tuvieran reconocimiento nacional y fueran premiadas en festivales internacionales.

En coincidencia con las políticas de inclusión y permanencia de los ingresantes de la UNC, la FA sostiene medidas que tienden a evitar la deserción en los primeros años, manteniendo el criterio de ingreso abierto y la actualización de planes de estudio de las distintas carreras, sumadas a la incorporación de los cursos de nivelación como materias obligatorias dentro de los planes de estudio. Además se incluyeron estrategias de adaptación y adecuación a la vida universitaria.

Según estudios provenientes de la Secretaría Académica de la FF y H (UNC, 2007), la Facultad de Artes presenta un escenario de masividad. Los grupos humanos son heterogéneos, los ingresantes suelen inscribirse en varias carreras al mismo tiempo y en algunos casos migran de una a otra o abandonan durante el primer año. La actividad académica de los ingresantes es dispar durante el primer año, en especial entre “los que no terminan de comenzar la carrera” (Ambroggio, 2010) se refiere a ellos como los estudiantes que confirman su matrícula en abril (después de haberse pre- inscripto en diciembre) pero exhiben escasa o nula actividad académica durante el primer año, pudiendo reinscribirse o no como alumno al año siguiente.

Por otra parte, los datos del ingreso 2010 en el área de Humanidades de la UNC aproximadamente un 40% de los aspirantes que se preinscriben en diciembre, no asisten o no aprueban el curso de nivelación y solo alrededor del 60% confirma su matrícula en abril. El hecho de confirmar su matrícula al año siguiente indica el pasaje de aspirante a ingresante.

Estudiantes en Artes Plásticas en la Facultad de Artes

La carrera de Artes Plásticas tiene una oferta de titulaciones que se ha mantenido con los años: una Licenciatura en Artes Plásticas con orientación en Grabado, Pintura o Escultura y un Profesorado Superior de Educación en Artes Plásticas con las mismas orientaciones. El ciclo básico común es de dos años y al tercer año el alumno debe optar por algunas de las tres orientaciones mencionadas.

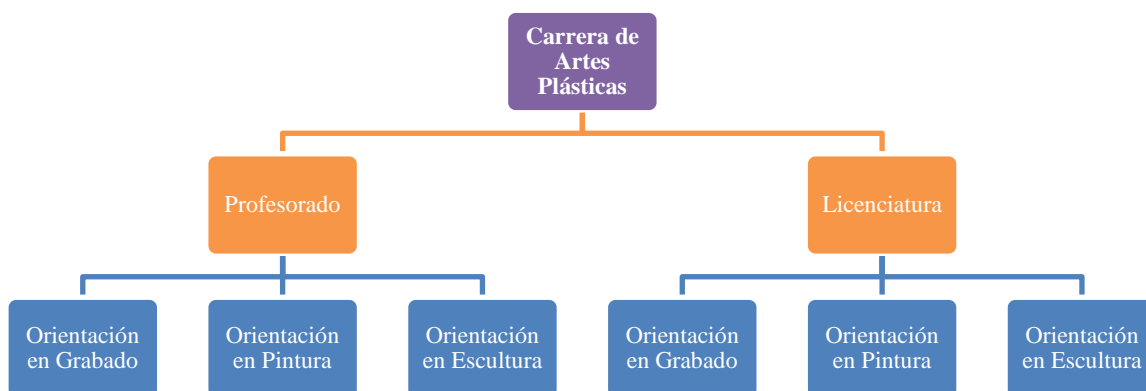


ILUSTRACIÓN 2 Carrera de Artes en la UNC

En el caso de las carreras de Artes Plásticas, objeto específico de nuestro interés, la proporción de los que desisten en este primer tiempo (entre diciembre y marzo de cada año) tiende a ubicarse entre el 30 % y el 40%, considerando cifras de los años 2000 a 2007, según Secretaría Académica de la FFyH de la UNC.

El siguiente gráfico muestra la tendencia que existe entre aspirantes a ingresantes es decir nuevos inscriptos y reinscriptos respectivamente.

| Año | Alumnos Ciclo básico | | | Nuevos inscriptos | | | Reinscriptos | | |
|------|----------------------|---------|---------|-------------------|----|-----|--------------|-----|-----|
| | Total | Varones | Mujeres | T | V | M | T | V | M |
| 2009 | 591 | 137 | 454 | 160 | 39 | 121 | 431 | 98 | 333 |
| 2010 | 595 | 130 | 365 | 158 | 38 | 120 | 437 | 92 | 345 |
| 2011 | 659 | 159 | 500 | 171 | 53 | 117 | 489 | 106 | 383 |

TABLA 2. Ingresantes a las carreras de Artes Plásticas.

Un mayor porcentaje de ingresantes y reinscriptos en el ciclo básico a la carrera de Artes Plásticas de los años 2009, 2010 y 2011 es de sexo femenino en su gran mayoría solteras (Tabla 2 Anexo). El mayor porcentaje de ingresantes es de Córdoba Capital y del interior de Córdoba. Respecto a los ingresantes que provienen de otras provincias en primer lugar lo ocupa el noroeste argentino, luego el sur argentino, en tercer lugar el litoral y centro.

La tendencia en edades, en los tres años, indica que mayoritariamente los ingresantes tienen entre 17 a los 22 años (Tabla 1 Anexo), período en que las personas terminan de cursar la escuela secundaria y transitan por el camino que podríamos considerar de “búsqueda académica”. El segundo grupo lo ocupan las personas que tienen entre 23 y 29 años de edad; cabe suponer que ellas han demorado el ingreso a los estudios superiores por inserción en el campo laboral, han desistido del cursado de otras carreras anteriores o bien han intentado ingresar y por causas diversas abandonaron. El tercer grupo de personas mayores de 30 años es menor y deciden ingresar a los estudios de AP. con y sin carreras universitarias previas.

II. CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN TORNO AL ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE LOS INGRESANTES

Hasta aquí hemos planteado la cuestión de la masividad de estudiantes en las universidades, en la UNC y en la Facultad de Artes, además del grado de conflictividad que produce la deserción, teniendo en cuenta que un alto porcentaje de inscriptos no logra sostenerse en el sistema de educación superior, especialmente en los dos primeros años. Hemos mostrado, además, un panorama de las características socio-demográficas de la población estudiantil que ingresa a estudiar las carreras de Arte en general y de Artes Plásticas en particular. Estos datos contribuyen al objetivo de tener un mayor conocimiento sobre la población que aspira a ingresar a dichos estudios.

En este trabajo se utilizan dos conceptos centrales: el de elección de la carrera universitaria y el de creencias acerca del arte. En el plano de la construcción teórica, se considera que ambos se relacionan, ya que se propone que la elección de una carrera universitaria está relacionada con las creencias que se sostienen acerca de la misma.

Desde la concepción sociológica de Pierre Bourdieu, la creencia “no es explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo, sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica del mundo y a las exhortaciones de ese mundo” (Gutiérrez, 2005: 41). Por ello, nos referimos a *creencias* en tanto sistemas de interpretación de la realidad a través de las cuales podemos entender los modos de actuar de los sujetos que las sostienen.

Se trata de proposiciones simples, conscientes o inconscientes, que se pueden inferir de lo que una persona dice, hace y alude, ya a un objeto, ya a una situación (verdadero o falso; buena o mala, o inducir a un determinado curso de acción deseable o indeseable). Según expresa Quintana (2001: 147) las creencias son:

Un proceso psíquico relacionado con el sentimiento y la voluntad, no pueden ser demostradas científicamente, están referidas a la interpretación del mundo, al sentido de la vida, los valores, los ideales de la comunidad y ayudan al individuo a satisfacer sus necesidades emocionales, religiosas y/o cosmológicas.

Una de las preocupaciones de los estudiosos de estos temas se relaciona con la distinción entre creencias y conocimientos; en relación a ello se ha incorporado también el término “concepciones”. Se considera a las creencias como aquellas convicciones

personales que sostienen los individuos, derivadas o no de la experiencia, expresándose muchas veces en juicios que tienen un fuerte componente afectivo y evaluativo sobre la realidad y que se trasunta en su accionar. Mientras que, el término “concepciones” está referido a una red o marco organizativo de esas creencias. Ambos términos se distinguen de la noción de “conocimiento”, con el cual se alude a aquellas afirmaciones o proposiciones que se sostienen pero que requieren mostrar cánones de evidencia que los justifiquen, satisfaciendo algún criterio de validez. En tanto las creencias pueden ser mantenidas con diversos grados de convicción, son relativamente independientes de la demostración de su validez y están más abiertas al debate.

También se puede adoptar la idea que:

Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo (Moreno Moreno, 2003: 267).

La metodología escogida para acercarnos a las creencias de los ingresantes fue la investigación biográfica narrativa, reconocida por disciplinas como la Psicología, Sociología, Antropología y la Etnografía, en tanto incluyen al texto narrado como un hecho cultural y como fenómeno social educativo (Greertz, 1994). Así, se valora la autointerpretación de los sujetos, las experiencias de vida que los ingresantes tienen respecto al arte y el juego de subjetividades de las que podemos inferir decisiones basadas en creencias. Las autobiografías nos permiten construir conocimientos y realidades y comprender los hechos tal como se cuentan (Bruner, 1988). No se trata de trabajar con las autobiografías narrativas para encontrar explicaciones objetivas en los hechos narrados (Kornblit, 2004) sino que “explicamos por procesos puramente intelectuales, pero comprendemos por la cooperación de todos los poderes de la mente activada por la aprehensión” (Dilthey, 1978: 172). Así, el comprender atiende a las ciencias humanas y se puede lograr observando la interpretación subjetiva de las acciones individuales de los sujetos, en un contexto histórico y cultural (Weber, 1975) mediado por un investigador que entiende y selecciona lo que observa, según el propio significado de las acciones que analiza.

Teniendo en cuenta estos aspectos teórico-metodológicos y uniéndolos al interés de este trabajo surgen las siguientes preguntas: ¿cómo se llega a elegir Artes como carrera a cursar en la Universidad Nacional de Córdoba? ¿Cuáles son las creencias y valores sobre el arte que sostienen los que comienzan la carrera? ¿Cómo se han construido a lo largo del tiempo esas creencias y qué acontecimientos de la vida personal, familiar y social se reconocen como influencias para la elección?

En principio, la indagación partió de algunos presupuestos que podrían considerarse hipótesis tentativas: se elige a la UNC sobre la base de considerar prestigiosa a la institución en su conjunto y no por referencia específica a las características particulares de los estudios de Artes Plásticas en esa institución; también sobre la creencia que sostiene que, a través del arte se pueden lograr actividades placenteras y formas de expresarse a través del gusto por el “hacer”. No se pone en juego, en el momento de la elección, la cuestión de la relación entre carrera a cursar y la inserción futura en el mercado de trabajo. En cuanto a la concepción de arte que sustenta la elección, se ignora la noción de actividad “regulada” y orientada por criterios establecidos institucionalmente, omitiendo la idea de ingresar a un campo disciplinar que plantea desafíos intelectuales.

Para afianzar estos supuestos o mostrar otras alternativas hemos tenido en cuenta las creencias sobre el arte de los ingresantes, indagando en qué medida se trasladan a la universidad los modelos, prácticas y teorías sobre el arte que fueron constituyéndose en procesos de elección a lo largo de sus vidas. También, despejar un factor de conflicto instalado en la distancia que, suponemos, existe entre las creencias que portan los que eligen la carrera, y las ideas sobre el arte y la formación que se sostiene institucionalmente.

En síntesis, el objetivo general de este estudio es el de aportar al conocimiento de los ingresantes a la carrera de Artes Visuales de la UNC, y los objetivos específicos están referidos a, por una parte, describir las ideas, creencias y acontecimientos personales que contribuyen a elegir cursar la carrera de artes visuales, la elección del nivel universitario y de la institución universitaria, y por otra, identificar y caracterizar las creencias que sostienen los ingresantes sobre el arte, los artistas y el campo de las actividades artísticas.

Se propuso, entonces, adoptar como enfoque metodológico general la utilización de relatos autobiográficos de los alumnos ingresantes, ya que en ellos se articularán aspectos

que hacen a la historia personal con las creencias y apreciaciones sobre el arte y el campo artístico, y sus vínculos con la elección de la carrera.

El trabajo empírico se realizó en el Departamento de Artes Visuales de la Facultad Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, y se estudió la población de ingresantes. La investigación fue planteada en dos etapas:

1. La primera, de carácter exploratorio, que tiene como objeto recuperar entrevistas con alumnos de diferentes carreras de artes realizadas con anterioridad para ir elaborando líneas de análisis, describir a la población de estudiantes de artes visuales (ex Plástica) a partir de datos secundarios, registrando el tamaño de esa población y su distribución por sexo y edad en los últimos años y explorar en material ya recogido en una fase preparatoria de este estudio (durante el año 2012), las particularidades de la elección de la carrera y las creencias sobre el arte. Ese material estuvo constituido por relatos escritos que se habían solicitado a los alumnos en años anteriores, a partir del cual se esbozaron algunas líneas de análisis orientadas a la construcción de posibles diferenciaciones de creencias en relación con la actividad artística.

2. En una segunda etapa, se trabajó con un relevamiento de los ingresantes 2013, considerando a aquellos que, habiéndose inscripto para cursar la carrera en ese año, estaban cursando la materia Técnicas y Materiales de Grabado (de primer año), turno vespertino, de carácter anual y obligatorio.

La recolección de información se realizó en dos momentos:

2.a. Un relevamiento de material escrito que incluía tanto los relatos de vida como sus creencias y apreciaciones sobre el arte. Allí se sugirió considerar dimensiones tales como: apreciaciones sobre el arte en general y sobre el artista, sobre cuáles son las condiciones requeridas para ser artista, las cualidades, las formas de vida, los deseos, las posibilidades, la formación o aprendizajes que realiza alguien para ser artista, qué disposiciones hacen falta para ello. También cuestiones relacionadas a la obra de arte: ¿cómo se produce una obra de arte?, ¿cómo se la reconoce?, ¿qué se puede apreciar en una obra?; al observador de arte ¿qué busca?, ¿qué encuentra? y a la encarnación del ideal de artista en un personaje concreto ¿a quién elegiría?

El análisis de este material estuvo orientado a continuar en la construcción de diferenciaciones de creencias, y a partir de esa elaboración se estructuró el segundo momento.

2.b. La elección de casos de estudiantes que sugerían variaciones o tipificaciones específicas en sus modos de entender el arte y la carrera universitaria en ese ámbito, para realizar un análisis en profundidad a partir de entrevistas. En ellas se abordaron, a partir de lo incluido en el escrito realizado anteriormente por el entrevistado, detalles específicos de sus relatos de vida, aspectos que interesaban particularmente como la constitución del grupo familiar y los capitales sociales detentados, las particularidades de las instituciones educativas de las que provienen, las experiencias con el arte y con la universidad. En general, los acontecimientos que los sujetos entienden fueron conduciéndolos hacia una carrera en el campo de las artes, y una conversación más detenida acerca de sus ideas y creencias acerca del campo de las artes.

A partir del material de entrevistas se elaboraron descripciones analíticas de cada caso, que se presentan en el capítulo V.

III. CONVERSACIONES CON LOS QUE ELIGEN ESTUDIAR LAS CARRERAS DE ARTES EN LA UNC

A partir de las entrevistas realizadas a 27 ingresantes de carreras de Artes (6 de Música, 6 de Teatro, 7 de Cine y TV y 8 de Plástica), durante el año 2009 y 2010 surge que las influencias familiares y los referentes afectivos de experiencias vividas respecto al arte son importantes para elegir la carrera. Estas influencias se suman a las tendencias personales manifiestas bajo el concepto de “amor por el arte”. En los relatos existen indefiniciones sobre el objeto de estudio, aunque la pasión parece tener la fuerza suficiente como para sostener la elección ya que se vive como una “necesidad” en sus vidas.

Los aspirantes expresan sobre el arte, enunciados como: *“me gusta”, “siempre lo anhelé” “es un sueño por cumplir”, “siempre me apasionó”, “yo tenía un vacío que necesitaba rellenar, quiero ser un buen artista pero no sé muy bien qué es” “quiero ser escultora aunque no sé muy bien qué significa”, “siempre sentí admiración y atracción por el arte”, “me encanta dibujar, pintar y hacer manualidades, aunque no tengo un porqué concreto”, “quiero continuar con una fuerza original o empuje de aquel niño que se perdía en las ilustraciones de libros”, “logré a través de la pintura superar angustias y diferentes problemas”*. Aunque los orígenes y las interpretaciones son disímiles, todas movilizan sentimientos diversos y también aparecen las *dudas* respecto de aquello que *“no se sabe muy bien qué es”*, un ente indefinido que ejerce una fuerte atracción. En algunos casos se considera que en la carrera se encontrará un componente terapéutico: *“me hace bien”, “me siento bien”*.

Algunos ingresantes manifiestan cierto temor en comunicar a su familia la decisión de estudiar artes porque estas carreras aparecen como “inseguras” laboralmente, *“no se puede vivir del teatro” (G. 21 años, Teatro)*; esto va acompañado por la fuerte figura del *ser artista* y las diferentes formas de entenderlo: *“quiero ser artista sí, no como trabajo, sino como un rol social porque no sé si voy a vivir de eso” (B. 18 años Plástica)*; *“el arte es eso que nos nutre el alma, si bien hay cosas a las que uno también le puede dar esa definición como el amor, los sentimientos, la religión para aquellos que sean muy allegados a eso; creo que eso es el arte y esperemos que el arte después nos nutra la panza (A. 28 años, Teatro)*. Se reitera con frecuencia la idea de que el arte da placer y otorga

sentido a sus vidas, aunque en el futuro se deba trabajar en otra cosa para sostenerse económicamente y así continuar con la actividad artística. La elección de la carrera enfatiza en un sentimiento de “esperanza” o “desesperanza” sobre el futuro económico y suele convivir con la creencia del artista “aséptico” en el sentido económico *“a esos no los considero artistas porque lo hacen por dinero”* (A. 24 años, *Plástica*) lo cual dispara una serie de interrogantes respecto a “estudiar artes” y ejercer el arte como profesión.

En algunos casos se cuestiona la relación entre el arte y la *capacidad intelectual* necesaria para esta carrera; pareciera ser que estudiar artes es demasiado fácil para un alumno que fue exitoso en sus niveles educativos anteriores: *“sé de muchos casos que los padres están en contra del arte y prefieren lo que da plata... pero lo que sí me decían mis padres era que yo debía aprovechar más mi capacidad intelectual porque me fue bien en el colegio y esas cosas”* (A. 21 años, *Música*). Esta misma idea de separar el saber intelectual del saber técnico se repite en los estudiantes de *Plástica* ya que algunos ingresantes priorizan el estudio de “la técnica” —dibujo, pintura, escultura, grabado— como un saber mecánico, sin tomar en cuenta los aspectos teóricos; estas creencias suelen compartirse dentro del entorno familiar o social al cual pertenecen.

La elección aparece, en primer término, como una búsqueda individual y a medida que van pasando los meses en la institución, se va transformando en una construcción colectiva donde participan los pares y los docentes en la búsqueda de sentido *“me gusta el ambiente desde la docencia, los alumnos, el compañerismo que hay, no sé, son un montón de pequeñas cosas que se juntan y me siento muy cómodo”* (C. 30 años, *Cine*), *“Ni sabía lo que era el arte, no lo premedité, me dejé llevar y cuando empecé a andar por todo eso dije bueno, lo que a mí me está gustando es el arte. Y viceversa, creo que a mucha gente le pasa eso, es que se deja llevar y cuando se da cuenta que lo que está haciendo es arte... porque muchos no reconocen lo que están haciendo y viene otro y le dice que esto es bueno”* (C. 30 años, *Cine*).

Las expresiones relacionadas al mundo de lo sensible asociado a una visión espiritual y muy personal, más o menos subjetiva del arte suponen un acto creativo puro, carente de normativas, que tiende a ligar el arte con el concepto de libertad metodológica —*“el arte no tiene reglas”, “manejarme con la intuición y no con métodos rigurosos”*—, por lo cual el sentido de autodeterminación del aspirante lo aleja de cualquier compromiso

— *“hacer lo que quiero y no lo que debo” (C. 30 años, Cine), “el arte te da libertad total” (V. 19 años, Plástica)*—. Las consideraciones anteriores plantean otros interrogantes acerca de la integración de los estudiantes al mundo académico del arte que se estructura normativamente.

Respecto a las condiciones necesarias para estudiar arte suele haber opiniones discordantes ya que se dice que *“Estudiar arte es nacer como con un don”* pero se agrega que *“arte se aprende” (M. 20 años, Cine)* el primer caso apuesta a la figura de genio creador con capacidades innatas lo cual limitaría a quienes no poseen esas condiciones y la segunda opción toma sentido que el aspirante a ser artista recurra al rol de la institución educativa.

Una diferencia entre carreras es la condición etaria del grupo de ingresantes, en particular en la disciplina Plástica, a la que ingresan en más proporción, estudiantes adultos. Ellos ya trabajan en otras profesiones u oficios, y toman esta disciplina como una alternativa en sus vidas. Las creencias de estas personas tienen un fuerte componente afectivo y de realización personal y refieren a una deuda pendiente en sus vidas: *“siempre me gustó”, “me lo debía”, “nunca pude y siempre lo anhelé, “trato de divertirme porque sé que no voy a vivir de esto ni me importa, no me interesa la plata” (J. 53 años, Plástica)*. Las personas que tienen otras carreras o trabajos prefieren cursar sin apuros académicos y anteponen el disfrute, a diferencia de quienes no los tienen, que valoran la utilización del tiempo libre en las tareas manuales y en demostrarse a sí mismos o a sus familiares que son capaces de hacer una carrera universitaria.

Con respecto a cómo evalúan los ingresantes la institución elegida, encontramos que ellos creen que de la UNC egresaron personajes ilustres en distintos campos disciplinares y, por ende, reconocen su tradicional prestigio, tanto en el país, como en América. Por ejemplo, señalan que: *“Por haber sido espacio de formación de artistas muy importantes y porque por aquí han transitado grandes artistas, que han dejado bien marcada su huella, uno hace que diga ‘yo vengo acá’” (A. 28 años, Teatro)*. Conclusiones como esta nos llevan a suponer que la búsqueda de educación en esta universidad conlleva un esfuerzo por sostenerse en un sistema de elevado nivel académico.

No es sencillo ni resulta evidente, en términos generales, precisar el ámbito del campo de las artes desde la perspectiva de su inserción en el mundo social, cultural y

laboral de los ingresantes abordados. La complejidad se presenta también en la construcción de ideas y significados acerca de la carrera que comienzan.

IV. CREENCIAS SOBRE EL ARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ARTES PLÁSTICAS

Los cursantes del año 2012

En este capítulo nos enfocamos en describir las relaciones y creencias que tienen los estudiantes acerca del arte y de la carrera que escogieron. Incluimos en este estudio el análisis de las autobiografías de los cursantes a la materia Técnicas y Materiales de Grabado del año 2012. Respondieron a nuestra iniciativa 77 personas, de las cuales 37 tienen entre 17 y 22 años; 20 están entre los 23 y 29 años; y 20 personas son mayores de 30. El objetivo de mantener esta división etaria fue para comprobar si existían diferencias o similitudes significativas en las creencias de los tres grupos. Las cifras mostraron que existe una demora considerable en decidir estudiar esta carrera, ya que la suma de las últimas dos franjas etarias es mayor a la primera.

- **Grupo 1: de 17 a 22 años**

El primer grupo (entre 17 y 22 años) en su mayoría son recientes egresados del colegio secundario. De los entrevistados, cinco han intentado estudiar otras carreras anteriormente. En su gran mayoría, este grupo coincide en definir al arte como una forma de expresión, un lenguaje que permite comunicar sentimientos, pensamientos, sensaciones y pasiones, es decir, a través de él se lograría identificar y transmitir lo que les pasa. Así, habría una búsqueda del sí mismo, ya que piensan que el arte los ayudará a “*descubrir quiénes son*” y “*para qué vienen a este mundo*”. Una idea común es la del arte como libertad, enfatizando en el bienestar y el aislamiento que conlleva esta profesión: “*con el arte puedo ser libre, cuando pinto o dibujo me meto en mi mundo*”; “*el arte aporta felicidad*”. Muchos estudiantes recuerdan que el dibujo fue una práctica importante para decidir esta carrera: “*dibujo desde niño*”, “*siempre me gustó dibujar*”. También se lo asocia con situaciones afectivas en el ámbito familiar, adonde se compartían distintas manifestaciones del arte: “*mi abuela me enseñaba a dibujar*”, “*me gustaba observar a mi madre cuando pintaba*”, “*nos gustaba escuchar música con mi padre*”. En otros casos, la elección está influida por

el reconocimiento recibido de parte de profesores o maestros de los distintos medios educativos en algún momento de sus vidas: *“se exponían mis dibujos y pinturas en el colegio”*, *“la profesora me convocaba a ayudar en las fiestas de la escuela”*.

Son pocas las respuestas en las que se hace referencia directa al aprendizaje de los contenidos específicos de las Artes Plásticas en el ámbito educativo previo; tampoco hacen mención a las habilidades que se necesitarían para cursar esta carrera, a excepción del dibujo.

Como mencionamos anteriormente, es común encontrar el recuerdo de la casa materna y paterna como el lugar especial para “amar el arte”, como ejemplo tomamos a un estudiante que nos relata su historia familiar. Entre su madre maestra jardinera y su padre carpintero fue transcurriendo su vida entre maderas, herramientas, niños, juguetes, papeles, pinceles y colores, circunstancia que derivó en una idea de que en el arte hay una *“interacción constante y fluida de elementos manipulables estéticamente”* sentando las bases de su actual acercamiento *“académico del arte”* y la posibilidad de cumplir el sueño de poder vivir de lo que desea. En este caso se incluye tácitamente aspectos laborales a futuro y una idea de buscar, en la universidad, su formación estética.

Para aquellos que tuvieron una experiencia más directa con el arte (como ser: tener un padre escultor, una tía pintora o haber desarrollado una carrera afín en otra institución); este se relaciona con la fascinación por el trabajo manual, el dibujo, la pintura y la escultura. Aunque se valora la idea de exponer la obra de arte en el museo o participar de un colectivo artístico, estos casos son una minoría notable.

Al describir las carreras en las cuales se inscribieron anteriormente y no completaron, o aquellas que formaron parte de las posibilidades de elección, se encuentran la Arquitectura, el Diseño y la Confección Textil; también el frustrado ingreso a Medicina en dos alumnos *“porque me costaba mucho Física y Química”* o *“no me dio la posición”*, que los obligó a pensar en el arte como opción, *“porque desde muy chica me gustó... me gustaba dibujar a pesar de que lo hacía muy mal... y quiero aprender todo lo que pueda y poder trabajar de esto, de lo que más me gusta hacer”*. Los estudiantes que relatan haber estudiado carreras que tenían exigencias intelectuales, que les “costaban” las materias y no pudieron superar este inconveniente, no dan pistas a pensar que estas personas suponen que

estudiar artes les será más fácil, sino que apelan a una decisión de “algo que siempre les gustó”, sin más.

Esos alumnos suponen que, si los artistas son personas que le dan sentido al arte, el arte también les dará sentido a sus vidas. Entonces, utilizan opiniones de terceras personas para referirse al valor social de los artistas y sus obras: *“la mayoría de las personas creen que los artistas no son nadie, que no tiene valor lo que hacen y que debes ser famoso para triunfar”*, *“esta rama puede parecer muy inocente porque piensan que son garabatos sin sentido”*. Estas expresiones definen un complicado imaginario social del arte, con el cual deberá luchar para defender su decisión de estudiar la carrera.

Si bien sus manifestaciones de “amor por el arte” eran explícitas y contundentes, el apoyo familiar parecía ser fuerte y no manifestaban inconvenientes concretos que hicieran pensar en la posibilidad de que dejaran la carrera de manera consciente, llamaron la atención estas ideas: *“No quiero tomarme esto como una obligación sino como una herramienta de crecimiento y placer personal, no quiero que el dibujo pase a ser una carga y una molestia, sino como algo que me haga bien, como hasta ahora”*. Otro dice *“no sé porque me inscribí en Artes Plásticas, lo hice después de sentir el fracaso de la libre decisión al abandonar Filosofía”*, al mismo tiempo que agrega *“el arte es lo que más se asemeja al mundo ideal que uno se arma en la cabeza”*. De los que abandonaron un solo caso cree que el arte es una vocación y una profesión. En cambio, otros consideran que está relacionado a la cultura o que es una herramienta de lucha social; en su inmensa mayoría, consideran que es una “forma de vida”, aunque no puedan definir a qué forma de vida se refiere.

Así, concluimos que en este grupo de estudiantes prevalece la creencia de que cursar AP les permitirá expresar su identidad, su “mundo interno” y “dar sentido” a su vida. Aparece el “amor al arte”, fomentado por sus experiencias previas en el seno familiar y el ámbito escolar. El arte, para la gran mayoría, es una “forma de vida”.

- **Grupo 2: de 23 a 29 años**

El grupo de alumnos que tienen de 23 a 29 años, se diferencia del anterior porque casi el 50% de ellos han intentado o completado otra carrera. Hallamos licenciaturas en Psicología,

Bioquímica, Educación Física y Diseño de Indumentaria; profesorados de Inglés, Matemáticas y una docente integradora de personas con discapacidad visual. Únicamente en los tres primeros casos los estudios superiores quedaron incompletos; el resto obtuvo su titulación y algunos ejercen la profesión. Por ejemplo, dos estudiantes se dedicaron a hacer cursos sobre Ilustración y Serigrafía antes de inscribirse en Artes Plásticas. Respecto al ulterior ejercicio de su profesión, solo una persona se ha referido a que espera poder vivir de lo que le gusta (el arte); los demás no hablan en términos futuros.

Como en el grupo anterior, la gran mayoría define al arte como *“una forma de expresión de pensamientos, sentimientos a través de los sentidos”*, *“una forma de vida”* creyendo que en él encontrarán *“belleza”, “sabiduría”, “armonía”, “salud”, “magia”, “placer” “felicidad”, “alegría”*. También existe, en mínimos casos, una identificación con algún docente que les aportó conocimientos sobre arte y que les sirvió de modelo y admiración por su compromiso con esta disciplina.

Una de las características de las autobiografías de esta franja etaria es que realizan un mayor desarrollo de *“quiénes son”* definiéndose a través de su contexto familiar: padres, hermanos y entorno doméstico. A su vez, la decisión de estudiar artes está relacionada con los trabajos manuales de diferentes ídoles de la vida cotidiana *“las tareas que ayudo a hacer a mis hijos para la escuela...”*, *“las costuras, la preparación de cumpleaños”* como así también diversos oficios: *“mi profesión de peluquera”, “la herencia de mis padres chapista y modista”*. Son pocos los casos que poseen influencias de prácticas artísticas reconocidas en el campo social del arte: *“mi abuelo tocaba el piano y pintaba, había estudiado Bellas artes en Buenos Aires”*.

Así, vemos que los entrevistados no hacen referencia a su vida laboral y la relación que este aspecto pueda tener con el estudio de la carrera. El arte, entonces, parece más ligado a la búsqueda de un espacio donde puedan sentirse contenidos, que a la estabilidad laboral o económica.

- **Grupo 3: mayores de 30 años**

En las personas que tienen desde 30 años en adelante, existe una tendencia a elegir esta carrera por placer o gusto personal, ya que en algunos casos manifiestan tener resuelta su

vida laboral y el factor tiempo ya no es un impedimento. Se asemejan a los grupos anteriores en que valoran la autoconfianza *“que produjo el reconocimiento de las maestras al ver como dibujaba cuando era pequeña”*; relacionan al arte con las *“actividades manuales”*, y sienten que este es un *“cable a tierra”* y *“un escape de la realidad”*, diferenciándose de otras formaciones ya que en el arte podrían encontrar una *“libertad sin condicionantes”*. Poseen estudios previos en Arquitectura, Abogacía, Inglés y Japonés, Lenguas, Ingeniería Electrónica, Electricidad, Profesorado en Tecnicatura en Administración de Empresas, Ciencias Económicas, Biología, Odontología, todas ellas sin finalizar, salvo algunos casos. Entre los que sí culminaron sus estudios superiores, hallamos Técnico en Arte Textil (participa en exposiciones), Profesorado de Educación Física (ejerce), Arquitectura, Técnico en Cerámica Artística, Diseño Gráfico (ejerce), Protesista Dental (no ejerce) y Diseño de Interiores. Esta última aduce que encontró dificultades en el ejercicio de la profesión ya que *“los límites impuestos por el cliente no le permitían poder comunicar, decir, explotar todo aquello que necesitaba liberar”*.

Podemos deducir que en la elección previa no pensaron las funciones sociales y laborales que la carrera elegida proponía. Relacionan las Artes Plásticas con el Diseño Gráfico e, incluso, con el oficio de tatuador, argumentando que tienen *“puntos en común”* aunque no profundizan cuáles. Solo un estudiante posee habilidades en medios digitales, siendo ésta su ocupación laboral actual y eligió esta carrera para ampliar sus conocimientos, ya que pretendía ejercer la docencia, intención que se frustró ya que asistió a tres clases y abandonó.

Entre las causas de abandono de las carreras comenzadas anteriormente se aduce que: *“en aquellos años me faltaba voluntad, “Biología no tenía el juego creativo”, “no me apasionaba”*. La tardanza en tomar la decisión de estudiar AP se vio retrasada por influencias negativas de la familia, la sociedad o ellos mismos: *“decía mi papá que estudiar arte es algo inútil y no muy rentable”, “prevalecieron mis miedos y prejuicios”* y solo una alumna argumenta haber decidido esta carrera por sentir que era un mandato materno. Otra, en cambio, señala: *“es importante ser estudiante universitaria, poder continuar con la carrera hasta obtener un título... es lo único que me falta conseguir”*, lo cual habla de una etapa de la vida en donde se busca cumplir con deseos pendientes.

- ***Conclusiones parciales***

En los tres grupos de edades observamos un nexo, no con los conocimientos sobre el arte impartidos en la escuela primaria y secundaria, sino con el reconocimiento de los profesores a través de sus trabajos, con situaciones afectivas o recuerdos autoreferenciales que elevaron su autoestima y fortalecieron la construcción del deseo de elegir esta carrera. No se piensa, en términos generales, a la disciplina artística en sí misma, sino en lo que a través de ella puede lograrse en términos afectivos. Se identifica al arte con las técnicas y los materiales, el trabajo manual y la materialidad del objeto creativo a través de varios oficios,⁵ en algunos casos, de difícil relación con las AP, salvo el dibujo y otras ramas del arte u oficios creativos, colocando al mismo nivel jerárquico a las manualidades⁶ y al arte. En cuanto al título universitario, parece que es valorado por las personas adultas y los más jóvenes no hacen referencia a este tema, más bien están tratando de ubicarse en aquello que les gusta hacer y que les produzca satisfacción, siendo esto también una condición importante para los adultos. En términos generales, no se habla del futuro laboral ni de lo que ellos esperan lograr con esta carrera y los tiempos académicos de cursado no parecen tener importancia para los estudiantes: *“hacerlo muy despacio, sin prisa, para disfrutarla y aprenderla bien”*.

Los cursantes del año 2013

Las autobiografías de este grupo de estudiantes abordan una mayor cantidad de aspectos del campo artístico y educativo que las anteriores. Atienden a cuestiones que definen al arte, sus particulares y aspectos que son posibles de pensar, sentir, creer y valorar. Pero, además, consideran otros aspectos relativos a la carrera, tales como: las condiciones necesarias para estudiar esta carrera, qué tipo de formación o aprendizajes se necesitan y cuáles no; y temas relacionados a la actividad artística: qué es un artista (a qué se dedica, sus condiciones, cualidades, formas de vida, ambiente), qué ideales de artistas tienen, la identificación con

⁵ El oficio es una actividad laboral que no requiere de estudio formal. Los estudiantes hacen referencia a peluquera, modista, carpintero, fotógrafo, entre otras.

⁶ Toda vez que nos refiramos a manualidades haremos referencia a trabajos psicomotrices que impliquen la utilización de técnicas diversas en lo cotidiano, que no necesariamente persigan o estén relacionados con actos creativos, sino a un esparcimiento. Esta posición no implica valoraciones jerárquicas entre alta y baja cultura, sino a diferenciarlas de aquellas actividades que tienen una marcada intención estética no utilitaria.

alguno de ellos y sus razones; sobre la obra de arte (cómo se reconoce, en qué lugares se encuentra, qué cosas se aprecia o qué genera) y, por último, sobre el espectador o consumidor (qué busca, qué encuentra, qué puede apreciar del arte y en qué lugares).

Al principio, mantuvimos la división etaria y encontramos que, de los 47 estudiantes que relatan sus biografías, 27 tienen hasta 22 años, 9 tienen entre 23 a 28 años y 11 tienen entre 30 a 53 años. Hay un porcentaje considerable de alumnos mayores de 22 años que elige esta carrera, reafirmando la postergación en considerarla como opción para abordar los estudios superiores. Así, una primera conclusión del material analizado nos lleva a desestimar que las creencias, que son de nuestro interés, muestren una relación estrecha con la edad de los aspirantes; por ello, consideramos que no sería necesario seguir sosteniendo esta división cronológica. A partir de ahora, solo haremos mención a las edades toda vez que el concepto a desarrollar lo justifique.

Si bien el grupo de estudiantes que escribió sus autobiografías (47) es menor al año 2012, muestra un mayor desarrollo temático, ya que se incentivó a los ingresantes a hablar sobre ello. De esta manera, encontramos que, 43 personas escribieron sobre “qué es el arte”; 37 sobre las influencias que tuvieron para tomar la decisión de estudiar la carrera; 36 sobre las condiciones necesarias para estudiar artes, la relación con la formación, aprendizajes y conocimientos; 27 sobre dónde se encuentra el arte; 22 sobre el artista; 13 se identifican con determinados artistas y 13 definen al espectador. En tanto, 20 personas indicaron cuáles fueron sus estudios previos al ingreso a Artes y 18 pasaron por otras carreras (aunque 13 de ellas pueden estudiarse dentro de la UNC, una estudió en una universidad privada y el resto pertenecen a institutos no universitarios).

Estas cifras muestran la variedad de temas presentados en las autobiografías: enfatizaron las influencias sobre su decisión de estudiar la carrera y las condiciones que consideran necesarias para estudiar artes; y minimizaron el resto de temas.

Un alto porcentaje adujo que tienen familiares o allegados artistas o con carreras consideradas afines (fotógrafo, escultor o escenógrafo). Únicamente en dos ocasiones hubo artistas conocidos que los influenciaron. Cinco personas argumentan que en su ámbito familiar estuvieron rodeados de artes, entre las que nombran: Música, Plástica, Arquitectura y Artesanías. Catorce ingresantes dicen tener formación previa en talleres, haber sido

inspirados por profesores del secundario y haberse sentido reconocidos en el ámbito escolar o familiar por sus dibujos o pinturas.

El contexto familiar y el entorno doméstico, así como los recuerdos relacionados con el gozo de la música, el cine y las artes plásticas son experiencias importantes para la elección de la carrera. Se relata que: “...por parte de mi viejo escucho la mayoría de la música que tengo. Siempre nosotros hablamos de música y cine también. Por parte de mi mamá... comparto con ella mucha música también...”. “Desde chica, y actualmente en el ámbito familiar en casa, estuve rodeada de estudios musicales y arte plástico. Noté que mi tía es profesora de Escultura, y otro familiar profesor de Artes Plásticas”. No se puede deducir de lo narrado el tipo de estudios que les ha permitido a los familiares escultores, escenógrafos o fotógrafos ser docentes, ya que para el ejercicio de estos trabajos la idoneidad suele alcanzar, sobre todo, en el ámbito de talleres privados. También se reconocen las influencias familiares relacionadas a las AP de corte autodidacta: “Mi abuelo era pintor y diseñador gráfico del año en que los diseños se hacían a mano, con precisión milimétrica y acrílicos...” y también con oficios como la “...talla de muebles de madera... aunque no era carpintero”.

En cuanto a la relación con otras carreras, dicen: “casi toda mi familia tiene alguna tendencia con algún tipo de arte, plástica, música, arquitectura, diseño gráfico, trabajo social...”. En estas consideraciones hay una tendencia a atomizar las carreras sin distinción, un ejemplo de ello es que cierto número de estudiantes construyen una relación directa entre la Arquitectura y las Artes Plásticas que está dada por el “buen dibujo”, lo cual no alcanza a explicar acabadamente la inclinación hacia una —Artes Plásticas— por sobre la otra —Arquitectura— “y en ese periodo recibí mucha influencia de mi papá, que es arquitecto y dibuja con un trazo excelente”. Otra carrera que también se relaciona a las Artes Plásticas es Diseño Industrial. Existen alumnos que poseen estudios previos incompletos en otras carreras y de difícil relación con las Artes Plásticas: Ciencias Económicas, Trabajo Social, Tecnicatura en Construcción, Biología o Martillero.

Los recuerdos de índole afectivo son recurrentes en las influencias para estudiar esta carrera, los ingresantes remiten a momentos de su vida familiar, en donde los sentidos afloran: “...el olor a pino del aire, a mate y óleos de mis viejos, mate de papá y óleo de mamá, me acuerdo que pintaba unas gordas repletas de pliegos, desnudas y orgullosas,

que acostadas o paradas mostraban sus cuerpos hermosos". No importa la edad que tengan los estudiantes, encuentran las influencias en el ambiente social cercano, en los recuerdos familiares o escolares y refieren a estímulos auditivos, táctiles, olfativos y visuales, ligados a un sentimiento de placer y gozo por las tareas manuales y por ambientes de trabajo relacionado a los oficios (como la tapicería o la fabricación de títeres).

Para elegir la carrera se tiene en cuenta "*aquello que divierte y gusta*" sin más, no en un sentido superficial sino como una condición que moviliza la pasión y que, se supone, guiará el deseo de continuar, ya que en el arte hay "*libertad y no existen reglas*". Algunos estudiantes refieren a que eligieron la carrera por una necesidad interna de encontrar una "*satisfacción llenadora*" o "*rellenar*" un espacio interior, esperando que les "*llene el alma*". En las definiciones anteriores se reconocen aquellos aspectos que el arte "da" o lo que "produce" en la vida de las personas. Mientras, las siguientes transcripciones muestran ideas comunes acerca del arte: "*es un modo de expresión o comunicación, "un modo de decir lo que pensamos y sentimos"*", un "*hacer que necesita ir más allá y cargarlo de sentido*", una "*búsqueda de armonía*", algo "*complejo de definir porque deviene de la subjetividad, más cercano a la sensibilidad que al intelecto*", "*es puro, verdadero y tiene vida propia*", "*lo relaciono a lo creativo, a la forma, el color, la textura... con el pensar y el sentir sobre lo que nos rodea... puede brotar de la conciencia o de la inconsciencia*" hasta la más amplia expresión que refiere que "*todo puede ser arte*".

Para un gran número de estudiantes, el artista es la persona que se dedica a expresar los sentimientos que no puede comunicar con palabras, usando la imaginación y la creatividad. Se deja llevar, a través de la creación, por lo que ama. Es un comunicador de los sentidos, hace su trabajo con amor, conectado a su individualidad, es artista "*sin poder evitarlo*" y se caracteriza por apostar a la libertad ante todo. Estas creencias endógenas del ser artista parecen estar insertas en necesidades personales del individuo, desprovistas de un contexto social. En cambio, en la relación del artista con el mundo exterior los estudiantes expresan que "*está abierto a cambios*", "*está atento a la realidad*", "*es curioso*", "*formula dudas*" o "*realidades*", "*está conectado a la naturaleza, al mundo*" y "*va mas allá de lo que los ojos pueden ver*". Además, "*está más adelantado en sus concepciones que sus contemporáneos y por eso son incomprendidos, tildados de locos*". También es "*un creativo y un talentoso*", "*con una posición crítica porque reflexiona sobre su propia*

condición humana y social”, *“utiliza sus cualidades y aptitudes para lograr lo que quiere, no solo por inspiración, sino por reflexión”*. Esto dispara una concepción del artista conectado a su entorno social, con una posición crítica frente a la realidad y que tiene una forma de vida particular: *“el artista es un emprendedor, comprometido con la sociedad, un individuo que disfruta del placer de la vida, los colores, la luz, los paisajes, se mueven en ambientes con cultura, conocimiento, se involucra con escritores, músicos, políticos”*. A esta opinión de mayor reflexión la emite un estudiante adulto que desarrolla actividades extracurriculares autogestionadas, como el juntarse con sus compañeros a visitar exposiciones y luego debatir sobre ellas, y tiene un gran acercamiento a los profesores, con ellos habla y escucha sobre el campo del arte.

Un artista es *“como cualquier ser humano”*, aunque también es alguien con una *“sensibilidad especial”* que se siente *“orgullosa de su dibujo”* aunque *“no siempre tiene habilidades”*. En cuanto a su actividad *“se dedica a hacer arte [obras] para luego venderlas y vive de lo que hace”*, *“puede ser prestigioso, con dinero o artista callejero no reconocido y depende de la movida que genere y el interés que le ponga al punto de vista económico”*. También opinan que el éxito no depende solo de lo económico sino de *“aquello”* que produce en el otro *“que te paralice, que provoque tensión”* porque es alguien que transmite algo a otras personas; prevalece la mirada de *“un otro”*: el espectador. En cuanto a la producción, *“puede hacer obras, diseño de remeras, diseño de tapas de libros etc.”*, también se incluye la producción de la pintura, el muralismo, la orfebrería artesanal, el tejido, lo cual, planteado en estos términos, avizora un campo laboral amplio. Ahora bien, estas creencias disparan una pregunta, ¿quién puede ser artista? Hay tres ideas recurrentes entre las opiniones de los estudiantes: *“artista no se hace, se nace”*, *“artista se nace y se cultiva”* y *“cualquier persona puede hacer arte”*, de lo que podría deducirse que *“cualquiera puede ser artista”*.

Al momento de identificarse con algún artista lo hacen tímidamente, ya que un gran número de alumnos no logra definir a un artista, no tienen un referente o sus datos son insuficientes: *“recién los estoy conociendo”*, *“Klimt me gusta mucho pero no puedo definir muy bien qué es un artista y no tengo identificación por ellos aún”*. Otros nombran a clásicos de las Artes Plásticas en el período del Renacimiento italiano *“por la innovación, la creatividad”* como Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel, muy estudiados dentro de la

Historia del Arte. De igual modo, aparecen Caravaggio (*“porque a pesar de su época hizo lo que quiso”*), Gaudi y Gropius (*“porque me gustan los diseños”*); Picasso, Van Gogh, Modigliani y Diego Rivera (*“por la riqueza de sus pinturas, su técnica y su vida pasional”*). Una alumna cuya madre es psicóloga y pensó en un primer momento seguir esta carrera, nombra a Magritte *“por su interés en la psiquis”*. Frida Kalo por *“no abandonar jamás el arte que la hacía sentir viva a pesar de todos sus sufrimientos”*, David Hockney y Ergon Schille *“porque en sus obras encuentro mi propia sensibilidad”* o Marta Minujín *“porque es liberal y hace cosas alocadas, raras e innovadoras”*; también Chiharu Shiota porque *“su obra es profunda”* o León Ferrari por *“ser directo concreto e irónico”*. Se nombra a artistas cordobeses como Dalmacio Rojas *“porque su obra me llenó de energía”*, Julia Romano y Lucas Di Pascuale sin emitir razones, aunque puede deducirse de su relato que han tenido un acercamiento personal. También con artistas del ámbito musical argentino como Charly García o norteamericanos como John Mayer o Keane, la banda inglesa de covers,⁷ porque acompañaron muchos momentos de sus vidas. Alumnas extranjeras nombran artistas reconocidos en su país, como la chilena Violeta Parra *“por su gran obra y su autodidactismo”* o el colombiano Luis Caballero, dibujante y pintor que *“traspasó las barreras de lo que debía hacer un artista”*. Son tomados como referentes dibujantes de historieta como Liniers *“por la simpleza, ingenuidad y sentimientos que expresa en sus dibujos”* o Pupi Herrera, *“porque trabaja muy bien”*; también del mundo de la moda o indumentaria textil y de la fotografía artística, como Diane Arbus y Nan Goldin conocidas por retratar personajes marginales o de temática contracultural, con lo cual lograron reconocimiento en el mundo del arte. Reafirman, entonces, los valores de libertad, creatividad y el desarrollo técnico y se sienten identificados con estos artistas, sobre todo, en la constancia de no claudicar a pesar de las dificultades.

Creen que el arte puede encontrarse en museos, galerías, iglesias, internet, en tiendas de ropa, pasarelas en la calles, paredes, pero fundamentalmente *“donde el artista quiere”*, es decir, *“en todos lados”*. Existe, en algunas consideraciones, una apertura al arte posmoderno que amplía sus espacios de exposición, extendiéndolo más allá de los recintos sagrados. Así, demuestran que el arte va más allá de las fronteras posibles.

⁷ En el ámbito musical es una canción versionada o una renovación de viejos temas.

Colocan al espectador como alguien *“que le gusta el arte”*, que tiene cierto estatus social, interés cultural, predilección por la historia del arte y gusto por el dibujo. Es aquel a quien el arte le llena, le brinda satisfacción, placer y una identificación personal, ya que *“se busca uno en la obra”* y *“escapar de la realidad”*. Hay una persona que identifica a cierto tipo de espectador como alguien que *“sigue la moda y está sujetos a su economía”* o bien aquel que busca algo puramente estético o decorativo. Otra ingresante identifica al espectador con el arte como consumo, como bien cultural y como mercado.

En cuanto a las condiciones para estudiar artes, se percibe como un estado de *“vivir haciendo lo que me gusta, dibujar, pintar”* aunque parece haber un consenso de que es necesario *“tener la necesidad y el interés de hacer arte”* y el estado ideal es *“tener un lugar donde crear... buena luz, un lugar donde estar tranquilo... y libre”*, *“tener un taller o lugar especial para desconectarse del exterior y que puede ser un pasatiempo para volar, jugar, divertirse y apasionarse”*. Entre los aprendizajes necesarios para estudiar artes opinan: *“los conocimientos pueden obtenerse de viajes, libros o una buena academia como lo es la UNC”*, *“yendo a la facultad o sentado en tu casa... con una hoja y un lápiz, o una guitarra... cámara de fotos...”*, lo cual sugiere aprendizajes autodidactas o la idea que *“se aprende viviendo”*. Otros valoran el tener facilidad para el dibujo, la creatividad, la imaginación y la inspiración, pero también reconocen que dependerá de la voluntad individual, de la capacidad de observación, de ponerse desafíos por el hecho de aprender, tener compromiso, mucho estudio, perseverancia, objetivos, metas y constancia. Se podría referir especialmente, el caso de una alumna de 33 años que a los 23 años se inscribió en la carrera pero abandonó porque le *“resultaba agobiante hacer algo exigido que yo hacía por placer. Por otra parte, el hecho de sentir que no iba a tener futuro laboral me llevó a interrumpir esos estudios y continuar Psicología”*. A pesar de no continuar con esta última carrera porque debía resolver sus problemas económicos, siguió realizando actividades relativas a ambas carreras. Ella opina que las variables de condicionamiento para estudiar esta carrera son el tiempo, los recursos económicos, la motivación personal, el apoyo externo, la valoración social de los artistas, el sistema de becas y el espacio físico para tener un taller. Una gran cantidad de alumnos cree que es necesario aprender técnicas porque sirven para la práctica y para *“plasmear lo que hay en la mente”*; también aparece la idea que *“no se necesita título”* ni enseñanza porque se puede ejercer siendo autodidacta ya que

“con vocación y pasión las cosas se arman solas”, pero es necesario el *“don”*; siendo positiva la guía de buenos maestros y la accesibilidad a espacios y materiales óptimos. Se ve a la formación como una herramienta necesaria para el profesorado y se considera que *“todo lo que podemos aprender sirve”*.

- ***Conclusiones parciales***

Es necesario aclarar que según el Sistema Guaraní en el año 2012 se anotaron 136 para cursar la materia TyMG mientras que en el año 2013 fueron 146 , si tenemos en cuenta que las autobiografías se realizaron en la primera semana de clases podemos deducir el alto porcentaje de estudiantes que no mostraba actividad académica (ver pag. 28 y 33)

De esta manera, comienzan a aclararse algunos interrogantes respecto a cómo y por qué eligen Artes Plásticas en la UNC. Las creencias aparecen originadas en el recuerdo infantil, en el seno familiar, a través del dibujo y son reforzadas en el ámbito escolar cuando se sienten reconocidos por sus referentes. Toman como influencia en este lapso las actividades manuales que realizaban sus mayores.

El arte representa para los aspirantes, una forma de expresión, un vehículo para lograr ser feliz, libre y mejorar el mundo; impulsados por el amor al arte. Su elección está asociada al gusto, al deseo, a una necesidad de llenar espacios interiores, a encontrar una forma de vida adonde pierdan peso las reglas externas y los desafíos intelectuales y adonde sentirse reconocido es un factor importante. Al ser artista hará obras de arte que expondrá en ámbitos diversos y a través de ellas obtendrá la admiración social. Para ser artista es importante —y a veces suficiente— con poseer el *“don”* de crear, aunque también se puede aprender. Los artistas admirados son aquellos que han obtenido el reconocimiento a través del tiempo (estudiados en la Historia del Arte); de ellos se valoran cualidades como la constancia, la lucha o el sufrimiento por defender sus valores.

La capacidad que más se estima es la técnica y no la intelectual. Además, pareciera que la elección de la carrera no está vinculada a la promesa de un futuro laboral o medio de vida específico y exitoso, al menos en términos económicos. El aprendizaje es importante para quienes desean ser docentes, siendo una elección que no es valorada por la mayoría. Los ingresantes señalan que están en una institución de prestigio en el medio, aún cuando ese prestigio no se asocia a la posibilidad de facilitar la subsistencia futura. Podemos

concluir que se trata de un panorama *desafiante* (pues el arte deberá cumplir con todas esas expectativas), *complejo* (por las propias contradicciones que emanan de las creencias) y *posible* (si se logran resolver los espacios de ambigüedades y posiciones difusas con las que ingresan a la universidad).

V. CINCO HISTORIAS PERSONALES

Hasta ahora, hemos trabajado las creencias que los estudiantes construyen desde un enfoque temático; para recuperar las individualidades de los sujetos, hemos seleccionado entrevistas de cinco estudiantes, con la finalidad profundizar las distintas maneras en que las creencias se van conformando a lo largo de la vida, entender los detalles del contexto en que se decide por los estudios superiores y desentrañar las distintas formas que posibilitan la elección de la carrera de Artes Plásticas.

Entre el tiempo de las autobiografías (escritas a principio del año) y las entrevistas (realizadas cerca de finalizar el cursado de la materia), si bien se abordan las mismas temáticas, puede notarse cierta maduración en el desarrollo de la entrevista, es decir que en los encuentros personales se profundizan aspectos de las autobiografías escritas que fueron poco desarrolladas por los estudiantes. Por ello, fue importante la buena disposición al diálogo y el tiempo otorgado al entrevistador. Para hablar de ellos en este trabajo, hemos decidido designarles una letra mayúscula, con el objetivo de resguardar su identidad, evitando numerarlos o asignarles nombres ficticios.

a) S.: “Mi profe del secundario me hizo pensar que el arte es un mundo maravilloso”

A los 18 años y luego de haber completado sus estudios secundarios en Tierra del Fuego vino a Córdoba a estudiar Artes Plásticas. Sus primeros recuerdos respecto al arte empiezan en la escuela primaria con el dibujo y con varios cursos relacionados al arte. Sus padres perciben este interés y lo inscriben en una escuela con especialidad artística. Allí, encuentra un profesor que *“nos hacía entender lo que verdaderamente es el arte, la trayectoria, la historia, y era fantástico, nos metió en una pieza oscura con un proyector y nos hablaba y mostraba imágenes y ya había terminado la hora y seguíamos así... (embobados) y no nos queríamos ir... Nos llevaba a un salón y nos decía: ‘bueno hagan lo que quieran, si quieren actuar, bailar, cantar, lo que quieran’ y en un momento yo, bueno, entendí que, si querías tirar pintura con un ventilador, lo hacías, pero con un fundamento, él lo organizaba y ahí entendí lo que era el arte ¿no?”*.

Relaciona el contacto con el arte, el dibujo y la pintura, con cambios significativos que le dieron mayor sentido a su vida por aquellos años: *“era un chico corriente que estaba en la pavana, que iba de su casa a la escuela y nada más empecé a dibujar y fue como una terapia, sentí un cambio en mí, me sentí libre y pintaba y a la gente le encantaba lo que yo hacía e hice cuadros grandes y a la gente le gustaba, decía: ‘mira qué bueno’, expuse varias veces...”*

Ocupa un lugar especial, tanto en la autobiografía como en la entrevista, la descripción del contexto de donde proviene: *“es duro, allá hay poca gente de la zona y todos son venidos de afuera y está lleno de locos que por allí van y se quedan un tiempo pero no es fácil, la gente allá es muy cerrada... por el frío, con el viento no podés ni hablar, tenés que gritar... Aquí decís ‘vamos a tomar un cafecito por ahí’ y vas, en cambio, allá los días no son lindos como aquí, un día como hoy lo ves una vez al año...”* Respecto al tiempo libre dice: *“Y no mucho... la plaza, pero los días no acompañan. El viento es terrible, no te permite socializar, no podés estar en una plaza porque no escuchás nada por el viento, entonces un día como hoy estás en tu casa mandando mensajitos”*. Compara y descubre grandes cambios, tanto en las actividades que puede realizar, como en la posibilidad de socializar más libremente. En el primer año vivido en la carrera se integró y descubrió que le gustaba estar en Córdoba y duda sobre volver a su provincia una vez recibido: *“...encuentro que me gusta mucho más Córdoba, es hermoso, conocí mucha gente, creo que mucha más de lo que conocí en toda mi vida en el sur... Siempre hay algo que hacer, acá puedo ir a pasear, ver gente haciendo cosas, gente haciendo telas en un árbol y... miles de cosas... y eso me encanta”*.

Mientras estuvo en su ciudad natal se relacionó con el arte a través de un centro cultural, lugar de reunión donde se realizan actividades con públicos diversos. Pero la posibilidad de exponer allí, con sus compañeros del secundario, solo pudo lograrlo a través de influencias *“porque la madre de una de las chicas conocía a alguien y así expusimos”*. También esos contactos le sirvieron para conectarse con un grupo de personas que organizaban un evento artístico: *“bueno, allá hay un grupo de locos que se juntan una tarde a tomar mates y dicen ‘bueno, quiero hacer arte’ y cuatro locos que no sabían hacer nada convocaban a todos los que sabían hacer algo, son unos locos que se sientan y hablan y bueno... y gestionaban en diferentes lugares para obtener espacios y también a*

gente que supiera hacer algo, bailar, cantar, pintar, lo que sea y te daban un espacio de quince minutos en el escenario y vos hacías lo que sabías, ese espacio era tuyo pero medianamente organizado, es decir, el cuadro con el nombre, el tema, las medidas y eso pero libremente... y conocí mucha gente con este grupo. Hay que organizar qué artistas van, en qué ómnibus, hay que organizar todo eso y se hizo en un polideportivo gigante con unas obras gigantes, fue hermoso, fue mucha gente de todos lados, antes era para los amigos nomás y bueno, ahí conocí un montón de gente y ahí era conocido”.

En algún momento, pensó que cuando terminara el colegio secundario quería ser docente: *“quería ser maestro jardinero también, luego artista plástico, exponer, y después se me ocurrió la idea de poner un centro cultural educativo... tengo mi casa... recibo cosas, expongo, vendo, yo tengo un terreno, para hacerme mi casa, allá son todos usurpados, bueno... ahora me lo robaron. Lo decidí y lo hablé con el profesor... Sí, bueno artista... bueno, uno tiene la idea de que en algún momento va a ser famoso, reconocido, pero no se puede.* En este primer año de cursado va poniendo en tensión y cuestionando la idea del reconocimiento artístico, ya que manifiesta que conoce gente con mucha capacidad pero que no llegan a la fama: *“Sí, pero hay artistas que tienen capacidad y los ves una sola vez y desaparecen, hace un muestra al año y listo, vuelven a desaparecer, salvo los de vanguardia y esos que estudiás... por ejemplo, aquí en Córdoba hay gente que me dice que son conocidos y solo los vi una sola vez exponer... bueno tampoco sé cómo se llega a ser reconocido”.*

Sus padres, valorando la posibilidad económica de invertir en una carrera universitaria para sus hijos, no cuestionan el tiempo que demore en recibirse. Se refiere a su madre y expresa: *“ella tiene que hacer empanadas para vender cada domingo para que estudiemos... que es el mejor legado que nos puede dejar y después bueno... nosotros veamos qué hacemos, dónde vivimos y eso, porque aunque tiene una casa grande no nos quiere hospedar de nuevo allá que hagamos nuestra vida”.* Además, sus padres consideran que la carrera que el hijo estudie le debe gustar, por lo cual S. no tuvo que preocuparse por la salida laboral ni el futuro que la carrera brindaba, aunque supone que no será tan fácil: *“no pensé si me iba a morir de hambre, yo tengo amigos que los padres le preguntan ‘¿y qué vas a hacer con tu vida con esta carrera?’ pero yo no me lo planteé como una fuente laboral, eso llegará... porque llevo mucho tiempo pensando en esta carrera y no voy a*

permitir que un problema financiero lo impida y termine estudiando Bioquímica. A mis padres no les importa el sacrificio con tal que nos formemos... depende del esfuerzo de cada uno”.

Si bien la elección de la carrera aparece como algo que lo tenía definido con anterioridad, al momento de la inscripción surgieron complicaciones: *“sabía que las inscripciones en la universidad eran el mismo año que yo terminaba el secundario y por Internet busqué en Mendoza, esa era mi meta. Sabía que en octubre más o menos tenía que inscribirme llenando un formulario, entonces, entraba una vez por mes a la página y no estaba actualizada y un buen día encontré que las inscripciones eran del 21 al 25 de noviembre y ya era 5 de diciembre. Me quería morir, entré en una crisis porque ya había hecho averiguaciones de departamentos donde iría a parar, pasajes, todo y me agarró una crisis, a fin de año... y dónde voy a ir ... y tengo una amiga que venía a Córdoba... pero para mi familia y para mí Córdoba y Buenos Aires son un horror, es el peligro, tenía un prejuicio o sea que ni La Plata, ni el IUNA, ni nada... yo quería lo más abajo posible, por Trelew creía que había una posibilidad pero no se comparaba con la Universidad de Córdoba que es guau, el prestigio...”* Y fue así que, siguiendo los pasos de su amiga, superando el miedo que él y su familia le tenían al lugar por considerarlo inseguro, solicitó a un familiar que viajaba por la provincia, lo inscribiera. Pasó por momentos de dudas respecto a su adaptación al medio, aunque la evaluación de la situación junto a su padre lo animó.

El miedo a quedarse solo en una ciudad que consideraba hostil y la adaptación a sus compañeros de pensión con los que vivía fueron inconvenientes que debió ir superando en los primeros tiempos de llegada a Córdoba. *“Los primeros días estaba solo, a mí no me gustaba... y no veía las horas que empezara el cursillo, por favor... bueno, en la pensión después no estaba muy solo, conocí a un montón de gente, conocí mucha gente en la pensión pero ahora soy el más antiguo y no me sentí muy cómodo al principio, porque eran todos del ámbito de la salud y yo era el más discriminado. Me miraban de costado al principio, decían ‘este chico no caza una’ pero ahora me quieren. Es más, desde que cargué en Internet lo que hago en la facultad ahora me dicen ‘¡ah! ¿cuándo me vas a pintar algo?’ y yo les digo ‘¡no sé qué te pensás!, ¿qué voy a regalar mis cosas? Mi trabajo vale mucho’”.* Así, fue tomando posición frente a quienes minimizaban el valor

económico de su producción artístico-académica que, al mismo tiempo, reconoce como valor simbólico.

Pensó que le resultaría fácil la carrera porque tenía cierta experiencia en algunas técnicas, pero a poco de andar se dio cuenta de que esos conocimientos no eran suficientes. *“Me dieron por el piso, no entendía nada... y no tenía mucha idea, porque por más que leí las materias que tenía era... bueno Pintura 1, Pintura 2, Pintura 3... que yo pensaba que sabía mucho, pero grabado, por ejemplo, no sabía nada de nada, ni lo que era... fue muy loco todo porque yo decía ‘¡ja!, yo manejo látex, sintético, acuarela’, creí que sabía mucho y decía ‘me va a ir muy bien... qué voy a aprender yo’... pero tuve que bajar un cambio porque tenía mucho que aprender. Porque vos viste que hay mucha gente que entra sin saber nada, no era mi caso, pero igual me sorprendió mucho porque aprendí un montón.”* Pone mucho interés en los logros obtenidos en una materia que es considerada “difícil”: *“Visión fue durísima, una tortura, pero veo que valió la pena. Siento que sé mucho más de color... percepción no tenía idea... ahora me siento un cachito más inteligente... pero sobre todo, es importante que saqué Visión la semana pasada...”*

No exento de altibajos, tomó decisiones, en alguna medida azarosas, mientras descubría la intensidad del ritmo académico al que debió adaptarse. Aprendió a valorar al grupo de compañeros con los que cursó: *“me arrepentía y me alegraba y me arrepentía y así, iba pensando que le acerté en no elegir el turno mañana porque a la tarde hay otra gente. A la mañana es gente más chica, a la tarde es gente que trabaja a la mañana. Yo elegí a la tarde para poder dormir al principio, pero en realidad la gente de la tarde es diferente. Por ejemplo, Luis trabaja, Mara es fotógrafa, Gastón es de Diseño Gráfico, Luis estudia Arquitectura, son más grandes y los de la mañana son otro tipo de personas, más chicas. Pensé también que iba a tener tiempo para hacer un curso o alguna otra actividad y ocupar mi tiempo libre y ocuparlo de 8 a 8, pero a los dos meses no daba más”*.

Las relaciones sociales con sus compañeros de facultad le permitieron conocer algunos lugares *“y hacer amigos, estudiar y juntarse los fines de semana... tengo un grupito más cercano de la facultad”*. También pasó por una experiencia difícil respecto a una materia que no pudo aprobar, pese a creer que se esforzó. Aunque primero culpa a la profesora y reniega del inconveniente de tener que invertir tiempo que consideraba de vacaciones, luego entiende que esto es propio de los procesos de aprendizaje y la

maduración personal. *“Y ahora me queda Pintura.. No me aprobó la profe pero era porque estaba enojada, nada más... imagínate pintando desde las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde y me tiraba mala onda y me dijo: ‘no te presentés en diciembre porque no la vas a aprobar...’ Imagínate que le traía trabajos, los miraba y me decía: ‘vos pintas muy apurado y bla bla bla y no y no y mal, mal’ y encima 6 o 7 horas esperando a que te corrijan para que digan que está mal. ‘Mira S. esto es un proceso... se nota que no llegás...’ y yo que creía que sabía mucho de pintura, y encima yo venía a estudiar pintura y la quería promocionar, estaba seguro de eso. Y yo quería tener el verano y aprovecharlo, no pintando precisamente. Pero bueno, si hubiera aprobado Pintura yo podría venir en... ¿cuándo empiezan las clases?, ¿en marzo, no? Bueno, ahora tendré que venir a comienzos de enero para preparar esta materia y después estar un mes aquí... y me decía: ‘ tráeme dos acuarelas’ y después ‘tráeme tres acuarelas’ y no me aprobaba y cuando llego a fin de año me dijo: ‘No S., vos no podés aprobar porque rendirías en una semana y media y en ese tiempo no podés aprender lo que no lograste hasta ahora’. Y bueno, también es más gasto de pensión, ¿viste? pero igual lo tengo que tomar como un proceso de maduración”.*

Descubre, sorprendido, las enormes posibilidades educativas relacionadas al arte que hay en Córdoba: *“cuando vine me di cuenta de la cantidad de ofertas educativas que hay y yo quería seguir la carrera y también quiero Gestión Cultural y Fotografía... y me di cuenta que no era el único lugar de formación, hay un instituto en cada esquina, aquí están toda las posibilidades del mundo y no imagino por qué hay gente que no las aprovecha... institutos de formación, tantas posibilidades aquí en Córdoba y que no las aprovechen... porque allá no hay nada de esto. No sé... por comodidad... porque están cómodos como están, por no querer agarrar un libro una tarde y salir de joda y cuando tengan treinta años se dan cuenta que no hicieron nada con su vida y ven como una carga el estudio y no se dedican”.*

Finalmente, S. cree que la decisión de estudiar artes se la debe a su profesor de secundario *“que me hizo pensar que el arte es un mundo maravilloso... la plástica es un arte que lo llevás siempre con vos, es como la mochila, donde vayas está, salvo que un día no tengas manos... es un mundo maravilloso. Sé que no voy a ser un boludito que se cree... sino que voy a prepararme para esto. No pienso en el futuro... no me lo imagino mucho. Pero sé que va a depender de mí, creo que aprendí mucho y crecí”.*

b)- V: “Quiero algo serio y con bases fuertes, así que aquí estoy”

La alumna V. es oriunda de una ciudad del interior de Córdoba, de padres y abuelos universitarios y reconoce que en su casa siempre se relacionaron con el arte. Su familia tiene parientes que viven en Europa y en las últimas vacaciones fue por segunda vez. Allí disfrutaron de los museos, conocieron el Louvre y el Pompidou, entre otros. También, a raíz de sus viajes, la entrevistada gusta del arte de México, Colombia y Estados Unidos. Valora las exposiciones de vanguardia y nombra a artistas del siglo XVII como Rembrand, Rubens y lugares históricos importantes.

Cuando tenía 18 años debía inscribirse en una carrera universitaria y le gustaba el diseño así que, siguiendo el consejo de sus padres, quienes consideran que la Arquitectura es la madre del diseño, se inclinó por esta carrera y la cursó seis meses. Para ella fue una “*idea errónea*” ya que sintió cierta “*presión*” académica y competitividad en el estudio, cuestiones que no le fueron fáciles de superar y la incomodaron.

Ciertos hechos vividos fueron decisivos para la elección de estudiar Artes Plásticas: “*Cuando viajamos a Estados Unidos fuimos a una academia de artes y allí dije: ‘¿qué hago estudiando esto? ¡Yo quiero hacer artes!’ Ese viaje fue fuertísimo*”. Relata que en la escuela secundaria, al tener Plástica o Música disfrutaba y se liberaba “*¿viste que en el secundario odian la hora de Plástica? No suele gustar, pero yo estaba chocha sentada al lado de la profe trabajando. Igual ahí no lo veía como una carrera... lo veía como un hobby*”. En la elección también contempló el sentimiento de sentirse libre “*y eso era lo mío, y si no hacía esto no sé... me gusta*”, y aunque tuvo sus momentos de incertidumbre “*me animé a soltarme más, porque era una situación difícil de primera decidirme por el arte, y no estaba segura de lo que quería hacer*”. Mientras cursaba Arquitectura realizó varios talleres de fotografía, dibujo y danza contemporánea y piensa que esto le ayudó a acercarse al arte. También encuentra una conexión con la realización de tareas sociales, donde tuvo a cargo a un grupo de jóvenes. Si bien esto le produjo un gran interés y sentimiento de arraigo por el servicio, no alcanzaba para hacerle pensar en la carrera de Trabajo Social. Los seis meses libres los usó para pensar en sí misma y considera positivo el hecho de haberse equivocado de carrera ya que “*no fue perder el tiempo sino que lo gané porque me conocí a mí misma.... Lo decidí con todo mi ser digamos, era lo que*

quería hacer, era decidir cómo quería vivir mi vida y para mí el arte no es exponer y nada más, sino hacer algo por los demás, acercarme a los otros, no solo mi taller y yo. Él me conquistó... dije... 'si no es esto ¿qué otra cosa hay para mí?' Y dije 'es esto', sin influencia de nadie, lo decidí yo y pude tomar la decisión sin pensar que dirían mis padres, así fue”.

Sus padres siempre tuvieron una buena relación con el arte (su madre pintaba acuarelas), les gusta el diseño y la arquitectura, en los viajes visitan muestras, museos y considera que se *“ponen contentos con lo que uno hace y me siento muy bien, muy acogida en ese sentido”*. No obstante, al contarles que estudiaría Artes Plásticas opusieron cierta resistencia porque querían *“algo seguro”* para ella y eso influyó para estudiar Arquitectura. Reflexiona, además, respecto a ciertas opiniones de sus padres que, en definitiva, también fueron sus propias ideas: *“por ahí hay cierta ignorancia”* o *“una idea a la antigua de la cosa”*, *“estudiarla después que tenga algo más seguro...”* pero *“después te das cuenta que esa idea es cuadradita... es como lo ves cuando salís del secundario”*. Desechó la posibilidad de estudiar artes en la escuela provincial (que otorga títulos terciarios), por dos causas: una, por la importancia que sus padres le otorgan al título universitario y otra, porque comparando los programas curriculares con la carrera universitaria, ésta última le aportaba el perfil teórico necesario para unir el arte con lo social. Se inclinó entonces por *“elear el nivel... Quiero algo serio y con bases fuertes, así que aquí estoy”*.

Cuenta que, últimamente, en su casa *“pasaron cosas”*, que sus padres también cambiaron, se desestructuraron, su madre dejó de dar clases en el colegio donde trabajaba de docente para dedicarse más a la pintura y jardinería y tiene proyectos de estudiar en la Universidad Tecnológica. Su padre dejó su trabajo anterior para administrar los campos que tiene en sociedad con un hermano y volvió a acercarse a la carpintería y herrería *“...y se copó con eso y hace esculturas y esas cosas”*. Estos cambios los volvieron *“más liberados todos... Se empezaron a aflojar las estructuras... asumieron un riesgo, digamos...”*. Imagina que con la nueva carrera que eligió vendrá una época para compartir con sus padres en un clima de mayor libertad, más distendido, disfrutando el momento *“juntarme con mi papá... y ponerme a trabajar en algo. Por ejemplo, ahora en escultura me ayudó él a soldarla y bueno... esas son cosas que se dan en el arte. Yo voy copiando cosas nuevas de*

ellos y ellos de mí, y me aportan un montón... tienen un ojo crítico y te tiran consejos y son bárbaros y los valoro”.

Al comenzar el cursillo, a pesar de considerarlo tedioso por la cantidad de trabajos que debía hacer, le gustó y descubrió que tenía facilidad, que con el ritmo intenso de trabajo se lograban hacer las cosas e *“iban saliendo”* hasta que llegó a estar *“súper convencida”*. Tras un análisis del año cursado, entiende que, si bien fue muy conflictivo porque hubo que adaptarse a las formas de las clases, hacer entregas, dibujos e incluso pasó por una crisis de cuestionamientos por *“tener que cumplir”* con las tareas requeridas, logró madurar. *“Es como que te sentís saturada de tantas cosas y tenés que dibujar y dibujar y dibujar y hacer esto y esto otro para las entregas y hay cosas que... no se puede incorporar lo de uno y no se puede sentar a hacerlo con ganas porque es mucho...”* En tanto, considera que *“con paciencia se llega”* y reflexiona sobre lo positivo que es el proceso de aprendizaje *“...igualmente hay que mirar para atrás y ver el proceso, porque lo que te da es un progreso, es un proceso evolutivo que está bueno por ahí, si uno no se plantea cosas diferentes no crece y uno debe poner en la balanza y es bueno... nos ha pasado mucho a los chicos hablando con ellos, es un vuelco profundo todo y es un tema común”*.

Considera efectivo *“educar el ojo y abrir la mirada”* no tanto para aprobar los exámenes sino para aprender, trata de ser consciente y prestar atención a la forma cómo dialogan los conocimientos. Asume las dificultades, aunque realiza una dura crítica respecto a una cátedra en particular, pues aplican ciertos criterios con los que no coincide. Desde su perspectiva, en esta materia son *“duros en las evaluaciones”*, todo es *“re elevado... y te la hacen difícil y bueno, quieren hacernos sentir que no podés, y no sabés, y esa cosa tan perfecta y estructurada, y lo que es más creativo no sirve, ponele. Parece que quisieran eliminar gente... y no estoy de acuerdo porque es un primer año... hacés como podés... y un cuatro parece un ocho y bueno... aunque para los finales pude entender un poco más... que es una materia que sirve para algo... hay formas y formas de darlas... hay gente que dejó la carrera”*.

En cuanto a las expectativas futuras, considera que se irán conformando con el tiempo, hasta ahora todo lo que va aprendiendo le gusta y, si bien no apunta a la docencia, la considera como una posibilidad. Respecto a su futuro, menciona: *“la docencia sería linda, nunca se sabe, uno se descubre a lo largo de la carrera pero sí... me gusta trabajar*

en algo de taller y trabajar con terapias y ese tipo de personas... La producción personal... uno siempre piensa en la búsqueda de su expresión personal, la búsqueda de la imagen para poder transmitir, pero no sé si es lo único que quiero hacer. Me gusta la actividad del arte, tener contacto, me gusta como docente o al exponer, mostrarse y resistir también. Se va a ir dando con el tiempo y tampoco quiero apurarme y encontraré de a poco lo que quiero hacer. El primer año es muy básico y tenés contacto con los materiales recién y no se puede definir... Las expectativas futuras eran más claras en la Arquitectura... Y me decidí por Plástica porque tiene muchas aplicaciones y tiene más formas y posibilidades de trabajar el diseño... y bueno, ahí nomás encaré con todo y le di para adelante... no sé si llegar a la fama pero conseguir demostrar en que se es buena en lo que se hace... Yo no sé si el arte me dará de comer el día de mañana, pero oportunidades hay y hay que aprovecharlas”.

Considera que hay que resistir los primeros tiempos a pesar de las dificultades que se presentan, porque no todo es placentero en la vida académica y es necesario esforzarse para lograr resultados. Retoma algunas actitudes de sus compañeros de cursado y explica: *“el trabajo impide estudiar, algunos se la ingenian, otros se cansaron de lo académico y bueno, se les torna difícil y hay que pensar que ya va a pasar, que los primeros años hay que resistir. Lo académico es: ‘para la clase próxima traigan esto y lo otro y lo de más allá...’ y claro, hay gente que no tiene idea de lo que es una carrera y también hay otros que son vagos. Depende de cada uno... Hay gente que piensa que bueno, no trajo los trabajos y la primera vez no pasa nada... y bueno la segunda no importa... y bueno ¡no! Si uno no se toma en serio el práctico, no crecés, depende de tu vida también, si no le ponés empeño no sé... En esta materia también piensan que la rendirán libre y después te das cuenta que es correlativa y te querés morir y son a esas materias a las que hay que llevarlas como puedas. Es así, también eso, darle más bola, porque la carrera de Artes es así”.*

c)- G.: Entonces... chau, me mando, me inscribo

Tiene 20 años y vive en Córdoba con sus padres y una hermana. Relata sus luchas por elegir una carrera; en un principio, influenciada por su familia, que la inducía a una carrera administrativa. Opta entonces por Publicidad, carrera terciaria privada que cursó durante dos años y obtuvo buenos resultados académicos: “... me iba muy bien, tenía muy buenas notas... promedio de ocho y yo dije... ‘yo no voy a trabajar en una agencia de publicidad y me voy a Diseño Gráfico’, pero generar publicidad, concepto publicitario, publicidad en lo convencional, eh... no sé, desde cómo poner esto acá y por qué eso allá ...” La idea de trabajar para una agencia publicitaria no le convenció y abandonó, apoyándose en un análisis negativo respecto a su proyección laboral: “hacer pancarta para que la gente vaya a comprar al shopping... un concepto capitalista, claramente... o sea, sé que vivimos en un sistema capitalista, pero yo digo ‘no, lo voy a utilizar hasta el modo que yo necesite, no voy a promover eso’. Una cuestión más moral que otra cosa... la gente va a esperar ver pancarta, va a esperar ver la publicidad en la tele, gráficas en la vía pública, la gente ya sabe que vienen las elecciones y las llenás de papeles, que sale una promoción en el shopping y las llenás de papeles... la publicidad es fría”. Actualmente trabaja en comercios de este tipo para solventarse la carrera.

Mientras cursaba Publicidad, la materia Historia del Arte le abrió un panorama más amplio. Su profesor le hablaba de “performance, de esculturas, nos hablaba de cómo incidía el arte en la publicidad y a mí me fascinaba. Yo quería estar en esa parte, quería estar de parte del arte, y de última trataba de dar publicidad. Y no, no, me inspiró un montón de cosas ese profe”. Y aunque indica que no le interesa encontrar razones de su acercamiento al arte, bucea en su historia de niña recordando con añoranza su infancia. “Y salíamos al patio, era una casa enorme... Había todo un taller enorme techado al lado del patio que tenía prensas, mesas, maderas, herramientas colgadas y a mí me encantaba, me encantaba, y yo miraba, miraba y miraba y después adentro de casa, siempre había algo... ¡Ah! esto lo hizo el abuelo, lo tiene que terminar. Mi abuelo torneaba las mesitas viste, qué sé yo. Hacía formas, porque le gustaba, ¿cómo es que se llama eso cuando hacés formas? Calar, calaba y qué sé yo. Y a mí me encantaba ver eso”. Incluye también a la hermana de su padre, “muy relacionada con la parte de artesanía... pintaba sobre tela”. Suma a su decisión de estudiar artes, su admiración por el buen dibujo de su padre. Además, creyó que

poseía condiciones y prácticas válidas para el ingreso: *“pensé que tenía condiciones. Sentí que tenía muchas ideas para dar, para trabajar. Y en un sentido de habilidad, sentía que sí había tenía un poquito de eso que había hecho en el secundario y demás y qué sé yo... que me gustaba mucho la cuestión del color... de la pintura... Y desde chiquita siempre miraba Art Attack, y me ponía a hacer en las fiestas cosas, y armar, y pegar papeles y, no sé, crear cosas. Me gustaba mucho la porcelana fría y moldeaba. Me di cuenta que mis manos... para algo tienen que ayudar”*.

Añade razones para haber cambiado de carrera, reflexiona respecto a la percepción que tiene de ambas y de lo que busca “hacer” con el arte: *“me metí en la de Artes porque yo quería un algo más visual, quería... quería transformar algo... que es lo que siempre había querido y nunca tuve una base, nunca me habían mandado a ningún lado... en el colegio tampoco... la escuela no era de artes”*. Priorizó lo humano, ya que *“poniéndolo en contraposición, yo siento que la publicidad es fría, el arte es cálido. Me atraía lo humano, lo vivo, o sea, la energía que te da día a día. Es el concepto que yo le pongo, más que un trabajo profesional y demás ¿no?... ¿Qué es el arte? Al artista yo le veía esa parte más moral, era más humano, más cálido y tenía mucha capacidad transformadora. Que había otra parte distinta ¿no? y porque... con el arte a la gente la sorprendés. Entonces chau... me mando, me inscribo”*.

Considera que el arte es un sentimiento mágico que le sirve para crear *“mundos diferentes al que vivía porque tenía miedos, prejuicios”* y que este es el *“modo de vida”* que eligió. No le interesa trabajar en un banco o ser secretaria y entre sus objetivos no está enriquecerse. Supone que su acercamiento al arte tiene relación con su búsqueda de *“algo sin formato o límite”*. El amor al arte la guió hasta esta carrera y lo relaciona con aspectos de la vida que desea modificar *“todo el tiempo lo que uno vive y cómo lo vive”*. Para estudiar se necesita *“mucha cabeza, buscar, observar, ver o leer, saborear, tocar, vivir, experimentar y tiempo”*. Para romper reglas dice que primero hay que conocerlas, por lo cual se necesita mucho estudio, ganas, perseverancia y *“ser inquieta”*.

Si bien cree que *“artista se nace y no se hace”* también reflexiona que *“hay gente que tiene más facilidad y hay otras a las que les cuesta más”*, por lo cual otorga valor al perfeccionamiento, pues a través de él se potencia el talento, sobre todo cuando se estudia con interés en *“mirar distinto”*. Define al artista como un creativo y talentoso y se

identifica con Van Gogh *“porque tiene una historia parecida a la mía... era religioso también. Creo que además el artista es como que se siente un incomprendido ante la sociedad”*. Sobre su religión y los límites que impone, menciona: *“...y le venía contando con el tema de romper reglas y eso... desde muy chica estuve en una religión que me puso muchas reglas, y mucha condiciones. No me disgustaban las creencias de esa religión, pero sí me disgustaban la institución y las reglas... yo crecí en toda mi pre-adolescencia y adolescencia aprendiendo y estudiando de la vida, de no sé, de la vida, de Dios, de la religión. Y me gustaba, obviamente me gusta, de hecho no soy atea, pero me chocaba la idea de tener tantas restricciones. Entonces yo en un momento dado... imagínate, yo meto una publicidad de puchos... ¡no podés fumar! Partamos de ahí... que de la religión me echan, entonces me vi que tenía muchas restricciones de muchos lados. Yo creo que me influyó mucho, mucho la religión, en todas las visiones de mi vida”*. Considera que vivió las creencias estrictas de su religión con un sentimiento de compromiso que fueron flexibilizándose al terminar sus estudios secundarios y lentamente llegó a pensar que había *“vivido en una burbuja... no todo era tan malo como lo planteaba la religión”*.

La decisión de estudiar artes produjo disconformidad en su padre, quien no la considera una profesión lucrativa. *“Mi papá... hasta ahora me critica la carrera... ‘la carrera sui generis, una carrera que no te va a dejar un peso’... y yo le digo: ‘bueno, ¿alguna vez yo te dije que yo quiero tener plata?’... yo a propósito lo contradigo, porque sé que... tendrá sus miedos, tendrá sus cosas, qué sé yo, no sé”*. El hecho de haber trabajado desde que terminó el colegio secundario le permitió una mayor libertad de elección y puede costearse los estudios. A pesar de ello, no le fue fácil sortear los deseos de sus padres que *“...querían que hiciera Arquitectura, Ingeniería, materias así...”* mientras ella dudaba si tenía *“bases”* para esas carreras. Sintió que Artes Plásticas era una posibilidad dentro de sus creencias religiosas y que le posibilitarían mayor libertad, no solo para ella sino para la sociedad donde vive. *“Yo pertenecía ahí. No estaba preparada, pero yo sabía que tenía que estar ahí... no hay represión de ningún tipo en el arte, hay valores, claro que hay valores... yo no dejé todos mis valores... para seguir una carrera o una vida artística. Sigo teniendo... rompí otros... claro, rompí otros. Pero yo creo que tiene que ver con eso, con que hay una cuestión de un trabajo mucho más... no sé si mucho más abierto, más... creo que tiene que ver con... bueno, particularmente, de lo más mágico en la cuestión de*

transformar toda la mierda que hay en el mundo. Y toda la mierda que tiene uno, yo lo veo así”.

El gusto por el dibujo fue un incentivo para elegir esta carrera, aunque fue en el curso de ingreso cuando tomó conciencia de las limitaciones que tenía y comprendió que nunca había dibujado con el concepto de estructura, volumen, trama, etc. Debíó superar una serie de dificultades; entre ellas, leer el programa con un léxico técnico académico que no alcanzaba a comprender y trabajar duro para cumplir con los requerimientos universitarios (como el gran volumen de trabajos prácticos). Estos hechos la inducen a realizar comparaciones con la carrera terciaria que estudiaba anteriormente: *“la escuela de publicidad, hacé de cuenta que era un secundario, es una escuelita viste... entonces, claro, nos dan un programa de la facu... y yo no, no le entendía el léxico que era nada que ver...el cubo... relación de la trama con el cubo y la perspectiva, trama con intención, diedro, la tercera dimensión...”* A fuerza de mucha práctica y de consultas a los profesores a través del aula virtual obtuvo una calificación de cuatro: *“en la mayoría de las hojas decía ‘no cumple con la consigna... no es lo que se pidió’ y yo dije: ‘¿por qué me habrán aprobado?’* Cree que pasó por el inconveniente de no tener las consignas claras y que los profesores daban por sabidos algunos conocimientos.

El haberse presentado voluntariamente a la Expocarrera⁸ en el stand de artes Plásticas le dio la oportunidad de conversar con los estudiantes de las escuelas secundarias que se interesan por elegir una carrera en la UNC. Allí advirtió que la mayor preocupación de los jóvenes que preguntaban sobre la carrera era la proyección laboral. Ella les respondió: *“‘un horizonte muy amplio’ les dije yo, porque un artista no solo esculpe, pinta, o graba sino que, me parece, puede trabajar con muchas ramas más. Haciendo que el arte sea más una cuestión social, más como para todos. Que podían trabajar en agencias de publicidad, que podían trabajar con otros compañeros... con otras carreras... yo, por ejemplo, lo veía por la parte de la psicología, me gustaría hacer un curso de parapsicología [¿psiquiatría?] que es exclusivo para artistas que estudian lo relacionado a las Artes Visuales, que mezclan lo que es el arte con la salud. Eso me pareció genial, para la cuestión de la salud emocional, para que crezca, digamos, la parte sana de la salud. Esta*

⁸ Programa de orientación para la elección de estudios superiores que se realiza anualmente en la UNC. Facilita el acceso a la información relativa a la oferta académica representada por cada una de las facultades.

experiencia la enfrentó a preguntas de los aspirantes a las que debió encontrar respuestas que ella misma estaba buscando: *“Y yo dije que el arte ayudaba en eso. Lo veo mucho desde mi parte, porque estoy pasando por una transición, muy personal, muy relacionado con lo mío... Pero este año me pude desprender un poco de eso, de mirar el arte de la parte de fuera de mí, creo que tiene que ver con eso, con poder mezclar las ramas y poder hacer que el arte no sea solo estética, sino que también sea algo útil”*. Considera que ella no se interpeló sobre la parte laboral de la carrera porque sabía *“que iba a llegar... sobre todo cuanto te vas relacionando y entrelazando. El día de mañana si tengo que ser profe, seré... pero siempre que se relacione con el arte y que tenga una parte útil... que aporte”*

Además, en la Expocarrera detectó que para los aspirantes el “dibujar mucho” era importante para seguir esta carrera. Sin embargo, ella considera que lo importante es la *“condición interna de abocarse al arte”* porque aún no habiendo tenido acercamiento a esta disciplina, ni condiciones específicas, es esencial ejercer el derecho a estudiar que tienen las personas. *“Siempre [el aspirante] soñó con ello... siempre hizo algo que sé yo, algún tipo de manualidad, algún tipo de algo y se mete a la carrera, me parece que también tiene derecho. También se da porque como la universidad es pública... como que a veces algunos se meten y dejan. Queda mucha gente que capaz no entró... porque todos en algún punto tenemos condiciones... hay que capacitar más”*. Por eso, valora el derecho de estudiar en la universidad pública incluso sin “capacidades” para el arte.

Advierte que hay diferencias entre la gente que estudia artes porque tienen una clara vocación y otros que *“solo va porque ya terminó... porque necesita hacer algo para expresarse, que también me parece genial, me parece genial pero que vos sabés que no siempre va a vivir toda su vida con eso. Porque ya hay gente que tiene su profesión, hay oftalmólogos, gente que labura de eso y va a la Facultad de Artes y no quiere vivir del arte. Yo creo que va desde esa parte... creo que el compromiso... uno nace con esa necesidad de... yo lo veo así, de que está el compromiso”*.

Entiende a la obra de arte como un proceso que se va armando, probando, conociendo, llenando de concepto, que se usa para causar un impacto o emoción en el espectador y que también es un trabajo. Describe la obra de arte como un hijo que necesita visibilidad constante, por eso se muestra en los museos. Lugar al que le gusta ir porque siente que en la pintura se cuentan historias, se conocen los autores y el contexto en el que

las obras fueron realizadas. Considera que no a todo el mundo le gusta lo que un artista hace y, al pensarse observada por un tipo de espectador, menciona que todos necesitamos que se nos evalúe. Ejemplifica con su familia. *“Yo pongo en primer lugar a mi familia... a mi papá que es un espectador, por ejemplo, tomando de mi familia, que más allá de que si le gustó o no le gustó igual va a tirar tierra, digamos”*.

d) C.: Si no puedo ser alguien grande, grande, seré profesor y de ahí subsistir

En el relato de C. podemos encontrar uno de los tantos casos de acercamiento al arte a través del dibujo. Tiene 22 años y nació en una provincia del norte de Argentina. Su padre, de oficio minero, debió viajar por diversos lugares del país hasta que decidió radicarse con la familia en Córdoba en un barrio de clase trabajadora, adonde viven actualmente. Cuenta que empezó a dibujar —cree que de chiquito— y que todos se sorprendían por lo bien que lo hacía. Reconoce como influencias para acercarse al arte, momentos determinados de su vida; por ejemplo, cuando iba a la casa de una amiga —supone que en la escuela primaria tercer o cuarto grado— y *“un día, así, le dibujé al Rey León, y la madre me había dicho ‘si vos seguís dibujando así, algún día vas a poder llegar a ser famoso’ y que esto y lo otro, y bueno, creo que esa fue la iniciativa para empezar todo”*. Refiere, también, a la ocasión cuando sintió la mirada de reconocimiento de sus padres: *“cuando era chico, mi vieja, mi viejo me habían comprado una pelotita que tenía la cara de Bugs Bunny y un día agarré y me puse a dibujarla en una hoja, y cuando menos me doy cuenta mi viejo me estaba mirando cómo dibujaba... sorprendido, porque me salía casi igual, y bueno, ahí empezó todo”*. Conecta al arte con juegos de pequeño y también en su recuerdo hay un sentimiento de admiración de sus maestros: *“...ahora me acuerdo que era bastante bueno, me destacaba entre todos porque jugaba con los Rasti y armaba figuras, y los profesores se fascinaban y lo que yo armaba lo sabían exponer”*.

Confiesa y destaca su transgresión a las reglas: *“en primer y segundo grado no me acuerdo mucho qué hacía, me acuerdo que me hacía el vivo con las cosas, porque por ahí me daban una tarea para hacer y se la daba a otro amigo para que la hiciera por mí... nos*

hacían hacer un triángulo y tenía que tener un centro de color y el otro centro de otro color, y, el profesor pensó que era daltónico, porque como yo te contaba, yo a los cosos se los daba a otro amigo para que hiciera la tarea, mi amigo lo pintó de cualquier color y así no más”.

Su vida escolar estuvo cruzada por la necesidad de llamar la atención y considera que era convocado por profesores y preceptores para realizar algunas experiencias en el colegio de las cuales sacaba provecho: *“me dejaban dibujar lo que quería... y ahí también me encantó ese colegio porque yo resaltaba en todo, después los profesores me llamaban para los actos, los preceptores también para los actos y los últimos años no iba nunca al colegio; o sea faltaba y faltaba y los preceptores, para participar en los actos, me decían: ‘vos participás en el acto y te sacamos faltas...’ igual los profesores, si había una cátedra que tenía que organizar algo, me llamaban a mí, ‘y si necesitás una nota en algún lado, te subimos la nota...’ y yo siempre estaba en los actos, estaba prácticamente todo el día en el colegio... para pintar un mural, con yeso, así que por eso tengo una base de arte, por eso paré acá. Me encanta todo eso”.*

Los problemas de conducta estuvieron presentes desde muy corta edad. *“Bueno, en el colegio me solía escapar, molestaba en los primeros años de la primaria, hacía notas falsas diciendo que no tenía clases por tal motivo, daba mi tarea a otros para que me la hicieran, entre otras cosas pero siempre fui muy participativo dentro del aula y actos escolares. En 4º y 5º grado me quisieron hacer volver un año por mi mal comportamiento y molestar”. No obstante, tuvo un período de meses en los que logró cambiar y sus notas mejoraron, hasta que al cursar la escuela secundaria: “me volví a juntar con los chicos malos y me quedé. La segunda vez que hice primer año, en segundo año me volví a juntar con la mala junta y protagonicé una gran pelea entre varios cursos a la salida. Hubo varios heridos y detenidos luego de unos meses terminé siendo echado con 32 amonestaciones y 48 faltas”.*

Define al arte como *“una expresión, la imaginación, emociones expresadas en un lienzo, escultura, música, etc.”* y piensa que para estudiar esta carrera *“es necesario el conocimiento, ya que uno puede hacer arte sin conocer o tener conocimientos previos... pero es bueno estudiar y aprender nuevas técnicas, así uno puede experimentar nuevas formas de hacer arte”.*

Cuando piensa en lo que significa ser artista lo define como *“un sujeto que es capaz de producir una obra y que esa obra pueda transmitir algo a otras personas al contemplar la obra”* y que ésta se reconoce cuando es capaz de transmitir algún mensaje, sentimientos, etc. Estima que las obras de arte pueden encontrarse en cualquier lugar, *“un mural en la calle, o grafiti, una escultura en una plaza, etc”*. Se identifica con el equipo de Talleres y La Mona y se define como *“bien cordobés”*. Identifica el “ser artista” con la música de la Mona Giménez, aunque reflexiona *“...bah... por ahí la Mona no es el ejemplo de todo... creo que a través de sus letras transmite la condición social en la que vive la otra persona... cómo vive, qué lo que hace, creo que eso es el arte dentro de la música. Es decir, la letra, a través de la música debe decir qué lo que piensa y qué lo que pasa en Córdoba... ¿Qué lo que el arte?”* Esta forma de concebirlo la transmite también en sus dibujos y trabajos en el aula *“porque... lo que hice en punta seca,⁹ cómo me siento yo, cuando me para la policía por ejemplo... hay uno parado contra la Volkswagen, un chico parado por la policía y lo están revisando. Y a mí se me ocurrió eso porque una vuelta me pararon no sé donde contra un paredón y fue... eso es arte”*.

En cuanto a la elección de estudiar en la universidad dice: *“y porque todos hablaban de la universidad y, o sea, también tengo un amigo que influenció en mi vida, para que yo terminara el colegio y todo eso, y él siempre estuvo con la Nacional, él también estudio toda su vida... en la Nacional. Fue él quien me inculcó todos sus valores, todo eso que me hizo decir ‘rescátate un poco’... y ahí empecé a ser amigo. Primero fue como todo un maestro, después, a través de los años, seguimos y seguimos, es el que me daba consejos, charlaba y todo y me hizo lograr terminar la secundaria y llegue hasta acá donde estoy... rescatarme un poco más”*.

Habla con seguridad respecto a su futuro en la carrera y desea *“ser profesor, por el momento. Si es que nunca llego a ser alguien grande, grande. Pero me gusta ser profesor, me gustaría. Quiero ser alguien grande y si no, profesor y de ahí subsistir”*.

Se define a sí mismo como *“me salió el negro del alma... más de lo que soy... sí, clase social sí... y bueno, voy a los bailes de la Mona, me junto con la peor clase de gente que puede llegar a haber, me hablo con la gente esa, no todos son malos pero me sé juntar*

⁹ Se refiere a una técnica de grabado cuya imagen cumplía con la consigna “Cómo me veo... cómo te veo” que realizó mientras cursaba con la entrevistadora.

y hablar con esas personas, es mejor tenerlos de amigos que de enemigos". Aunque al preguntarle sobre el grado de identificación con esas personas opina que *"no tanto... o sí, por ahí por la clase, siempre fuimos marginados, siempre vamos a un lugar y nos tratan de choros, de negros, de lo que sea y... por ahí, por ahí no saben la vida que tengo yo, a lo mejor no saben que soy universitario y nada que ver, y nos juzgan antes de saber qué somos"*. En todo momento hace referencia a la necesidad de ser reconocido, ser diferente, sobresalir por algún motivo dentro de su grupo del barrio y dentro del grupo de compañeros de la facultad. *"No tanto, porque antes de conocerme bien, los chicos no me sabían juzgar a mí, pero sabían juzgar a las demás personas o cómo eran, y por ahí lo siguen haciendo. Pero por ahí me dicen 'vos sos el negro que todos queremos' porque conocen otros que chorean y roban y lo que sea. En cambio hablan conmigo y saben cómo soy yo, quién soy yo y qué lo que hago yo. Me conocen de chiquito"*.

Describe su relación con los estudios en la escuela como un peso en su vida, como una etapa que no tuvo significación en términos de conocimiento, sino de experiencias conflictivas. *"No tenía la mejor clasificación porque tampoco me ponía a estudiar todo, sino que leía, prestaba atención y nada más, tampoco me ponía a estudiar. Lo que siempre me costó fue Matemática y Física. No me gusta la Matemática y creo que a esa la aprobé gracias a mis amigos... me hacían los trabajos y en los exámenes me ayudaban también. Bueno, así que creo que por eso también no me llevé ninguna materia"*.

En su recorrido para ingresar a la universidad, no menciona haber hecho averiguaciones sobre las particularidades de la carrera: *"prácticamente ninguna, vine directamente de una, porque había decidido estudiar Arte, y era Arte, nada más"*. El ingreso a la carrera aparece como un impulso y reconoce que en los primeros tiempos fue importante el apoyo de sus compañeros de facultad. Argumenta motivos para dejar la carrera, *"por ejemplo en mi casa, la plata no falta y tampoco sobra. Somos muchos y todos estudiamos, está bien que mi viejo tiene un sueldo de casi quince mil pesos pero somos siete, tenemos deudas, pagamos el alquiler, el gas, el agua y lo que sea, se va la plata. Y a mí, yo tengo 22 años, cumplí la semana pasada, y me da cosa pedirle plata a mi viejo. Por eso me quería ir, quería dejar. Mis viejos me lo dan todo, pero me da cosa pedir plata... ellos me dan lo que yo pido, igual yo trato de pedir lo menos posible, no me gusta mucho pedir"*.

Generalmente se ingresa a estudiar la carrera con una serie de ideas previas y durante el cursado van produciéndose cambios de acuerdo a los conocimientos que se adquieren y lo que realmente sucede, pero C. reflexiona distinto. *“Yo creo que siento las mismas cosas, porque me dije que iba a estudiar arte, me iban a dejar hacer casi todo lo que yo quisiera, siempre y cuando tuviera relación con lo que hago, o sea, ser más libre. Dibujar como quiera, pintar como quiera, bah, no tanto; pero me gusta, o sea, lo que yo pensaba era... ‘acá voy a tener que hacer las cosas, voy a tener que hacer como me enseñan’, pero no... creo que está bien que me enseñen... que me dejen hacer lo que quiera... quería, eso simplemente. En la escuela secundaria... nunca hice lo que me pidieron. Igual, por eso mismo me bajaron un par de notas... siempre, igual, fui el que más se destacaba en todo. Sabía lo que debía hacer pero no me gustaba. Si no lo hacía era porque no me gustaba, si lo hacía era porque me gustaba. Trataba de adecuarme a lo que me decían, pero a mi gusto. No siempre hacía lo que me pedían”*.

Con respecto a los conocimientos que viene a buscar parecen interesarle las técnicas y herramientas del profesorado ya que dice: *“bah, conocimientos en sí, no, más lo que vine a buscar es técnicas. Que me enseñen a dibujar, que me enseñen a pintar, que me enseñen a hacer lo que sea... Así que vine a experimentar. Y a eso vine... ah, las teóricas Pedagogía, Psicología... por eso te dije que yo quiero ser profesor”*. Relaciona el tema con sus pocos conocimientos sobre artistas, *“yo, relacionado con el arte no sé casi nada. O sea, más que conocer los artistas más famosos y no sé nada más. Yo lo que sea del arte, solamente vine porque me encanta dibujar y me encanta pintar y todo lo que sea. Acá, todos los chicos de la facultad me consideran como un artista, porque hago, porque expreso lo que yo hago, todo eso, pero... no me considero un artista yo. Yo hago lo que me gusta. A mí siempre me gustó dibujar, pintar, expresarme con eso, y lo hago así no más. Nunca, bah sí... voy a los museos cada tanto para ver qué hay de nuevo, nada más. Pero por lo general no, no me llama mucho la atención. Sé poco y nada de artistas... voy a los bailes y no lo relaciono no con el arte sino con un entretenimiento.... Yo al arte lo relaciono, bah, lo defino, con la persona que hace lo que le gusta, que maneja sus sentimientos a través de alguna obra”*. Es decir, tiene la idea común del arte como una forma de expresión.

Se sincera respecto a los requerimientos académicos del dibujo *“Y sí, el dibujo sí, siempre supe dibujar pero ahora estoy más o menos en el dibujo porque debo cinco mil trabajos que no entregué todavía. Que no los hice porque, porque yo quería usar siempre la regla y en dibujo no dejan usar la regla... me cuesta una banda”*.

e)- A.: “Descubrí que quería ser docente de manualidades”

Esta estudiante del interior de Córdoba que vino a la capital con la idea de comenzar sus estudios superiores, pasó por dificultades de adaptabilidad. De un ambiente radicalmente diferente al que estaba acostumbrada, debió buscar un espacio físico, resistir al sentimiento de desapego de su entorno familiar y enfrentar los miedos a vivir sola. Hoy, con 33 años, recuerda que llegó en el año 1998 a esta ciudad con 18 años recién cumplidos para inscribirse en Abogacía, dejando atrás las costumbres familiares propias del ambiente del campo. Dejaba atrás la libertad, la siesta, la vida tranquila, los recorridos en bicicleta de su infancia y una juventud feliz y añorada, para enfrentar la vida de estudiante universitaria. *“No me voy a olvidar más, porque tenía un miedo... me puse el colchón en el comedor para vigilar la puerta y la ventana del balcón, porque estaba en el piso once, y jamás en mi vida me había subido a un ascensor”*. Las cuestiones cotidianas tomaron una importancia mayor y fueron desplazando el eje puesto en la elección de la carrera, debilitando lo que suponía era una convicción. Aunque su idea *“siempre fue ser abogada”*, se modificó por acontecimientos que se presentaron como prioridades en medio de las urgencias cotidianas. En su relato, la imagen de *“lo que siempre quiso ser”* comenzó a relativizarse al hablar del ingreso a la carrera de Abogacía. *“Porque era mi primera experiencia y solita, además era casi imposible por aquellos años ingresar... me recomendaron hacer Martillero Público y Corredor Inmobiliario... por esas cosas que se dan... que el ingreso es difícil, que a lo mejor no vas a ingresar, fijate en otra cosa, que sé yo”*. Las decisiones, un tanto frágiles, fueron ocupadas por otras ideas de carreras que no tiene relación con la anterior *“ingresé en la Tecnológica para hacer este... Ingeniería en... no sabía bien cuál iba a seguir si entraba, porque había muchas y me interesaban varias, más la parte mecánica y eso... Pero no ingresé”*. Siguiendo los consejos de su madre *“... mi mamá me dice ‘quédate y*

hacé otra cosa” y en la búsqueda de “hacer algo” consideró como válida la experiencia de su tía abogada que comenzó su carrera profesional siendo martillera. “Entonces me inscribí en un instituto privado y empecé Martillero Universitario. Y cuando estaba terminando, estaba de novia con mi marido, quedé embarazada de mi hija, entonces ya nos fuimos a vivir juntos, él, hoy, es bioquímico”. A partir de ese hecho considera que la visión de su futuro cambió, pensando en que no quería tener una profesión “peligrosa”. Dejó sus estudios de martillera y comenzó la carrera de Preceptor y Auxiliar Docente, en el Colegio Universitario Monserrat: “terminé justo antes de que naciera la gorda, estaba haciendo las prácticas... y bueno, y me quedé. La idea nunca era quedarse, porque no me gusta Córdoba... pero bueno, ya echamos raíces acá y acá estamos”. El título le permitió trabajar en un jardín maternal y con “el trabajo de los niños descubrí lo que realmente me gustaba hacer: ser docente de manualidades”.

A pesar que *“desde niña odiaba la materia dibujo porque mamá me hacía dibujar”,* siguió sus consejos de *“hace algo con tu título de pintura”* que había obtenido en una institución no oficial. Al no encontrarlo y solicitar uno nuevo, le piden que reactualice sus conocimientos durante un año para otorgárselo, como ya estaba cansada de trabajar con niños decide estudiar “algo más”, es decir, resuelve entrar en la Facultad de Artes.

A. recuerda que cuando era pequeña su madre daba clases de dibujo y pintura en la casa y a ella le gustaba porque era “la hija de la profesora”. Empero, en la escuela secundaria perdió la atracción por el dibujo y la pintura y le molestaba dibujar por su interés en “otras cosas”: *“y mi mamá ‘terminalo y terminalo’ y dale y qué se yo, ‘dale hacelo’ y bueno, me ponía a dibujar y terminaba todo a la última semana haciendo todo junto para aprobar”,* pues su interés era salir con sus amigas.

La última elección, que considera definitiva, la de ser profesora de manualidades, fue tomada al ser madre. *“Porque yo, en realidad, elegí ser martillera, que era lo que me gustaba pero era una carrera como un poco peligrosa, entonces yo dije: ‘no, yo me voy a dedicar a algo que sea más tranquilo, que yo pueda estar en mi casa con mi hija’, y me pareció que la docencia era algo más allegado a los niños y por eso cambié. En realidad, en mi mente nunca estaba tener hijos, siempre era estar sola, es más, ni casada. Y bueno, terminé casada, es como que uno, sobre la marcha, va poniendo cambios y viendo qué es lo que te conviene en la balanza. No solo para uno, porque ya cuando tenés un bebé no*

pensás en uno, pensás que tenés un marido, tenés una familia, entonces la balanza cambia. Y bueno acá terminé y estoy feliz, feliz, feliz” (se refiere a haber finalizado el año segundo año académico en la carrera de Artes Plásticas ya que en el primero solo hizo el curso de nivelación y algunas materias).

En cuanto a los pasos que siguió para ingresar a la carrera expresa: *“primero fui a internet. En internet me decía más o menos las materias y me interesó, vine y busqué el formulario, me inscribí, no lo pensé mucho...me dije ‘lo hago o lo hago’. Busqué en internet, como Plástica, porque en realidad la idea era ser profesora de trabajo manual... bah, trabajo manual le llamamos nosotros, no sé como lo llamarán ahora. En el primario ¿es Plástica, Actividades Prácticas o Tecnología?”*

La vida de los primeros tiempos en la universidad toma un lugar significativo en la entrevista. Lo describe como un tema relevante para ella, mostrando un escenario que suele ser común en los estudiantes del interior. *“Un mundo nuevo, donde tenés que aprender, no solamente la responsabilidad de poner el despertador, de manejar tus tiempos, de manejar tus horarios, de manejar las materias, de manejar todo sola. Es como arrancarse así de golpe de la familia. Y en la facultad uno tiene que buscar. Si no te inscribiste en tal fecha en tal hora, te va a pasar la primera vez cuando veas que perdiste la mitad del año, la segunda vez no te pasa. Uno se piensa que se va a llevar el mundo por delante, porque ‘¡ja! yo me voy a Córdoba’, pero cuando llegás... ahí te levantás temprano, te hacés el desayuno, llegás tarde y ¡ay! Mi mamá que no está que me esperaba con la comida. Y entonces uno empieza a ver y a valorar todo lo que allá tenía que acá no lo tenés. Entonces empezás a buscar, te afianzás más a las amigas”.*

Una vez definida su decisión de estudiar artes y tras percibir durante el curso de nivelación que el tiempo académico era vertiginoso, se dio cuenta que resultaba difícil avanzar si no había conocimientos específicos anteriores. Ello, sumado a la insuficiente cantidad de docentes que *“no daban abasto”* y no se correspondían a la excesiva cantidad de alumnos. Luego de preinscribirse en la carrera, comenzó su trabajo autogestionado, requisito que debía presentar en febrero al comenzar el curso de nivelación. Uno de los problemas con los que se enfrentó fue el desconocimiento del lenguaje técnico específico. *“Por ejemplo, yo nunca en mi vida había visto un emblocado. Había muchas, muchas palabras técnicas que yo no conocía e internet, diccionario... buscando... mami vamos...*

ah y también el diedro... ¡qué era el diedro! Cuando vinimos acá el diedro era dividir la hoja en dos y pararte en la línea de horizonte, oh!”.

Ser estudiante adulta en medio de jóvenes recién egresados del colegio secundario la enfrentó a situaciones inesperadas “...claro yo acostumbrada... yo grande, más grande, trabajar con chicos tan chicos o recién salidos de la secundaria es como que decía ‘ay no, voy a colgar a más de uno’”. Se refiere al cursado de las materias de taller, lugar donde se comparten muchas horas de práctica específica con el uso de herramientas y materiales en común en espacios físicos acotados para la cantidad de personas que asisten. Recién allí fue consciente que, en su condición de estudiante adulta, debía adaptarse frente a sus compañeros de menor edad y que la universidad no solo le brinda aprendizajes académicos sino de convivencia. Esto pudo resolverlo repasando y recordando sus propias actitudes en el pasado: “entonces yo me fui a mi casa y decía ‘claro he hecho eso y capaz más’”.

Valora los aportes que cada materia le dio y en el relato describe la forma de ir resolviendo sus problemas con el dibujo, con la cantidad de materias que debía cursar y los requerimientos intelectuales de la carrera, considerando que es fundamental para avanzar en la carrera, un esfuerzo de “imaginación y ganas”. Entiende que fue ampliando su concepción respecto a ciertos requerimientos de la carrera, sobre todo aquellos que no había tomado en cuenta, como las materias teóricas. “Eh, me cuesta, eh... me ha costado estudiar. Porque como que me falta retención de conceptos. Y por ahí quiero decir algo y sé lo que quiero decir pero no puedo explicar, oralidad me falta también. Me cuesta, me pongo muy nerviosa”. Y, aunque reconoce que son muy necesarios estos conocimientos, cree que le cuesta más estudiar y “retener” porque al tener a su hija y a su esposo a quien atender ha cambiado su contexto de estudio. “No me dejan prestar tanta atención como la atención que tenía antes, cuando yo estudiaba sola —porque yo vivía sola y no había otra cosa —, me olvido mucho las cosas. Yo noto que por ahí tengo que anotar todo porque me olvido. Que nunca antes me había pasado. Eso sí me pasa. Pero me re costó la parte teórica, me costó la retención de los conceptos. Sí, entenderlos...”

Piensa que ahora puede ver obras de arte en lugares de exposición oficiales (museos) adonde los visitan niños, madres y maestras y que existe una apertura mayor porque “antes el arte no era así. Era el artista, la obra... cómo que ahora creo que el gobierno tiene mucho que ver, más allá de que sea uno u otro el gobierno, indistinto, que

se ha interesado mucho por el arte. Han abierto muchos museos. Eso de los museos en la noche, es fantástico, fantástico y es promoción que la gente va viendo que en realidad a lo mejor uno no sabía que se hacía. Porque yo viniendo en mi ciudad... o sea, cero, cero, cero con eso”¹⁰

Respecto a la relación entre el arte y lo económico plantea que “... y eso es más difícil, porque uno no hace una obra para que le paguen, bah, por lo menos yo. Es el valor del placer de hacerlo. Yo veo mis trabajos y me encantan. Y digo venderlos no, no los quiero vender, los quiero a todos juntos”. Valora mostrar la producción de los alumnos como un recurso para otorgarle interés, visibilidad y peso al arte: “entonces la idea sería, mostrar, mostrarlo a través de los museos, que la gente conozca, le puede interesar o no porque a lo mejor le interesa y sigue investigando y sigue eso. A lo mejor solo le interesa para ver o para adquirirlo y nada más pero no importa, se lo mostrás igual. Lo conoció. Ya después queda en la persona si lo quiere o no lo quiere, obviamente que eso es una decisión personal, pero mostrarlo es importante para que la gente se interese”.

Y, por último, considera importante estudiar en la universidad pública: “Bueno, yo tuve la experiencia de una privada que nada que ver con la nacional. Vos acá tenés libertad y responsabilidad. Vos te hacés cargo de lo tuyo. Sí, o sea, vos tenés que buscar tus cosas. Me encantó, porque todo el mundo dice ‘viste que la facultad es un lío, un desastre’, que esto, que lo otro. No, la facultad no es un lío o un desastre, si uno no se interesa, no busca, no pregunta, no consulta entonces sí te genera un conflicto con una fecha, una inscripción, con lo que sea. Yo, en la experiencia que he tenido con todos los cursos, veo el esfuerzo que ponen los profesores... Los chicos por ahí cuando recién salen del secundario, que tienen todo servido, les cuesta, pero uno se tiene que fijar, preocupar e investigar, eso los va haciendo responsables”.

Conclusiones parciales

A partir de lo desarrollado, planteamos un marco organizativo dentro del cual se articulan tres concepciones de creencias: el gusto por el arte, el campo y el futuro laboral y “hacer

¹⁰ se está refiriendo a la noche de los museos, actividad articulada entre municipalidad, provincia y universidad de Córdoba para promocionar Las visitas a museos.

arte” (aprender técnicas). El siguiente cuadro sintetiza las creencias sobre el arte que predomina en los entrevistados y además permite establecer más claramente las relaciones que explicamos hasta ahora de forma general.

| <i>CREENCIAS DE LOS INGRESANTES: “ELIJO EL ARTE PORQUE...”</i> | | |
|--|--|---|
| “ME GUSTA EL ARTE” | FUTURO LABORAL | “HACER ARTE /APRENDER TÉCNICAS” |
| <i>“Siempre me gustó... me gusta”</i> | <i>“No sé si me dará de comer pero...”</i> | <i>“Recuerdo que... [mi familia] lo hacía”</i> |
| <i>“Amo el arte”</i> | <i>“Tendré que trabajar en otra cosa”</i> | <i>“Sé dibujar”</i> |
| <i>“Me da placer”</i> | <i>“Es un hobby, un entretenimiento”</i> | <i>“Sé pintar”</i> |
| <i>“Seré feliz haciendo lo que me gusta”</i> | <i>“No es seguro” [laboral o económicamente]</i> | <i>“Hago trabajos manuales”</i> |
| <i>“Es una forma de vida”</i> | <i>“No voy a regalar lo que hago”</i> | <i>“Quiero aprender técnicas”</i> |
| <i>“Es más fácil”</i> | <i>“Quiero ser profesor”; “quiero ser artista”</i> | <i>“Porque a alguien le gustó lo que yo hice”</i> |
| <i>“El arte no tiene reglas”</i> | <i>“Por el lado de lo social...” “Relacionado a la Psicología”</i> | |
| <i>“Es una satisfacción llenadora”</i> | <i>“Venderla [la obra] porque a alguien le gustó lo que hice”</i> | |
| <i>“El arte me transporta, es terapéutico”</i> | | |
| <i>“Es un modo de expresarme libremente”</i> | | |

TABLA 3 Creencias sobre el arte de los ingresantes

VI. RECONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE CREENCIAS SOBRE EL ARTE

El gusto por el arte

El “gusto” por el arte en los estudiantes es una disposición subjetiva, innata —y perfectible—. La apelación al gusto en ellos remite a la idea inmediata de agrado y, por analogía, con el placer: “que suscitan en nosotros un espectáculo de la naturaleza o un objeto artístico” (Souriau, 1998: 633). Objetos y prácticas de las más variadas procedencias se aglutinan bajo el paraguas del “amor al arte”, desproblematizado de las luchas de fuerza que se discuten en el interior del campo, minimizando la imposibilidad de sortear las dificultades que se presenten. El gusto por el arte se entiende y se acepta desde la percepción socialmente construida (Bourdieu, 2010).

Este sentido del gusto guiado por el goce estético va moldeando las creencias. En los casos vistos la atomización de objetos y prácticas encuentra el punto de unión en el placer por el “hacer”, reconociendo al dibujo y a la pintura como actividades inherentes al arte que remiten al deleite asociado al recuerdo. Por ejemplo, al observar a seres queridos realizar trabajos manuales, sintiendo el gozo que ellos ponían en la tarea.

Estos relatos, descriptos a modo de escenas, pueden ser pensados como un convivio¹¹ (Dubatti, 2003), es decir, momentos cargado de sentimientos e intimidad, vividos junto a seres queridos; momentos especiales y entrañables que desea perpetuar, tal fue el caso de la entrevistada G. Ella encontró el gusto por el arte a través de y junto a su abuelo, hecho que, considera, fue la primera influencia para la elección de la carrera.

Detrás del gusto se perciben otras cuestiones: de forma pre-reflexiva, adscribió a un modo de vida que no le jaquee sus “creencias morales” e ideologías, que le ayude a acabar con sus miedos y prejuicios, que le permita ampliar sus límites, “romper reglas” y encontrar un lugar donde mostrar su capacidad “transformadora”. No es casual que esto haya sucedido contemporáneamente al quiebre con su creencia religiosa por causas intrínsecas al

¹¹ En dimensión teatral Dubatti define al convivio como un momento especial de la reunión, un encuentro entre personas en un punto del espacio y del tiempo donde existe proximidad de los cuerpos y el espíritu, reunión de auras, experiencias muchas veces efímeras pero que, por ser vital es perdurable. Es, en definitiva, una realidad compartida e intransferible que funciona en la producción de sentidos.

culto, como es la fuerte tendencia evangelizadora y estrictas sanciones disciplinarias hacia sus miembros. Al sentir que no podía sostener la carrera de Publicidad por la manipulación que hace de los usuarios/consumidores y las limitaciones que su religión tiene hacia ciertos productos del mercado, depositó su fe en el arte. Lo dotó de un sentimiento mágico y útil para lograr “un mundo mejor”, relativizando la cuestión estética por sobre lo “*moral... más humano*”.

Casi como un culto, visita los museos, adonde encuentra paz en momentos de tristeza o melancolía y allí no se siente sola. Todo lo contrario, percibe que está acompañada: “porque también el arte es un objeto de creencia... y el museo es como una iglesia, es un lugar sagrado, la frontera entre lo sagrado y lo profano está marcada” (Bourdieu, 2010: 27). Y, aunque ella no es consciente de esto, puede percibirlo. En este culto por el arte piensa que “*no hay represión de ningún tipo*” y es, en principio, el ingreso a un modo de vida que eligió, lleno de “valores”, esos que reza no haber perdido, pese a cuestionarse sus creencias religiosas y haberse alejado de ellas. El gusto por el arte le permite a G. resolver su necesidad de libertad; poco a poco, está encontrando la “utilidad” del arte, en lo social y lo terapéutico.

Por otro lado, S. no encontró el gusto por el arte dentro del núcleo familiar, sino en la institución educativa del nivel medio y en el entorno cultural de su lugar de origen. Si bien considera tener una predisposición a la práctica (dibujo y algunas técnicas pictóricas), fue el contacto con un profesor de la secundaria lo que despertó el amor por el arte, encontrando “un mundo maravilloso”. Percibimos que este sentimiento fue producto de un método de enseñanza del arte que toma en cuenta la teoría de la recepción.¹² Todo esto acompañó el deseo de estudiar la carrera y perpetuó la experiencia de pintar y exponer en el centro cultural de su localidad. Su encuentro con el docente de Plástica lo ayudó a “desarrollar la libido artística, el amor al arte, la necesidad de arte, que es una construcción social, un producto de la educación” (Bourdieu, 2010: 32).

El acompañamiento de sus padres, quienes creen que el “gusto” es fundamental en la elección, operó positivamente y posibilitó el ingreso a la educación superior de S.,

¹² Teoría desarrollada entre los años 80 y 90 entre otros por Umberto Eco. Focaliza el estudio entre la relación del receptor (lector) en tanto colectivo histórico, las obras y el autor. El receptor posee variadas interpretaciones de acuerdo al contexto cultural del cual proviene y es un factor importante para que la comunicación y el goce estético se produzca. Esto influyó en los métodos de enseñanza de las escuelas secundarias y universitarias.

enfaticando su libertad de “estudiar lo que le gusta” (Artes Plásticas) y considerando que nada podrá hacerlo cambiar de idea.

En tanto, V. es el único caso que procede de una familia atravesada por el consumo cultural. El “gusto por el arte” se refleja en las visitas a museos de prestigio internacional y está abonando e intensificando la experiencia cultural lograda a través de viajes turísticos. Acordando con Bourdieu (2004: 39) en que “en proporción directa con el aumento del nivel de instrucción, la frecuentación de los museos es casi exclusivamente cosa de las clases cultas”. También, acompañada por sus abuelos, conoció “al viejo museo Caraffa” de Córdoba, entorno cultural favorable para la decisión de acercarse a los lugares homologados por el arte y hacer de esto una práctica social incorporada, puesto que:

Los hijos de las familias cultivadas que siguen a sus padres en sus visitas a museos o exposiciones toman prestado de ellos, de alguna manera, su disposición a la práctica, el tiempo para adquirir a su turno la disposición a practicar que nacerá de una práctica arbitraria y, en un principio, arbitrariamente impuesta (Bourdieu, 2004).

De igual modo, advertimos que:

Los individuos con mayor nivel de instrucción tienen más probabilidades de haber crecido en un medio cultivado (...) y que cuanto mayor es el nivel de instrucción de sus padres y abuelos las posibilidades de acceso a la cultura se incrementan (Bourdieu, 2010: 45).

Si bien su grupo familiar está compuesto por dos generaciones de universitarios de disciplinas sin relación directa con el arte,¹³ percibió el placer de su familia en las visitas a museos. También en el colegio secundario le gustaba la materia Plástica y asistió a cursos de fotografía y dibujo. Disfrutaba de pensar que en el futuro compartirá con sus padres ciertas prácticas artísticas, ya que ellos también disfrutaban de procesos creativos como la pintura y la escultura. Esto coloca a la práctica artística en dimensiones afectivas y da continuidad a rituales familiares, buscando su aprobación y acompañamiento (sobre todo porque al principio hubo resistencia por la “inseguridad” de la carrera).

Así, el gusto en V. se construyó a partir del concepto de entretenimiento (hobby) y retardó la posibilidad de considerar al arte como la primera carrera a elegir ya que buscaba “algo serio y con bases fuertes”. Su elección implicó la posibilidad de elegir por sí misma.

¹³ V. menciona que “mi mamá es profesora de Matemáticas y Física, mi papá es ingeniero agrónomo... mi abuela era bióloga... fue profe de la Universidad Nacional y mi abuelo ingeniero electrónico”.

En la entrevista de C., el gusto circula bajo la creencia de que en el arte hay libertad total, que se puede hacer lo que desea y que no hay reglas que limiten su albedrío. Por lo tanto, es un espacio ideal, no solo porque podrá transgredir sin conflictos, sino porque estas mismas transgresiones son bienvenidas. De esta manera, a través del arte podrá dar continuidad a una dinámica que parece haberle dado resultado en muchas ocasiones de rebeldía.

El hecho de haber sido reconocido por la calidad de sus dibujos y tener aptitudes como habilidades manuales, también sumó para la elección. En este caso, recuerda momentos especiales relacionados al dibujo que aparecen como momento de inflexión al detectar que su padre y su madre lo miraban y admiraban por un dibujo de neto corte figurativo que estaba realizando. Es fácil reconocer la importancia que tuvo para él la mirada atenta de sus padres en un hogar de seis hijos y con una situación económica difícil, que obligaba a su padre a viajar continuamente. De este modo puede entenderse su gusto por el dibujo como vehículo de comunicación afectiva con las personas, disfrutando de sentirse mirado y reconocido por algo que hacía bien.

Es complejo definir el gusto por el arte en A., ya que no apela, como otros casos que hemos visto, a su “amor” por el arte sino que “fue sucediendo” mientras cursaba el primer año, donde descubrió la posibilidad de ser “artista”: “la necesidad cultural se redobla a medida que se satisface (...) porque al no ser una necesidad primaria, es producto de la educación” (Bourdieu, 2004). Su referencia al gusto por el arte es pragmática y se origina en la necesidad de trabajar en la docencia, “*algo como plástica, manualidades o tecnología*”. En la búsqueda de una carrera, y en lo que relata de ella, fueron escasos los conocimientos sobre lo que la carrera ofrecía, la decisión fue construida en base a autoimposiciones, sin dejar de reconocer la influencia materna. Su madre trabajaba dando clases de manualidades, dibujo y pintura en casa; probablemente, este hecho haya actuado como mandato, siendo clave en el proceso de transmisión de las propias condiciones laborales de su madre.

Para ir armando un bagaje de conocimientos que le sirvieran en la vida, siempre estuvo presente la necesidad de una carrera universitaria, aunque reconoce que los altos requerimientos académicos de otras carreras fueron una dificultad para ella. Lo resolvió a través de la creencia de que estudiar artes, era “*más fácil, más fácil, más fácil*”, ya que

estableció una relación directa con los “trabajos manuales”, como distención y juego, escindidos del trabajo intelectual, un hacer sin pensar. En una búsqueda de conocimientos técnicos —es decir, manualidades o artes—, A. no esperaba demasiadas complicaciones, incluso no tuvo en cuenta que el dibujo “nunca le había gustado” y que lo había hecho como una imposición materna.

En el segundo año de cursado fue disipándose el interés por ser “profesora de manualidades”, constitutiva de su *habitus*: “*al principio yo la proyectaba como profe. A mí me gusta mucho como profe de primario o de secundaria*”. A medida que fue conociendo la carrera fue visualizando las posibilidades de exponer obras, venderlas y sentirse reconocida, no solo en términos económicos sino simbólicos “*porque a alguien le gustó y quiso algo que yo hice*” y va descubriendo que en el acto creativo existe la mirada de otros, el reconocimiento de los demás. La decisión de estudiar artes, que en un principio aparece plagado de inconsistencias, fue modificándose y moldeándose en la propia estructura académica durante el tiempo de cursado. Allí encontró el sentido que las Artes Plásticas tendrían para su vida profesional, sintiendo por fin, después de dos años de cursado, que estaba en el lugar correcto.

El futuro laboral

El mundo se divide en tres clases de seres, según Balzac “el hombre que trabaja, el que piensa y el que no hace nada dedicado a la vida elegante. El artista es una excepción: su ocio es un trabajo, y su trabajo un descanso, no sigue ninguna ley, las impone”
(Bourdieu, 2004: 92)

Las prácticas de autorización de la familia, como venimos viendo, representan un factor importante en la elección porque amplían el capital simbólico y reafirman la posición esperada en el grupo doméstico. Lugar que no parece compatible con el logro de un futuro económico estable a través del arte¹⁴ y termina afectando la autorización. Esta creencia, compartida por una gran cantidad de aspirantes, está instalada socialmente.

¹⁴ Aún para aquellas familias y estudiantes de alto capital cultural y económico, como en el caso de V.

La autorización es otorgada por las familias que permiten a sus hijos estudiar lo que les gusta, valoran el placer y entienden que el futuro económico se va construyendo con la fuerza del deseo. Para otros estudiantes, el futuro está lejos, se “irá construyendo” a medida que avance la carrera y los objetivos están puestos en lograr un reconocimiento familiar, social y personal. Lo significativo aquí es que, aún sin la autorización familiar, la carrera se elige (como V. o G.) asumiendo los costos que implica, con mayores o menores dificultades y grados de convicción.

La elección de la carrera, la relación con el futuro laboral y la correlación que esto tiene con respecto a la autorización familiar no fue un inconveniente para S. Educado en el culto al trabajo, sus padres fueron afianzándose económicamente con grandes esfuerzos e ingenio, en un lugar difícil de sobrellevar. Inculcaron a sus hijos el valor de la educación, considerándola como el “*único legado para forjarse un futuro*”, aún cuando ellos mismos o sus ascendientes tuvieran educación básica. La autorización partió de la apuesta a la educación universitaria y no al tipo de carrera que eligieran sus hijos y colocaron un fuerte peso en la titulación como forma de forjarse un futuro. En este contexto, la elección de Artes fue clara, recordemos que, para S. las decisiones anteriores habían sido ser maestro jardinero, abrir un centro cultural y exponer, es decir, actividades ligadas a la cultura.

El participante mostró desinterés sobre el futuro laboral asociado a la carrera y ante la pregunta de la entrevistadora se manifestó incómodo y argumentó: “*no voy a terminar siendo bioquímico*”. Entiende que no es el momento para abordar ese problema; mientras, va dilatando la reflexión desde una visión escalonada de la vida pues “*irá resolviéndolo a medida que vaya evolucionando académicamente*”. Su preocupación reside en la necesidad de superación personal, huyendo de la idea de ser “*un loquito que se las cree*”.

A S. le disgusta el pedido de las personas que requieren una obra suya como “regalo” y plantea una defensa “del valor de su trabajo”, que no significa proteger un valor material solamente, sino también la lucha por el reconocimiento social del arte, del tiempo invertido, de sus esfuerzos y todo lo que en su trabajo hay de sí mismo. Así, el valor económico no mantiene el valor de los elementos materiales insertos en su fabricación, sino aquel plus propio de los objetos culturales, en tanto capital simbólico que entra en juego en su valor. S. no muestra interés en el profesorado.

V. retardó la decisión de estudiar artes por la inseguridad de la carrera, aunque el nivel económico de sus padres no significaba un impedimento. Para ella —quizás también para su familia— el arte es un “hobby”, un entretenimiento. Esto, como en el caso de G., demoró la elección, aunque con algunas diferencias. Mientras V. desea continuar con el mandato intelectual de su familia, G. busca un sentido moral a su carrera. Esta última tiene la independencia económica necesaria para resistir a la oposición de su familia respecto a su decisión de estudiar artes; por lo tanto, no le preocupa tanto el futuro laboral sino encontrar aquello que le permita crear su propio estilo de vida.¹⁵ Esto acompaña la idea ampliamente difundida también en el medio artístico, que el sustento se logra con otros trabajos que no condicionen la libertad de producción y autoría.

En la oposición familiar también aparece la subestimación hacia la carrera, aunque no se alcanza a entender de qué tipo. Al inicio, V. enfrentó la falta de apoyo de sus padres y a partir de ello tuvo que entender y hacer entender que estudiar artes en la universidad era “algo firme y con bases fuertes”. V. continúa y aspira a ser la tercera generación de profesionales universitarios de su familia. Este gusto por el conocimiento y por el arte compartido con sus padres en una época de la vida familiar, donde ya están resueltas las cuestiones económicas, le harían disponer del tiempo y las condiciones para disfrutar de la pintura y la escultura. Así, parece haber sentado las bases para olvidar la necesidad de una carrera “segura”. Contrariamente a lo que podría considerarse un tiempo perdido por haber dejado Arquitectura, es tomado aquí como ganancia, porque significó obtener experiencia y aprendizaje, sin el cual no habría podido tomar decisiones propias. No habría podido estudiar arte ni, en definitiva, alcanzar esta búsqueda de libertad sin sobresaltos.

El clima de distensión familiar coincidentemente con el cursado del primer año en la carrera, le permite afianzar con tranquilidad la elección, alejándose de la preocupación laboral que la carrera le brindará “*yo no sé si el arte me dará de comer el día de mañana pero oportunidades hay y hay que aprovecharlas.*”. Estima encontrar su ámbito de trabajo en el nicho de conexión que se establece entre el arte y el trabajo social, a partir de una

¹⁵ Es una trabajadora de comercio de tiempo parcial en continua búsqueda de lograr sus propios recursos económicos para no depender de sus padres, de quienes no tiene apoyo para estudiar artes.

experiencia con docentes de esa disciplina.¹⁶ La docencia es algo que se plantea como una posibilidad muy remota.

Por otra parte, G. considera que el arte tiene un amplio margen laboral asociado a otras áreas del conocimiento, entre ellas la salud emocional o la Psicología, renegando de las posiciones que contemplan el arte como “estética solamente”. También lo relaciona con la Publicidad, carrera que, como hemos visto, dejó. Piensa asimismo que “*si tiene que ser profesora... lo será*”, aunque no se inscribió en la carrera.

C. es el único caso que argumenta dificultades económicas que puedan hacer flaquear la decisión de continuar la carrera “*me parece que tuve ganas de dejar, porque yo veía que era muchos gastos, que esto y que lo otro*”. En algunas ocasiones ha trabajado en la construcción para solventar sus gastos porque no ha resuelto el problema de pedirles dinero a sus padres aunque éstos, dice, estén dispuestos a pagarle la carrera. Entiende la lucha de sus padres por sostener una familia numerosa, tratando de salir adelante con las deudas y, por ello, no desearía ser una carga más. El futuro laboral está planteado en términos de subsistencia y es a través de la docencia que lo entiende ya que el deseo de ser “*ser alguien grande*”, de encontrar el reconocimiento está instalado en “ser artista”. A pesar de su necesidad de “ser profesor” no se ha inscripto en ninguna materia de esa carrera, lo cual lleva a pensar que ha elegido la primera opción.

Finalmente, A. ingresó con la idea de ser “maestra de manualidades” aunque no se inscribió en las materias del profesorado pese a ser su segundo año de cursado. En el primero del ciclo básico fue descubriendo la posibilidad de vender sus obras: “*porque a alguien le gustó lo que yo hice*” y esta posibilidad, que parece económica es, al mismo tiempo, símbolo de reconocimiento. Las obras “*no se hacen para ser vendidas*” y entran al espacio sagrado del campo del arte, “porque los que entran en él les interesa ser desinteresados”, sin tener conocimiento sobre las “condiciones económicas del acceso a los beneficios simbólicos, que son a su vez también susceptibles de ser convertidos, en un plazo más o menos corto, en beneficios económicos” (Bourdieu, 1995: 320).

Acordamos con Bourdieu (1995: 93) en que la asociación entre arte y futuro laboral no es prometedora y lleva a pensar en “*trabajar en otra cosa*”; así, “con frecuencia

¹⁶ Enseñaba técnicas de dibujo y pintura a niños de un sector desfavorecido, apoyando la intervención de trabajadores sociales.

obligado a ejercer una profesión, a veces sin relación directa con la literatura [el arte] para poder vivir un arte que no puede hacerla vivir”. La creencia de que el arte “*no da de comer*” es limitante para la elección, pero se sostiene en la idea de un “arte puro” que, en oposición al mundo burgués, se aleja de las lógicas regladas por el mercado. Se valida en el deseo ferviente y se busca el reconocimiento social (en todos los casos, S. V. C. G. y A.), valor simbólico que sabiéndolo o no, se trasuntará con el tiempo, en un capital económico. Aún para quienes lo consideran un trabajo y visualizan la posibilidad de vivir del arte, el campo laboral es incierto, guardando, como una tabla salvadora la posibilidad del profesorado, carrera dilatada por la licenciatura.

El “ser artista”, además, debe enfrentar el rechazo social: “*la incomprensión*”, “*la indiferencia social*” porque “*los artistas no son nadie*”, “*no tiene valor lo que hacen... sólo son garabatos*”, “*si no sos famoso no triunfás*”¹⁷ y que acercan a entender la percepción que C. tiene de su propia condición de marginación social. En este contexto hostil, la falta de autorización familiar podría ser un condicionante fuerte; sin embargo, C. nunca se manejó con las lógicas familiares sino que impuso sus reglas, acordes a sus deseos. Por ahora, los sueños están puestos en “ser artista” que serán, en definitiva, uno de los trabajos más arduos que se propone, pues —sabiéndolo o no— su lucha es la del reconocimiento.

Como vemos, en todos los casos la forma de garantizar el reconocimiento es, en principio, personal: empieza por ingresar a los estudios universitarios y a través de la institución encontrar la profesionalización del arte, tomando distancia de las sospechosas visiones superficiales del arte. Esta concepción se va construyendo en el primer tiempo de cursado “*y la ansiedad esa de poder terminar rápido para... para poder llegar, para poder hacer... para poder presentar una obra... para tenerla terminada, para que digan ‘¡ah licenciada!’*” (A.).

Entre las distintas salidas laborales del arte no se reconocen galeristas, gestores culturales o investigadores. Esto es atribuible a la escasa relación que los ingresantes tienen con las obras, los artistas y los lugares de circulación dentro del campo del arte. Al mismo

¹⁷ Conceptos vertidos por diferentes aspirantes en las autobiografías narrativas. Suelen usar el término triunfo en el mismo sentido de reconocimiento.

tiempo es notoria cierta subestimación (que no es desinterés) por el profesorado, y una necesidad fervorosa de “ser artista”, hecho que sucede también en otras universidades:

Ha sido muy común en Colombia la consideración de que quien no logra situarse como artista exitoso se dedica la pedagogía; también que el trabajo pedagógico ha sido algo así como el cementerio de artistas de talento que fueron devorados por la academia o la burocracia (Huertas, 2007).

Es oportuno mirar la división del mundo de Balzac, salvando las distancias en el tiempo, ya que separa entre el trabajo intelectual —el que piensa— y el ocio productivo, del artista, discusiones que continúan vigentes en las creencias de los ingresantes y que problematizan la visión del “futuro laboral”.

Aprender técnicas, hacer arte

“Para que el cerebro de la cabeza supiese lo que era la piedra, fue necesario que los dedos la tocaran, sintiesen su aspereza, el peso y la densidad, fue necesario que se hiriesen en ella. El cerebro preguntó y pidió, la mano respondió e hizo (...) nunca ha tenido la curiosidad de preguntarse por qué razón el resultado final de esa manipulación, siempre compleja hasta en sus más simples expresiones, se asemeja tan poco a lo que había imaginado antes de dar instrucciones a las manos” (Saramago, 2000: 99).

“A no ser, a no ser, qué, a no ser que esos ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y solo suya la orilla a la que tendrá que llegar” (Saramago, 2000: 91).

Hemos visto el alto grado de emotividad y entusiasmo con que los estudiantes describen las influencias que los llevaron a elegir la carrera. En estos relatos existe un gran amor por las más diversas tareas manuales, algunas con clara relación con el arte (como puede ser el dibujo, la pintura, la escultura o la fotografía) y otras con las que difícilmente puedan relacionarse,¹⁸ pero que son, en definitiva, acciones humanas hechas por sí o por terceros que construyen un hacer emocional.

Por ejemplo, G. siente un gran placer por ver a su abuelo y a su tía “hacer arte”: calar, trabajar la madera, tomar contacto con las herramientas. Es una fiesta de los sentidos, es un valor sentimental que se vehiculiza a través de la técnica y el contacto con la materia. Esta inclinación por lo emocional aparece en rituales cotidianos: juego, fiesta, símbolo,

¹⁸ recordemos como ejemplo peluquería, mecánico, etc.

conceptos que Gadamer utiliza para analizar el pasaje del arte clásico al moderno. La fiesta como celebración que rechaza el aislamiento, el juego como función elemental de la vida humana. Como generador del movimiento de lo vivo, el símbolo remite a la tablilla que tiene dos partes y una solamente se completa con la otra; aquí los tres conceptos remiten al recuerdo de aquello que nos completa, ya que necesita de otro para ser “un tiempo vacío que hay que re-llenar” (Gadamer H.-G. , 1997). Así lo explica S., *“encuentro al arte como una eterna subjetividad, algo que se define en la mente del artista y se reencuentra (o no) en la del espectador, es algo que nos brinda cierta satisfacción difícil de explicar con palabras, pero está claro que es una satisfacción llenadora”*. También plantea la implicancia de la experiencia con el arte, pintar, exponer significó *“salir de la pavana”* produjo un cambio en él (*“fue una terapia”*) y se completó cuando pudo sentir la satisfacción a través de la aprobación de otros: *“cuando a los otros le gustaba lo que yo hacía”*. De este modo, hacer arte, jugar con las técnicas, es vehículo de “su” expresión; implicaba participar de la fiesta de exponer y descubrir el sentido en el reconocimiento de los observadores, queriendo perpetuarlo al estudiar artes.

S. y C. pensaron que les sería fácil el ingreso porque tenían —creían tener—, conocimientos técnicos, aunque pronto advirtieron la dificultad de la exigencia académica. A pesar de encontrarse desprevenidos frente a algo que creían seguro, pudieron continuar en la carrera.

C. ingresó con la idea que sabía dibujar, lo cual es una condición de peso para estudiar Artes Plásticas,¹⁹ además parece jactarse de no haber indagado demasiado sobre ello: *“no, no pensé nada, yo caí y que sea lo que sea. Si me va bien, me va bien, si no dejaré al mes”*. Lo que produjo, en cierto momento, el deseo de “dejar”, aunque la relación con los compañeros lo incentivó a seguir. También V. sintió esto, ya que, habiendo realizado cursos de pintura, fotografía y con la base de dibujo de arquitectura también tuvo dificultades y el apoyo cooperativo de compañeros fue fundamental.

A. reconoce que se inclinó por el arte porque lo consideraba “fácil” y le servía para ser maestra de *“manualidades... tecnología”* colocando en la técnica un peso especial; para ella las dificultades pasaron por “lo teórico” por el peso que le produjo la falta de madurez

¹⁹ El curso de nivelación 2013 se define como “una instancia de iniciación a los elementos centrales de la disciplina: la producción y la reflexión sobre los problemas del arte” y tiene como uno de sus objetivos “desarrollar habilidades en el manejo de técnicas básicas del dibujo y el collage”.

de sus compañeros más jóvenes que le impedían realizar las prácticas académicas como le hubiera gustado, lo cual implicó un aprendizaje más en el cursado.

Igualmente, la escuela contribuye a forjar la creencia en la técnica valorando el arte desde la habilidad y la destreza en el dibujo, incentivando a los estudiantes a realizar estas tareas en los actos escolares. Por lo tanto, quienes han alcanzado estos conocimientos toman mayor protagonismo y se sienten reconocidos (S., C. y V) y favorecen el placer por hacer arte, “a partir del antiguo complejo de prácticas heredadas, creencias aceptadas, juicios habituales” (Geertz, 1994: 95). Así, prevalece la idea de la práctica artística desde una zona de confort, de afectos, de socialización.

Aún para quienes saben o suponen que la carrera incluye conocimientos teóricos, también colocan en la técnica la mayor atención y el interés, porque es a través de ella que lograrán “expresarse libremente”. Ciertas materias con mayor contenido teórico despiertan angustia, sensación de forzamiento y adquieren el mote de “difíciles” (tal es el caso de V. S. C. G. y A.). Estas materias operan como tamiz para quienes creen que estudiar artes es fácil.²⁰ Esta creencia comienza a caer con el requerimiento de los trabajos prácticos autogestionados,²¹ pues antes de comenzar a cursar el nivelatorio, se les presenta, a los estudiantes, cierta dificultad para entender lo solicitado, por la falta del léxico técnico específico del arte.

En la tendencia a relacionar el aprendizaje técnico con “lo fácil”, existe un problema oculto que parte de entender el placer por la técnica solamente como recreación o entretenimiento. Por ello, su aprendizaje no está asociado al esfuerzo intelectual, sino a algo que va incorporándose de forma mecánica. Algunas de estas características se pueden encontrar en el modelo de enseñanza de las artes llamado “taller del aprendiz”:

Si se desea aprender una profesión, una buena idea es comenzar a trabajar como aprendiz o ayudante de un destacado profesional de ese campo; observando y aprendiendo como trabaja el maestro experimentado, y luego repitiendo y practicando uno mismo (Marín Viadel, 1997: 4).

²⁰ Este problema, reconocido institucionalmente en el primer año obligó a redoblar esfuerzos para evitar el abandono.

²¹ Una vez inscripto se le entrega al ingresante un cuadernillo de estudio y trabajos prácticos autogestionado relacionado con tres módulos: organización perceptiva y dibujo, más análisis de obra con visita a museo. Los tres módulos tienen contenido teórico, los dos primeros también actividades prácticas. Además a través del aula virtual deben responder un cuestionario relacionado a la vida universitaria y a los contenidos de las tres unidades anteriormente citados. Para abordar estos contenidos tienen tiempo desde el día de la inscripción en la primera semana de diciembre a febrero que comienzan el curso de nivelación.

Este modelo, aunque no fue específicamente un método escolar formó parte de un aprendizaje empírico de utilidad para trabajar en el arte y fue utilizado desde la Edad Media hasta el siglo XVII en Europa. Se caracterizó por el aprendizaje de las técnicas, los materiales, herramientas y procedimientos en la pintura y escultura, con la particularidad que excluía el pensamiento autónomo y descontextualizaba los fundamentos teóricos del arte. Su formato bibliográfico, vigente a través de publicaciones tipo manuales, sirven de guía para el aprendizaje de los procedimientos técnicos, explicando el “paso a paso”, con el apoyo de ilustraciones. Arte y técnica tienen una fusión intrínseca, fueron sinónimos tanto en Grecia como en Roma:

Una destreza se basa en el conocimiento de unas reglas, y por tanto no existía ningún tipo de arte sin reglas, sin preceptos: el arte del arquitecto tiene sus reglas, diferentes de las del escultor, del alfarero, del geómetra y del general. De este modo, el concepto de regla se incorporó al concepto de arte, a su definición (Tatarkiewicz, 1997: 39).

En esos tiempos no existía la distinción entre artesanía, bellas artes o ciencia, la diferencia estaba dada por el esfuerzo mental o el físico y estas últimas eran consideradas actividades mecánicas.

La tensión entre actividades intelectuales, subsumidas a la razón y las manuales, cargadas de emotividad es clara en el ingreso a AP. *“Existe una idea generalizada de que en el arte solo interviene lo sensible en la construcción del conocimiento. Sin embargo, el modo particular de conocer en el arte, implica una tensión entre la experiencia sensible y la lógica racional”* (Senmartin, 2013, pág. 3). En consecuencia, esta tensión se hace palpable al momento que el estudiante debe resolver la materialización de una idea o la argumentación del hecho artístico.

Esta creencia de los estudiantes sobre que el arte es “un modo de expresión”, construcción a partir de sentimiento e ideas se puede relacionar como la manifestación que trata de organizar y esclarecer el mundo sensorial en tanto actividad de los sentidos que conmueve el intelecto tal como se puede percibir en el método de enseñanza del siglo XX desarrollado por la Bauhaus (1919-1933), donde:

El sistema bauhasiano de formación del artista establece que las artes visuales son esencialmente un lenguaje, cuyo vocabulario está compuesto por los elementos gráficos abstractos básicos (punto, línea, color, etc.) cuyas reglas sintácticas determinan cómo reunir o relacionar dos o más de estos elementos entre sí (...) configurando un sistema completo de leyes compositivas y [apunta al] potencial

discursivo, expresivo, está por lo tanto, ligado a la técnica y a los medios de ejecución (Marín Viadel, 1997: 65).

Por lo tanto, las Artes Plásticas como otras artes y en consonancia con los avances de la lingüística (o el giro lingüístico) desde finales del siglo XIX se constituyen en un lenguaje que incorpora reglas sintácticas junto con las reglas técnicas.

Abordando la idea que los ingresantes tienen respecto a que “*el arte es libre expresión*” o “*el arte no tiene reglas*” encontramos relación con el método de enseñanza del “sistema del genio o del desarrollo creativo personal” (Marín Viadel, 1997: 66). Este sistema fue prefigurado por los artistas románticos y concibe al arte sin normas ni reglas, con un trabajo libre primando la emoción, la originalidad, personalidad e individualidad del artista creador. Así, descrea del conocimiento previo y solo apuesta a crear. Algunas de las características de este modelo aún persisten en el ideario social y por ello se cree que cualquiera puede hacer arte o que todo puede serlo, ya que basta, únicamente, con la inspiración.

En síntesis, los entrevistados creen en la práctica artística como medio de expresión, adonde el hacer arte tiene un valor profundo que da sentido a la elección de la carrera. Muchos de ellos consideran que su abordaje resultará fácil porque tienen ciertos conocimientos, especialmente el dibujo, pero pronto advierten que no son suficientes. La creencia de que “*el arte no tiene reglas*” también encuentra sus inconvenientes en el interior de cada cátedra, en las que el cumplimiento de las consignas propuestas por los profesores es parte importante dentro del proceso de evaluación. Por ello, nos preguntamos en qué medida estas creencias “sobre el arte” se trasladan de forma inconsciente al “estudio de las artes”.

VII. LA APUESTA AL ARTE Y LOS ESTUDIOS

Hemos visto, a través de los aspirantes, que el arte garantiza la felicidad, la alegría y un modo de vida placentero. El arte, en sus objetos y prácticas, está inmerso en una supuesta zona de confort que se construye un tanto aislada de la educación. Con este amor por el arte se llega a la universidad, minimizando la necesidad educativa *“bueno... si estudias, mejor”*, *“porque no hace falta estudiar para ser artista”*, *“los que estamos aquí no venimos por el título”* —expresan muchos ingresantes. ¿En qué medida estas ideas influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son los modos de relacionarse con el conocimiento? ¿Cuáles son las dificultades que estas creencias acarrearán en el ingreso a la educación superior?

Estas preguntas apuestan a pensar que hay una discordancia entre ciertas ideas empíricas y románticas del arte con la violencia simbólica que implica la educación. Es al momento de ingresar al mundo académico del arte con su propias dinámicas de funcionamiento intelectual que el panorama se complejiza.

La pasión y la educación no suelen correr por los mismos caminos. Los ingresantes relativizan la validez de la formación y tienden a construir una suerte de jerarquía selectiva de los contenidos curriculares y, si bien otros consideran válida la formación, no se presenta como una línea de continuidad llana. Los ingresantes que buscan “elevar su nivel” encontrando “bases fuertes”, manifiestan de forma inconsciente el malestar que produce estudiar, resultado de divorciar el tiempo del arte del tiempo del estudio. Hemos encontrado escasísimas referencias de quienes tienen plena conciencia de que ingresar a los estudios universitarios del arte implica asumir una serie de desafíos y en esos estudiantes la zona de confort tiende a integrarse con el valor del “saber”. Estudiar artes en la universidad se presenta como una contradicción a la creencia que “el arte no tiene reglas” y relativiza el camino a la felicidad que proporciona el arte. Cabe preguntarse entonces ¿con cuántas piedras encontrará el ingresante en ese camino y qué actitudes deberá adoptar para resolver los problemas?

Largas colas para inscribirse, trámites administrativos, prácticos y lecturas académicas que necesitan atención y dedicación especial, el encuentro con terminología

específica que no se alcanza a comprender y suele frenar el avance de la tarea. El intenso cursado del mes de febrero que implica resignar las vacaciones, aprender a relacionarse con sus pares y demás integrantes de la comunidad académica, descubrir las jerarquías y reglamentos del sistema... Ser estudiante universitario es otorgarse el tiempo para aprender a serlo y al mismo tiempo ir descubriendo que el arte –académico– tiene sus propias reglas.

Esta primera etapa implica, en el mejor de los casos, promocionar todas las instancias evaluativas, aunque es bajo el porcentaje que lo logra. Para quienes adeudan materias del secundario y deben aprobarlas en abril, el problema está definido: deberán volver al año siguiente con toda la frustración que ello significa. Para quienes adeudan módulos del curso de nivelación regularizado o reprobado, deberán pasar por otras instancias evaluativas que, alternativamente, duran hasta el mes de septiembre. Durante este período de tiempo se cursan las materias de primer año teniendo en cuenta que es de manera condicional en tanto no se termine de aprobar el curso de nivelación: si este no se aprueba puede volver a inscribirse al año siguiente. Estos filtros también son una apuesta al arte ¿la creencia lo dimensiona?

El aparente clima cultural percibido en el ambiente estudiantil invita al estudio de las artes. En la facultad, los ingresantes de Música, Teatro, Cine y Tv y Plástica comparten los patios y distintos pabellones, dibujando, interpretando-escuchando música, leyendo, ensayando, todo ello se asemeja mucho al “modo de vida” deseado, aunque esto deba pasar por distintas situaciones inesperadas. Las aulas y docentes son insuficientes para la cantidad de ingresantes y el esfuerzo que debería colocarse en el contacto y aprehensión con el conocimiento va compitiendo con otras necesidades: llegar temprano para asegurarse el ingreso al aula y ganarse un espacio, no sólo para escuchar al profesor sino para poder “ver” las imágenes que se proyectan, única forma de entender lo que se imparte en la clase.

El momento esperado de aquello que los ingresantes llaman “hacer arte” es la prueba de fuego. Las aulas talleres resultan en muchas oportunidades un agrupamiento de personas desorientadas. Esto responde a la ausencia de una reflexión del uso de herramientas teóricas y técnicas que ayude a pensar en los beneficios de la producción interactiva de los sujetos que participan para “reconocer las predisposiciones y representaciones de los docentes-estudiantes respecto del grupo, lo grupal y la grupalidad” (Correa, 2008: 1). La autora, haciendo foco en la tarea docente, propone la creación de

dispositivos grupales en base a los objetivos que se desean cumplir, para ello propone partir del diagnóstico previo; en nuestro caso conocer a los aspirantes que llegan a las aulas, sus conflictos, percepciones y modos de circular por lo público es fundamental para diseñar estrategias que minimicen las problemáticas de los ingresantes en cuanto a las dificultades de reconocer su aprendizaje de taller, entendido éste como una construcción teórico-práctica en un espacio “público” es decir “de todos” y no “de nadie”. Además no olvidemos que el estudio de las artes implica una fuerte presencia “del otro” en tanto constituye una mirada evaluadora que puede sentirse tanto positiva como negativamente²² y para ello diseñar estrategias de trabajo grupal constituyen un efecto facilitador.

La creencia en la producción artística como tarea individual, de expresión personal, encerrada en un espacio de disfrute, que tienen los ingresantes, adquiere la lógica de invisibilizar aquello que tiene de espacio público el taller. Este contexto se agrava ante la postura docente de naturalizar la idea de que “los estudiantes vienen a aprender”, lo que constituye partir de un concepto parcial e incompleto para abordar la tarea docente. El acto de aprender está complejamente cruzado por la resistencia al conocimiento, sea de forma consciente o no ya que se suele tender a reproducir prácticas adquiridas socialmente “La relación con el conocimiento se transforma con el tiempo y con la sociedad: varía el sentido de “saber”, de la reflexión sistemática, de los modos de involucrarse o no involucrarse, de la valoración del sistema educativo” (Ortega, 1997: 9).

Reafirmamos la necesidad de construir estrategias grupales, para las cuales es necesario conocer las creencias, valores y percepciones con que los ingresantes llegan al aula, evitando las frustraciones docentes devenidas de premisas de aquello que “debería ser”.

Volvamos la mirada sobre el problema de elegir-estudiar artes, tomando la dimensión de gusto y tiempo invertido para el estudio, según lo refieren los entrevistados. “Elegí arte... bueno, siempre me gustó sentirme libre”, “ ... y yo quería tener el verano y aprovecharlo, no pintando precisamente (S.), “...tenés que dibujar y dibujar y dibujar y hacer esto y esto otro para las entregas y hay cosas que uno no puede incorporar lo de uno

²² Para V., en artes el conocimiento de construye entre todos y sin competencia, a diferencia de Arquitectura. Para A., en cambio, sus compañeros le dificultan la tarea “No, ... voy a colgar a más de uno” comprendiendo o dejando entrever que esto sucede por las responsabilidades o falta de ellas que sólo se van aprendiendo con la edad.

y no se puede sentar a hacerlo con ganas porque es mucho, mucho, mucho y quiero hacer algo que tenga ganas yo, algo para mí y tener que hacer lo de la facultad y estudiar y sufriendola”, “nos ha pasado mucho a los chicos hablando con ellos, es un vuelco profundo todo y es un tema común” (V.). Ellos plantean su entusiasmo al comienzo de la carrera, se anotaron en todas las materias con muchas “pilas” y luego del receso invernal les costó “agarrar el ritmo de nuevo”. A la aspirante V., se le produjo una crisis agravada por los paros docentes “de sentirme deprimida en la parte creativa... o por no poder desarrollar lo creativo por lo académico, lo técnico, la facultad, eso fue lo bastante difícil por ahí y digo ‘bueno, estoy re saturada de las materias de todo el año’ y plantearme cómo iba a cursar todas la materias... y digo ‘bueno, ya hice la mitad, sigo, porque ¿por qué no voy a seguir?’”

Se instala aquí una dicotomía entre “hacer arte” y “hacer lo de la facultad”, que ayuda a pensar en la hipótesis que venimos planteando. En la lucha que se establece entre estudiar y disfrutar del tiempo libre, el arte adquiere una entidad separada de las obligaciones que peligrosamente puede constituirse en “estrategias de evasión” o “rechazo preventivo” (Ortega, 1997) y, aunque no constituye una reflexiva conspiración de apartarse del conocimiento, desestabiliza el involucramiento total. También rescatamos la idea de V. respecto a “incorporar lo de uno...” que deja entrever angustia ante la fuerza que ejerce la formación en artes que, dejando de lado “su” necesidad de expresión, considera válida las consignas académicas. Esto, de forma incipiente, despierta la pregunta ¿hasta qué punto las creencias con que se llega a estudiar artes son tomadas en cuenta en tanto estrategias didácticas y pedagógicas?

La dificultad encastrada en la propia estructura del arte y de su enseñanza, de separar conocimientos teóricos de prácticos, toma algunos caminos estratégicos. “*En las materias teóricas es más libre si querés vas algunos días y si no, no*”, muestran la forma de seleccionar las materias “que gustan”, lo cual va produciendo retrasos progresivos y creando riesgosas encrucijadas: “*y no sé... no vinieron a rendir... yo creí que los había convencido pero se van atrasando profe... no sé, creo que van a dejar*”. Estas idas y vueltas por el sistema educativo valiéndose de las aperturas que brinda la universidad pública sumado a los problemas personales, incertidumbres, dudas, indefiniciones de los ingresantes van constituyendo lo que se conoce como matrícula errática. Delicada tarea

para quien intente determinar a ciencia cierta los motivos del abandono definitivo a la carrera.

Si bien las creencias sobre el arte aparece como una apuesta fuerte en la que vale la pena creer y luchar, los estudios constituyen una dimensión especial que hemos intentado comprender a partir de los mismos protagonistas. Para quienes dudan o descreen que es válido estudiar las artes, también será legítimo creer que pueden tomarse el tiempo necesario para descubrir sus ventajas en tanto *“quiero ir despacio, disfrutarlo”*. El estudiar y recibirse en tiempos académicamente esperados abren las discusiones políticas de distintas posturas. Una parte de gestionar mecanismos que tiendan a franquear las dilaciones de las personas que cursan artes para acelerar los tiempos de graduación; otra, de permitir el derecho y la libertad de tomarse el tiempo necesario para crear, descreer, comprobar, transitar e *“ir decidiendo”*. Las primeras originadas en la formulación de políticas de financiamiento que consideran necesario mantener lineamientos de control sobre la eficiencia de las universidades midiendo entre otras cosas las tasas de tiempos razonables de cursado y graduación. La segunda inclinada a considerar la educación superior como un derecho sin otro requerimiento en su ingreso que la disposición a estudiar.

El futuro respecto al arte para los ingresantes más jóvenes es algo incierto y en algunos casos demasiado lejano. El foco de atención está puesto en enfrentar lo cotidiano *“No pienso en el futuro... no me lo imagino mucho. Pero sé que va a depender de mí...”*; es decir que el grado de esfuerzos que debe sostenerse para aprehender ese futuro es muy variable en cada estudiante y su abordaje e involucramiento está en estrecha relación con las experiencias culturales, económicas y educativas que cada uno de ellos ha transitado.

El involucramiento con el conocimiento del arte, de los entrevistados S. y V. pueden parecer débiles, aunque luego de la queja por el grado de exigencia académica terminan reconociendo que su costo valió la pena: *“creo que aprendí mucho y crecí”* (S.), *“pero igualmente hay que mirar para atrás y ver el proceso porque lo que te da es un progreso, es un proceso evolutivo que está bueno por ahí, si uno no se plantea cosas diferentes no crece y uno debe poner en la balanza y es bueno”* (V.) Es significativa la reflexión de S. sobre el valor del estudio y la relación que establecen algunos conocidos suyos con el futuro: *“No sé... por comodidad... porque están cómodos como están por no querer*

agarrar un libro una tarde y salir de joda y cuando tengan treinta años se den cuenta que no hicieron nada con su vida y ven como una carga al estudio y no se dedican". Esta disposición positiva de S. hace que, aunque le resulte pesado estudiar, apuesta a ello y parte de haber vivido los esfuerzos y logros laborales de sus predecesores, agradeciendo la oportunidad ofrecida y mostrando que su relación con el conocimiento y el sentido que le otorga al "saber" es una construcción social.

El caso de A. representa el arduo descubrimiento de lo que el estudio del arte significa. Ingresó con el deseo de ser maestra de manualidades *"no sé porque... como yo entré con la idea de trabajo manual, pensé que era más práctica y que no tenía tanta teoría, por ejemplo"*. Fue luchando con el costo de adquirir conocimientos que no poseía, descubriendo la amplitud de la carrera y reproduciendo el deseo de su madre, aunque sigue pensando en sus "ganancias": *"te hace levantar y decir sí, lo voy a hacer, busco el momento, busco el lugar y lo hago. Sí, supongo que debe ser ese yo interno que uno tiene cuando le gusta algo. Que cuando no te gusta lo hacés, pero no con esas ganas"*. A dos años de haber ingresado puede entender que la carrera es mucho más de lo que imaginaba, valorando todas las materias que se dictan y reconociendo sus propias limitaciones. *"Eh me cuesta eh... me ha costado estudiar. Porque como que me falta retención de conceptos. Y por ahí quiero decir algo y sé lo que quiero decir pero no puedo explicar, oralidad me falta también"*. Cuando A. ingresó a estudiar artes encontró el sentido de "saber" comprendiendo, entre otras cosas, que no era fácil.

También G. ingresó creyendo que las habilidades adquiridas en el colegio secundario le servirían ya que allí pudo apreciar el color y la pintura. Como A., pensó en las manualidades. *"Y que desde chiquita siempre miraba Art Attack,²³ y me ponía a hacer en las fiestas cosas, y armar, y pegar papeles y no sé, crear cosas. Me gustaba mucho la porcelana fría y moldeaba"*. Apenas se inscribió descubrió sus dificultades relativas a la cantidad de trabajos requeridos y a un léxico técnico universitario que no comprendía. *"Los conceptos formales de diedro... armar una tercera dimensión... la tinta china, encima no sabía cómo se usaba. Y en la mayoría de los trabajos decía 'no cumple con la consigna'...y saqué un cuatro ¿Por qué me habrán aprobado?"* El mismo problema tuvo al abordar los

²³ Programa televisivo emitido durante la década de los 90 que mostraba la forma de construir objetos elaborados artesanalmente, apelando la dicotomía entre aquello "que sale bien o mal" y el aprovechamiento creativo de los materiales, recursos etc. También se solían mostrar el recurso de "cómo lo hicieron" otros.

autores de las bibliografías entregadas en diciembre, no entendía el vocabulario y “no veía” lo que el autor decía que “debía ver”, tampoco recordaba el nombre del autor. Al momento de la entrevista cursaba su segundo año y estaba aún cursando materias de primero y pensaba terminar al año siguiente las materias de segundo *“porque con eso de trabajar se me complica un poco”*. Fue descubriendo que el conocimiento tiene otros medios de apropiarse, como buscar material de estudio en la biblioteca y consultar con los profesores, porque de sus compañeros obtiene información parcial e insiste en que no es necesario tener condiciones especiales para ingresar. *“Es como muy sectorizar mucho eso de que tenés que tener una condición interna de estar abocado al arte. Porque también, viste, hay mucha gente que capaz nunca tuvieron la posibilidad, y siempre soñó y siempre hizo algo qué sé yo, algún tipo de manualidad, algún tipo de algo y se mete a la carrera. Me parece que también tiene derecho... yo creo que todos tenemos condiciones en algún punto. Algunos son mejores que otros, pero porque no se los preparó. De poder hacer una universidad más inclusiva, que todo el mundo no quede afuera. Yo capaz quedaba afuera. Está bien que no es... pero me saque un cuatro en dibujo”*. En la identificación con su propia realidad proyecta en los demás lo que a ella misma le sucedió y justifica su posición con la nota más baja con la cual se obtiene la regularidad. Se siente bien por haber logrado promocionar Teoría del arte, aunque debió recuperar el módulo de dibujo *“no entendía qué dibujo querían”* y aprobó sin terminar de comprender por qué.

Para C., el uso del tiempo también es un problema. *“Y porqué deje pasar, eh... y me vinieron a buscar, después me puse a hacer otra cosa y después otra cosa y cuando me di cuenta era las dos de la mañana, y no hice nada”*, continuando con las prácticas del colegio secundario. Al igual que V., siente necesidad de incluir “lo de él” en los trabajos prácticos que piden los profesores. Por ejemplo, a los equipos de fútbol de Argentina y Córdoba, por lo que intenta administrar colores y simbología de los clubes Belgrano, Talleres, Racing o la Mona Giménez. *“...Y salí bien. Aprobé”*. Su búsqueda de conocimiento específicos de arte lo manifiesta así: *“conocimientos en sí, no... más lo que vine a buscar son técnicas. Que me enseñaran, que me enseñen a dibujar, que me enseñen a pintar, que me enseñen a hacer lo que sea. Por ejemplo, yo temple nunca hice, óleo tampoco, camafeo tampoco, nunca hice, punta seca tampoco. Así que vine a experimentar. Y a eso vine”*. El sentido del aprendizaje académico es pragmático y cree que le ayudará a

terminar su carrera de preceptor que inició en el Monserrat, debiendo rendir las materias adeudadas. En cuanto a las reglas, continúa en la línea estratégica de no cuestionarlas sino ignorarlas “*nunca hice específicamente lo que me pedían*”.

Revisando las actas de inscriptos a la materia, puede verse que la ausencia de los estudiantes que se inscribieron las primeras semanas de clase es alto y esto va avanzando paulatinamente hasta los meses de mayo y junio. Otra baja notoria se produce luego de las vacaciones de julio. Los trabajos prácticos pendientes coinciden con la ausencia al primer parcial²⁴ efecto de acumulación y en cierta forma de autoexclusión: “la evasión en la universidad produce conflictos en aquel que la práctica y disminuye progresivamente sus posibilidades de salir de la encrucijada” (Ortega, 1997: 11). Si bien es importante el apoyo ejercido por los grupos de pares y las reuniones para estudiar, no siempre contribuyen a sostenerse en el sistema. Algunos casos de reiterados intentos de continuar se vuelven cada vez más esporádicos, produciendo inconsistencia en la matrícula, fundamentalmente en el primer año de cursado.

En definitiva, vemos el fuerte componente afectivo que tienen las creencias sobre el arte y esto induce a la necesidad –o elección– de conectarse con el ser por sobre el deber ser.

²⁴ Se rinde un parcial en cada cuatrimestre y un recuperatorio al finalizar el año. Los prácticos son cinco al año.

CONCLUSIONES

En el transcurso de este estudio nos hemos abocado al objetivo general de conocer las creencias con que los aspirantes a Artes Plásticas llegan a la universidad, considerando que ellas son una base importante en la toma de decisiones. Partimos de la hipótesis de que alguna de esas creencias puede estar relacionada con el abandono de la carrera.

Al trabajar los aspectos relacionados al ingreso y la elección de la carrera, partimos de la problemática de la deserción en el ámbito general de la educación superior, entendiendo que afecta a todas las carreras universitarias, aunque en diferentes grados. Al lapso académico que existe entre la pre inscripción, incluyendo el cursado de primer año, lo definimos como ‘ingreso’, considerando que en esta etapa se produce una baja significativa y preocupante en la matrícula. A lo largo del trabajo fuimos utilizando el término ‘deserción’, aunque en esta etapa de conclusiones decidimos reemplazarlo por ‘abandono a la carrera’ o ‘baja en la matrícula’, por la fuerte connotación de traición a la patria que tiene ese término, tan utilizado en las instituciones militares. Abandono, en cambio, si bien puede representar un momento de fracaso y angustia, acerca a pensar en situaciones y sentimientos devenidos del cambio de decisiones o situaciones no deseadas que tuercen el destino. Despojándonos del dramatismo que puede significar este término, cabe reflexionar aquí si “abandonar la carrera” no comprende, también, un permiso en lo personal y un derecho para aquellos que están construyendo una parte importante de sus vidas, aunque ello no deje de significar una preocupación válida desde las políticas educativas de la facultad y para las cuales este trabajo puede significar una contribución.

El fenómeno del abandono de la carrera no es un momento único, estable y determinante sino que “va aconteciendo” y deja huellas por donde transita, en los aspirantes, en su entorno familiar y en la institución educativa a la cual se aspira ingresar. Convenimos usar “abandono”, entonces, como una dimensión temporal a la cual las personas apelan de forma consciente o inconsciente ante aquello “que se va eligiendo” y “se va desistiendo”, hecho que no siempre es abrupto y que produce lo que se conoce como ‘matrícula errática’. Tomando el significado etimológico del término ‘elección’ nos conduce a pensar en la ‘libertad para obrar’ que tienen las personas y, por lo tanto, en la posibilidad de equivocarse, disentir, compartir, confirmarse en su elección para lo cual,

conocer las creencias, constituye una fortaleza institucional. Abarcar el período del ingreso, significó incluir los cambios que van aconteciendo desde que se toma la decisión de inscribirse hasta que finaliza el primer año. Si bien el grupo que hemos trabajado está circunscripto a la materia TyMG de primer año, algunos de los ingresantes cursaban su segundo año en la carrera.

La idea de puente ayuda a graficar el momento de tránsito entre lo que el aspirante cree del arte y las “propuestas” construidas en el interior del Departamento de Artes Plásticas²⁵, en este tránsito van apareciendo dificultades imprevistas. Las fundamentaciones de los contenidos de los planes de estudio y programas de materias a cursar, que constituyen contratos pedagógicos entre la institución y el aspirante, no es una información consultada por ellos. Esta última afirmación está extraída de los diálogos con los ingresantes. Al material que los ingresantes le prestan mayor atención, es el cuadernillo que se les entrega en el ingreso.²⁶ En ellos hemos advertido que no existen definiciones categóricas sobre el arte, que puedan haber influido en las opiniones que nos manifestaron, sino que comprende una introducción al conocimiento de los elementos centrales de la disciplina, más específicamente la imagen, su representación, interpretación, producción y la reflexión sobre los problemas del arte.

En el capítulo I, que llamamos Estudiar artes en la Universidad Nacional de Córdoba, realizamos un marco introductorio a los aspectos institucionales de lo que fuera la Escuela de Artes inserta en la FFyH, hoy Facultad de Artes. Elegir “arte en la universidad” es optar y validar la lucha institucional y política por conservar lo que originariamente le dio origen, esto es, sostener la autonomía del arte como disciplina, que se vio frustrada durante el proceso militar. También es pensar en las múltiples alianzas que “el arte” tiene y que ha tenido con otras áreas del conocimiento: Historia, Antropología, Psicología, Estética, Filosofía. Estos aspectos construyeron tácitamente su lugar en la universidad y en la sociedad, aunque todos estos valores simbólicos no estén en el marco de lo consciente.

²⁵ Para estudiar estas creencias puede consultarse el *Plan de estudio año 1985* que estuvo vigente hasta 2014, en el cual trabajaron distintas comisiones integradas por docentes del departamento, además aconsejamos el material de lectura del curso de nivelación de esos períodos.

²⁶ Respecto a este material sólo hemos tomado en cuenta los aspectos vertidos en el material del Curso de Nivelación 2013 a cargo de la Mgter. Carolina Senmartin y no los de años anteriores, por la cercanía con el tiempo cronológico en que se desarrollaba nuestra exploración.

En términos estadísticos, se desprende que la preponderancia a inscribirse en AP durante los años 90, cambia, hasta el día de hoy, por la del Departamento de Cine y TV. Suponemos que esto se produce por el crecimiento de la “cultura audiovisual” a través de los medios de comunicación y las redes sociales, permitiendo el acceso directo a películas, a develar los mecanismos internos de las producciones fílmicas y una llegada a mayor cantidad de personas que no acceden a las salas. Las Artes Visuales siguen reducidas a una élite de la población; hemos podido comprobar cuan pocos ingresantes acompañan su idea de arte con visitas a exposiciones, museos, acciones performáticas o participan de eventos artísticos barriales.

La carrera de AP ha tenido picos de crecimiento, sobre todo en los años 2000 y 2005 y fue mermando en los últimos años, aunque el porcentaje de abandono reviste una problemática atendible. Hemos abierto las distintas posiciones que estudian la baja en la matrícula tomando en cuenta los aportes realizados por la Secretaría Académica de la FFyH de la UNC por la relación directa que ella tuvo con el Departamento de Artes Visuales de la antigua Escuela de Artes, contexto en el que desarrolló parte de este estudio. En coincidencia, planteábamos que un alto grado de abandono de aspirantes son aquellos que “no terminan de comenzar la carrera” tema que hemos trabajado al finalizar el capítulo VII y donde mostramos las dificultades que atraviesan los alumnos para articular sus creencias con los estudios.

En el capítulo II hemos planteado las estrategias teórico-metodológicas para este trabajo. La lectura de diversos materiales constituyó un esfuerzo de aprehender las estructuras de construcción que se tejen a través del estudio de las creencias. Lo planteado por Alicia Gutiérrez: *“por respeto al otro que investigás y por tu propio trabajo, no tenés que creer que tenés las mismas vivencias”*²⁷ implicó un aprendizaje en el ejercicio de toma de distancia de los casos estudiados.

En este capítulo también llevó un largo tiempo superar el mero “collage de fragmento de textos” e ingresar en la complejidad de símbolos que los entrevistados nos presentaban para construir una interpretación de aquello que daba sentido a sus vidas.

²⁷ Publicaciones digitales Ciffyh, Centro de Investigaciones María Saleme de Bordichón, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Entrevistas, agosto 2011 <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/%e2%80%9cpor-respeto-al-otro-que-investigas-y-por-tu-propio-trabajo-no-tenes-que-creer-que-tenes-las-mismas-vivencias%e2%80%9d/> consultado agosto 2014

El material que trabajamos en el capítulo III está basado en las conversaciones con ingresantes a todas las carreras de artes de la facultad. Ese momento constituyó un esfuerzo de observación e intuición para encontrar el momento propicio, la persona indicada, que pudiera tener la disposición a dialogar con nosotros. En la mayoría de los casos el abordaje fue al azar, manifestándole a la persona que nuestro interés estaba basado en “conocer un poco más a quienes venían a estudiar artes” y, en otras oportunidades, colegas docentes tuvieron la deferencia de presentarnos en sus clases. Cada una de estas decisiones las asumimos teniendo en claro que podían influir, en forma positiva o negativa, cuando se conoce o no la relación jerárquica que se establece entre entrevistado-entrevistador. Para ello se usó alternativamente “estoy realizando un estudio” o “la institución está interesada en...”. En ambos casos, hubo amplia disposición a hablar y significó, además de un aprendizaje personal y un material de base para el resto del trabajo.

En el capítulo IV, establecimos agrupaciones etarias, pues consideramos que las edades podían ser determinantes en abrir perspectivas diferentes respecto al arte. Pero, al no encontrar variaciones de interés se resolvió dejarlas de lado. Esta realidad no es un dato menor si se piensa que la creencia es una construcción social, adonde existe cierto grado de rigidez y dificultad de modificarse. Quiere decir que la construcción que se realiza en la edad del ingreso, es decir a los 18 años, no varía con las personas que han tenido más experiencia de vida, como pueden ser las edades superiores.

Cabe mencionar que en el año 2012 se inscribieron en esta comisión 136 estudiantes para cursar la materia que comienza la última semana de marzo. Los primeros días de abril, al comenzar la clase, obtuvimos las autobiografías de los 77 asistentes (de lo cual surge que 59 alumnos no las hicieron). Esta diferencia es mayor en el año 2013, de 146 inscriptos a la materia 47 respondieron y no pudimos acceder a 99 personas. En conclusión, de las 283 personas que se inscribieron a la materia, nos confiaron sus biografías 124; relevando las actas de asistencia y evaluaciones de los dos períodos encontramos que 30 abandonaron en el primer cuatrimestre de las 77 que respondieron con sus autobiografías (2012); en el 2013, de los 47 que respondieron, 8 dejaron.

Se detecta al comenzar la mayor baja y luego al finalizar el primer cuatrimestre, muchos de ellos habiendo rendido el primer parcial. No podemos afirmar cuántos

estudiantes que abandonaron ese año volvieron a reinscribirse ni confirmar los motivos del abandono pero sí corroborar que esta tendencia se mantiene.

Fue fundamental para lograr que los estudiantes se expresaran en sus biografías la construcción de estrategias de incentivación en los estudiantes 2013. Aquello que en un principio abordaba contextos biográficos personales, familiares y creencias sobre el arte en forma breve, al siguiente año se amplió a otros aspectos que permitieron acceder a mayores datos y permitió un análisis más completo. Cabe destacar que los estudiantes mostraron mayor predisposición a hablar de las creencias sobre el arte y las influencias recibidas, las facilidades que consideraban tener y cómo ambas habían participado en la elección de la carrera. El resto de temas como las obras de arte, artista-receptor-consumidor, lugares de circulación, mostró menor desarrollo, lo cual es lógico si pensamos en el escaso contacto con el campo del arte que manifestaron tener.

Hallamos homogeneidades en ambos períodos: las creencias se originan en el entorno social familiar a través de la identificación con situaciones placenteras y afectivas, entendiendo que eso es un factor importante para construir el concepto de arte. Con ello, el arte se transforma en un vehículo de reconocimiento y posibilita la reflexión sobre la mirada de “un otro” a través de diversas actividades cotidianas. Se minimiza o se valora alternativamente la necesidad de estudiar, bajo la idea de que cualquiera puede ser artista y que el título no es lo principal. En las personas de mayor edad que no han completado otras carreras, en cambio, sí se valora el título. Podemos deducir que, si bien no se ‘necesita’ el título, cobra sentido estudiar en la FA. por el prestigio –que luego se trasladará simbólicamente al arte –que esta institución universitaria tiene.

Respecto a lo aprendido en los períodos educativos anteriores, se advierten escasas referencias específicas o cuáles fueron las actividades que desarrollaban en sus escuelas. En los casos que sí lo hacen, relatan que pudieron articular conocimientos significativos, como mayor reflexión e interpretación del arte y, aunque pudimos comprobar la importancia que esto tuvo para uno de los entrevistados, en otros no fue suficiente para sostener la decisión de continuar con la carrera. Ejemplo de esto es una ingresante que vio alentada su decisión de estudiar artes por la experiencia educativa de la escuela secundaria donde conoció los movimientos artísticos históricos creativamente en “*la representación de cada movimiento con obras propias*” articulando un contenido teórico con un “tomar posición”, pero aun así

dejó la carrera. El mismo final advertimos en otro estudiante que puede reconocer la importancia de haberse formado en una escuela pública que le permitió vivir una relación con el estudio de las artes que dejaron huella. Sin embargo, al manifestarse como trabajador desde muy temprana edad, induce a relacionar el abandono con aspectos económicos o falta de tiempo. Esto da cuenta que las creencias adquiridas en la escuela secundaria conforman una serie de percepciones que luego se deben poner a prueba en el ingreso.

En el grupo de ingresantes del año 2013 se detectó una mayor cantidad de personas que tenían allegados o familiares con actividades artísticas o por algún artista conocido. Esto no influyó para que muestren un mayor conocimiento sobre los objetos y prácticas del arte ni tampoco revelan mayor claridad que otros estudiantes. No indican si las personas que influenciaron en su decisión son autodidactas, aficionadas, artistas independientes o la actividad artística les permite el sustento económico, si tienen títulos o no. Ello abre a la interpretación que se coloca al arte por encima de esos “detalles”, lo que lo diferenciaría de otras carreras que sólo se pueden ejercer con título habilitante.

En el grupo de estudiantes que nos dejaron sus autobiografías en el 2012 y 2013 y que abandonaron la carrera no se observan creencias distintas de los que persistieron. Buscan en el arte el modo de expresarse desde su propia individualidad, consideran que tienen algunas condiciones como el dibujo²⁸ y la pintura, creen que el arte es “*apasionante y liberador*”, “*inclusivo*”, “*es una forma de vida*”. Se construye a partir del “*siempre me gustó pero...*” y advierten que no se lo “*tomaban en serio*”, “*estudiaba Química pero no me dio la posición*”, “*necesitaba plata por eso no me animaba*”. Dos casos esporádicos citan a la educación pública como posibilitadora de crecer intelectualmente, afianzar su forma de ser, adquirir preocupación por progresar y pensarse como un ser social preocupado por aquello que lo rodea. Para ellos esto acompaña su intención de estudiar artes “*poder aportar a la sociedad, a la cultura*”. El abandono de ambos se produjo en el primer cuatrimestre, habiendo realizado algunos trabajos prácticos.

Las entrevistas trabajadas en el capítulo V fueron el momento más significativo de nuestro estudio por la confluencia de tres factores: la necesidad de no perder la fidelidad de lo dicho por los entrevistados, el esfuerzo de analizar fuera de ellos mismos y el distanciamiento que debimos construir para lograrlo, recordando la propuesta de Geertz de

²⁸ Se hace referencia al dibujo de historietas.

“pensando pensamientos”. Este recurso fue usado también por la importancia de recuperar de los entrevistados los diferentes modos de hablar, expresarse, construir ideas, en definitiva, apelar al lenguaje individual.

En la conformación de una creencia juega el contexto geográfico de donde provienen las personas, tal como hemos visto en S. y en A. El primero pasó su infancia y adolescencia en un lugar donde el frío y el viento limitan la capacidad de socialización y los ámbitos culturales lo hacen posible. Lo que él llama centro cultural parece haber sido el vehículo a través del cual aquello que concibió como arte en la escolaridad se materializó en un hecho colectivo, social y político.

A., en cambio, proviene de una ciudad del interior de Córdoba y su preferencia estuvo en jugar al aire libre, cultivar las amistades totalmente ajenas a las expresiones culturales de ciudad a pesar de haber estudiado en un instituto de artes. Quizás lo vivió como una imposición, debiendo elegir otras carreras socialmente más prestigiosas. Es claro que su idea de arte partió de ver en su casa a su madre –“entre otras cosas”– dictando clases de dibujo a niños, sintiendo el orgullo de ser hija de la profesora. El contacto con el trabajo manual terminó de definir su forma de concebir el arte y guió sus pasos hacia la carrera, reproduciendo el orgullo de ser “hija de la profesora” a ser ella “la licenciada”.

Para los entrevistados V. C. y G., la mayor parte de sus vidas transcurrió en Córdoba capital²⁹ donde sabemos que existe una gran cantidad de instituciones que ofrecen diferentes expresiones culturales sin pagar ningún costo. Ello implica que estas actividades estén ‘a la mano’ de todos, no obstante, están vedadas para muchos, idea que sostiene Bourdieu. Coincide con lo que expresa esta estudiante a sus compañeros: *“los que llegan aquí son la élite de los jóvenes... ¿cuánta gente puede entrar aquí y puede permanecer? Muy pocos...”*³⁰ (D.). El primer planeo parte de sostener que la falta de capital cultural deja como consecuencia que las personas no visiten los museos y, por lo tanto, restringen el contacto con el arte. La segunda se inclina al argumento que la carencia de capital económico es un factor de abandono. Estas dos ideas, aunque Bourdieu las considera de

²⁹ A excepción de G. que vivió tres años en un país limítrofe durante su escolaridad primaria.

³⁰ La estudiante está emitiendo opinión respecto la relación entre arte y dinero sosteniendo que cuando el arte toma contacto con él, se corrompe, que los artistas no deben trabajar para galerías, que no se debe cobrar para ver arte y deja entrever que sólo los estudiantes con posibilidades económicas pueden sostenerse en la carrera.

tendencia complementaria, hemos visto dos casos representativos³¹ que no siguen estos parámetros y que admite afirmar que el arte está revestido socialmente de creencias antagónicas que se van resolviendo a través del interés y el involucramiento.

La importancia que los entrevistados le otorgan “al tiempo libre”, corre por los caminos de encuentro consigo mismo, necesidad de “hacer arte para sí”, poder disfrutar, en términos de añoranza. Al final de estas posiciones terminan considerando que el tiempo invertido en el estudio de las artes es productivo y valió la pena invertirlo.

En el capítulo VI, pudimos ver que el gusto por el arte es determinante para las creencias, que la idea de proyecto a futuro es incierta y que la inclinación por el hacer-aprender técnicas tienen una base emocional.

El proyecto de optar por esta carrera es individual, privado, y la idea de riesgo está presente, mucho más para quien no tiene la aprobación familiar porque, como es sabido, se minimizan los riesgos para quien tiene el sostén familiar. En caso de no tenerlo, la perspectiva de futuro pasa por lograr la libertad de elegir, estudiando y trabajando. También se elige por gusto y no por conveniencia, ya que se considera que es intrínseco al arte despojarlo de contaminaciones monetarias.

En este sentido, algunos estudiantes se autodefinen élite, por lo tanto, no les corresponde pensar en qué futuro laboral tiene la carrera. Otros consideran que deberán buscar otros trabajos para sostener su futuro con el arte y para eso el salvavidas es la docencia. El futuro laboral está condicionado por un tiempo de exploración, búsqueda individual de experiencias, disfrute y gusto por la actividad y no de la posibilidad de ascenso social y económico.

El escepticismo del título para quien de un modo tácito cree en el artista bohemio³² ayuda a pensar la necesidad de tener mayores experiencias con el arte para construir expectativas a futuro.

³¹ V. y C., en el primer caso el capital cultural no fue suficiente para la elección, en el segundo, el escaso capital económico no fue un impedimento.

³² Según Roux el artista bohemio es la persona que sólo muestra interés por el arte, vive fuera de la realidad, con un indefectible futuro de pobreza y que su genialidad no logrará salvarlo de la incompreensión. Mientras permanezca esta idea del artista bohemio, es improbable que conciban al arte como campo profesional significativo para la sociedad hecho que ocurre con ciertos familiares de los entrevistados, pues piensan en sus hijos como personas que por el amor al arte se aíslan de la realidad y permanecerá pobres e incomprendidos por mayor genialidad que los caracterice.

Muchos creen que el porvenir dependerá de ellos mismos, aunque paralelamente muestran angustia en las horas invertidas en estudiar. El encuentro con los estudios universitarios también se ve como la salida de la marginalidad, que no se plantea en términos económicos sino en un “rescatarse”, para lo cual el tiempo invertido en la formación resulta fundamental para alejarse de los grupos de riesgo. Se piensa al arte en connivencia con otras áreas del conocimiento como la Psicología y el Trabajo Social porque, en definitiva, no logra insertarse el concepto de arte en actividades laborales concretas.

El hacer arte tiene una dimensión de tiempo particular, un dejarse llevar sin desafíos intelectuales, una expresión libre que reafirma la identidad y es justamente esta libertad no regida lo que tiene de placentero. Esta fortaleza es justamente la que atentará contra la educación, que se elige y se duda a la vez.

En el capítulo VII apelamos a la fortaleza o fragilidad de las creencias que, como sabemos, no pueden medirse, aunque sí inferirse de los comentarios de los entrevistados durante el lapso del ingreso y el final del primer año. Hemos comprobado que la creencia en sí, para los entrevistados, no fue un motivo de abandono, pero darse un tiempo de reflexión les permitió adaptarse, no sin resistencias. Podemos deducir entonces que la debilidad de la creencia puede ser un factor de abandono entre la preinscripción y el comienzo o final del curso de nivelación.

Estudiar las creencias nos proporcionó datos sobre aspectos de los que, de otra forma, no habiéramos estado informados. Hemos visto que los estudiantes tienen creencias que no suelen coincidir con las de los docentes. Disponiendo de esta información se pueden llegar a construir estrategias de reflexión conjunta entre docentes y dicentes que proporcionen un mayor acercamiento entre ambos y una comprensión de posiciones que, en un principio, pueden parecer antagónicas.³³

Las problemáticas que se instalan en la falta de infraestructura se presentan como claves para retomar discusiones respecto a las desigualdades en el reparto de los

³³ Para citar sólo algunos, la teoría de docentes que pregonan la “muerte del arte” y que “la facultad no forma artistas”, lo que constituye para un ingresante un concepto fuerte salido de la investidura de un profesor que, al no desarrollar suficientemente estas ideas, es tomado de forma literal cuando en realidad tiene sus fundamentos epistemológicos.

presupuestos entre facultades y oculta, entre otras cosas, la importancia que cada disciplina representa en el colectivo universitario.

Hemos descubierto también la importancia que tiene permanecer durante el primer año para sostener a posteriori la decisión de estudiar artes. V. S. C. G. y A. superaron la etapa de intención, produjeron un corrimiento y adaptación en sus creencias, lograron permanecer “a pesar de todo” y, con mayores o menores logros, hoy transitan la facultad. A modo de síntesis, procedemos a narrar qué pasó con nuestros entrevistados.

Fue esencial, tal como lo manifestara V., superar el primer cuatrimestre. Ella ingresó en el año 2009, ha terminado de cursar toda la carrera de licenciatura y está transitando por la etapa de trabajo final de grado, construyendo la tercera generación de profesionales universitarios de su familia.

S. muestra un alto rendimiento durante los dos primeros años y va mermando en los dos subsiguientes. Ingresó en el año 2013, se destaca por su participación política, fue consejero departamental, se desempeñó como ayudante alumno de varias cátedras, se muestra activo en convocatorias de arte y en todo momento refleja una actitud reflexiva y crítica sobre el campo del arte y la educación artística de la facultad.

C. ingresó en el año 2013 habiendo rendido en dos oportunidades el curso de nivelación. Mantiene un cursado selectivo de materias técnicas por sobre las teóricas, desarrolla la mayor actividad en los dos primeros años académicos y del tercero tiene una materia aprobada, lo que indica cierta lentitud en el cursado.

G. ingresó en el año 2013, tiene aprobadas las materias de primer año y una de segundo.

A. tiene aprobado el primero y segundo año y de tercero ha rendido dos materias.³⁴

Una posible línea de continuidad de este trabajo puede direccionarse al realizar el seguimiento académico de los entrevistados³⁵ para establecer mayores detalles de la relación que se establece entre los estudios y las creencias, encontrando los mecanismos de cambios que se van produciendo en el transcurso del tiempo hasta el egreso. También puede estudiarse las creencias sobre el arte de los docentes en el interior de cada cátedra³⁶, teniendo en cuenta que no son unipersonales y pueden presentar enfoques diversos. Las

³⁴ Estos datos fueron suministrados por el despacho de alumnos de la F.A.

³⁵ Para ello se adjunta al anexo de este trabajo los historiales académicos.

³⁶ En algunos programas de materias pueden leerse estas creencias más claramente que en otros.

creencias sobre el arte de los docentes, de difícil aprehensión a priori, pueden ser contrastadas con las de los estudiantes. Se debe tener en cuenta la asimetría que existe en el proceso de enseñanza, ya que son los estudiantes quienes debe “integrarse” y “adaptarse” a lo dispuesto por la institución y los profesores (Ambroggio, 2010). La incidencia que este cuerpo de relaciones arroja puede influir en las decisiones de los estudiantes y en su permanencia.³⁷

Sentir placer en el arte es una definición de su habitar en el mundo, la apelación en todo caso está puesta en el logro de encontrar placer en el conocimiento artístico, el sentido a la educación, ayudando a encontrar los fundamentos que le otorgan seriedad al arte.

³⁷ La misma autora advierte que los estudiantes deben cargar con “el peso del desaliento” de sus profesores sobre el futuro de las carreras de perfil académico. Estos advierten a sus estudiantes: “con este título se morirán de hambre”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (2010). *Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas en museos de arte*. Navarra: Revista Iberoamericana de Educación nº 53.
- Ambroggio, G. (2010). *Los estudiantes y el primer año en la universidad. Perspectiva comparadas entre carreras*. Córdoba: Proyecto de investigación con subsidio SECYT. FFyH. UNC.
- Ambroggio, G. (2012-2013). *Homogeneidad-heterogeneidad en el ingreso a los estudios superiores. Sus derivaciones en la carrera de los estudiantes. Proyecto de Investigación Secyt*. Córdoba: UNC.
- Ambroggio, G. y Coria, A. (2010). *Tipos de abandono en el primer año universitario*. Mexico: III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior.
- Aparicio, M y Garzuzi, V. (2006). “Dinámicas identitarias, procesos vocacionales y su relación con el abandono de los estudios. Un análisis en alumnos ingresantes a la Universidad”. *Revista de orientación vocacional volumen 20* .
- Arriaga Amalia, A. (2010). “Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos”. *Revista Iberoamericana de educación nº 53* , 213-223.
- Barragán Rodríguez, J. (2005). “Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa”. En Viadel, M. *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (págs. 43-80). Granada: Universidad de Granada.
- Baumgarten, A. (1750-1758). *Meditaciones- Aesthetica*. Alemania.
- Bertaux, D. (1993). “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidad” C. Santamarina y J. M. Marinas, *La historia oral: métodos y experiencias La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Muralla.

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación”. *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Granada.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, P. (1969). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1989). *Homo Academicus*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial. .
- Carles, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó. Colección El Lápiz.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Correa, A. (2008). *Algunas referencias de las definiciones y la/s finalidad/es del trabajo grupal*. Córdoba: Seminario Comunicación Grupal. Maestría en Docencia Universitaria. UTN.
- Cruz Rodríguez, I. (2008). “Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México” *Revista Curriculum*, México.
- Del Razo Canuto, C. (2009). *La distinción entre explicación y comprensión en las ciencias sociales*. México. Disponible en <https://carlodelarazocanuto.wordpress.com/2009/10/27/la-distincion-entre-explicacion-y-comprension-en-las-ciencias-sociales/>.
- Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Ed. FCE.
- Dubatti, J. (2003). “Cultura teatral y convivio”. *Conjunto*. Disponible en <http://www.casa.cult.cu/publicaciones/revistaconjunto/136/dubatti.htm>.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.

- Geertz, C. (1994). *Descripción Densa. Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura. La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gil, A. (2006). “Psicología Social de hechos, de procesos y de proyectos. Objeto y tiempo” *Rev. Atenea Digital* Nro. 9. p. 78-99.
- Goldenhersch, H. (2008). “Conocer para actuar en el estudio social sobre los estudiantes de la unc”. En *Hoy la Universidad* N° 45, domingo 9 de noviembre de 2008. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez Viñuales, R. (1999). *Arte y sociedad. El mito de la bohemia, pervivencia romántica en la Argentina de principios del siglo XX*. Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. (2005). *A modo de introducción: los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu en El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo 21 Editores.
- Huertas, M. (2007). “Anotaciones sobre la enseñanza del arte, la universidad y la historia”. *Revista Errata*. Disponible en <http://revistaerrata.com/ediciones/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/ anotaciones-sobre-la-ensenanza-del-arte-la-universidad-y-la-historia/> Consultado 15 de julio de 2016.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- López, L. (2015). “Sujetos en el arte”. *Artilugio* pp. 54-62.
- Marín Viadel, R. (1997). *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. Granada: Universidad de Granada.
- Miñana Blasco, C. (2004). “Sobre el valor de la educación artística: ¿Tiene sentido hablar hoy de políticas públicas en educación artística?” *IV Foro Pedagógico Distrital. Bogotá*, 5.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó. Colección El Lápiz.

- Moreno Moreno, A. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Enseñanza de las ciencias*. Mexico.
- Müller. (2011). *Subjetividad y orientación vocacional profesional*. La Plata. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-
- Ortega, F. (1997). *Los desertores del futuro*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Passeron, B. (2008). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Peón, P. y Pugliese, J. (2009). *Universidad de masas, reforma y evaluación: el caso Argentino con referencias al contexto latinoamericano*. Buenos Aires: Gestión Universitaria.
- Roux. (2013). *Las artes visuales en la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Saramago, J. (2000). *La caverna*. Portugal: Alfaguara.
- Senmartin, C. (2013). *Curso de Nivelación*. Córdoba: Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Souriau, É. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Akal.
- Souto de Asch, M. (1996). "La clase escolar: una mirada desde la dialéctica de lo grupal". *En "Corrientes didácticas contemporáneas"*. Buenos Aires: Paidós.
- Tatarkiewicz, W. (1992). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Teruel, C. (2010). *IV Jornadas Regionales de los CID Oscar Masotta*. Santiago del Estero: Lucrecia.
- Tomasini, M. (2005). *Aportes de la psicología social para comprender ciertos fenómenos grupales, en grupos de aprendizaje*. Córdoba: Seminario Dinámica Grupal. Maestría en Docencia Universitaria. UTN.
- Weber, M. (1975). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. España: Alianza editorial.

ANEXOS

Para confeccionar estos cuadros hemos tomado en cuenta datos estadísticos de la UNC y pueden ser útiles para quienes deseen sostener, discutir o seguir nuestra línea de trabajo.

| EDAD (NUEVOS INSCRIPTOS) | TOTAL | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30-34 | 35-39 | 40 Y + | S/D |
|--------------------------------|------------|----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | | 2009 | 160 | 0 | 25 | 40 | 21 | 17 | 11 | 7 | 4 | 4 | 2 | 9 | 0 | 2 | 7 | 4 |
| 2010 | 158 | 1 | 17 | 31 | 20 | 11 | 13 | 17 | 7 | 4 | 7 | 2 | 3 | 3 | 8 | 2 | 12 | 0 |
| 2011 | 171 | 0 | 20 | 29 | 24 | 18 | 16 | 10 | 9 | 8 | 4 | 5 | 2 | 3 | 12 | 5 | 5 | 1 |
| TOTALES | 489 | 1 | 62 | 100 | 65 | 46 | 40 | 34 | 20 | 16 | 13 | 16 | 5 | 8 | 27 | 11 | 24 | 1 |

Edades de ingresantes a las carreras de Artes Plásticas. Anuarios estadísticos UNC

| ESTADO CIVIL | NUEVOS INSCRIPTOS | | | SOLTEROS | | | CASADOS Y U. DE HECHO | | | D,V Y SEPARADOS | | | SIN DATOS | | |
|-----------------|----------------------|----|-----|----------|----|-----|--------------------------|---|----|--------------------|---|---|-----------|---|---|
| | T | V | M | T | V | M | T | V | M | T | V | M | T | V | M |
| 2009 | 160 | 39 | 121 | 149 | 38 | 111 | 6 | 0 | 6 | 4 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 |
| 2010 | 158 | 38 | 129 | 146 | 38 | 108 | 10 | 0 | 10 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 2011 | 171 | 53 | 118 | 164 | 52 | 112 | 2 | 0 | 2 | 5 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 |

Estado civil de los ingresantes a la carrera de Artes Plásticas. Anuarios estadísticos UNC

| AÑO | INSCRIPTOS | RINDEN 1° PARCIAL | RINDEN 2° PARCIAL | PROMOCIÓN | REGULAR | LIBRE |
|------|------------|----------------------|----------------------|-----------|---------|-------|
| 2009 | 75 | 48 | 43 | 30 | 7 | 38 |
| 2010 | 76 | 42 | 30 | 27 | 4 | 45 |
| 2011 | 72 | 34 | 21 | 21 | 11 | 40 |
| 2012 | 136 | 69 | 60 | 44 | 15 | 82 |
| 2013 | 146 | 54 | 48 | 56 | 18 | 72 |

Historial académico de la Cátedra Técnicas y Materiales de Grabado

El último gráfico fue construido a partir de datos extraídos de los Informes Anuales de la cátedra TyM de G comisión vespertina, emitidos al Departamento Académico de la facultad. La cantidad de inscriptos coinciden con las actas otorgadas por el Sistema Guaraní. Estos datos muestran los momentos en que se va mermando la cantidad de alumnos y las condiciones en que se culmina el cursado de la materia en cada año desde el 2009 al 2013.

Se adjunta en las páginas siguientes, los certificados analíticos de los estudiantes entrevistados, suministrados por Despacho de Alumnos en mes de agosto del año 2016 a las cuales se les reserva la identidad.



Universidad
Nacional
de Córdoba

Facultad de Artes

S

CERTIFICADO DE MATERIAS RENDIDAS

Licenciatura en Grabado - PLAN 1985

El que suscribe Facultad de Artes certifica que en libros de actas del Departamento respectivo consta que el alumno número _____ con fecha de ingreso a la carrera 13/12/2010, cuenta con la actuación académica que a continuación se indica _____

| Materia | Cred | Fecha Otorg. | Fecha Examen | Cd | Nota aplazo | Nota aprobado | Libro | Acta Pg. |
|---------------|------|--------------|--------------|----|-------------|---------------|-------|----------|
| Año: 1 | | | | | | | | |
| 201 | | | 10/11/11 | P | 8 (Ocho) | | 20112 | 00245 |
| 202 | | | 28/02/12 | R | 7 (Siete) | | 20112 | 00909 1 |
| 203 | | | 20/11/11 | P | 7 (Siete) | | 20112 | 00248 |
| 204 | | | 10/11/11 | P | 7 (Siete) | | 20112 | 00251 |
| 205 | | | 05/12/11 | R | 6 (Seis) | | 20112 | 00541 3 |
| 206 | | | 06/12/11 | L | 9 (Nueve) | | 20112 | 00593 3 |
| 289 | | | 30/03/11 | P | 8 (Ocho) | | 20103 | 00338 |
| Año: 2 | | | | | | | | |
| 211 | | | 12/11/12 | P | 7 (Siete) | | 20121 | 00667 |
| 212 | | | 12/11/12 | P | 7 (Siete) | | 20121 | 00669 |
| 213 | | | 12/11/12 | P | 8 (Ocho) | | 20121 | 00671 |
| 214 | | | 22/11/12 | L | 2 (Dos) | | 20121 | 00793 1 |
| 214 | | | 04/03/13 | R | 6 (Seis) | | 20121 | 01384 1 |
| 215 | | | 10/12/12 | L | 6 (Seis) | | 20121 | 00991 1 |
| 216 | | | 12/11/12 | P | 8 (Ocho) | | 20121 | 00676 |
| 220 | | | 27/11/12 | L | 6 (Seis) | | 20121 | 00834 2 |
| Año: 3 | | | | | | | | |
| 217 | | 04/12/13 | 04/12/13 | L | 8 (Ocho) | | 20131 | 01069 1 |
| 221 | | | 18/05/15 | L | 7 (Siete) | | 20141 | 01846 1 |
| 225 | | 04/12/13 | 04/12/13 | L | 8 (Ocho) | | 20131 | 01072 1 |
| 226 | | 15/12/15 | 15/12/15 | L | 2 (Dos) | | 20151 | 01091 1 |
| Año: 4 | | | | | | | | |
| 234 | | 05/11/14 | 05/11/14 | P | 8 (Ocho) | | 20141 | 00818 |
| 235 | | 17/12/15 | 17/12/15 | L | 7 (Siete) | | 20151 | 01157 3 |

CERTIFICADO DE MATERIAS RENDIDAS

Licenciatura en Grabado - PLAN 1985

El que suscribe Facultad de Artes certifica que en libros de actas del Departamento respectivo consta que el alumno número, _____ con fecha de ingreso a la carrera 13/12/2010, cuenta con la actuación académica que a continuación se indica.

| Materia | Cred | Fecha Otorg | Fecha Examen | Cd | Nota aplazo | Nota aprobado | Libro | Acta Pg. |
|---|------|-------------|--------------|----|----------------------------|---------------|---------------|----------|
| Año: 5 | | | | | | | | |
| 246 PRUEBA DE CAPACITACION DE IDIOMA INGLES | | 28/08/15 | 28/08/15 | Eq | | Aprobada | EQ : 440/2015 | |
| Total de materias rendidas: | 21 | | | | Promedio con aplazos: 6,76 | | | |
| Total de materias aprobadas: | 20 | | | | Promedio sin aplazos: 7,26 | | | |
| Total de aplazos: | 2 | | | | Total de Créditos: 0 | | | |

El promedio sólo incluye a las materias que son consideradas promediables.

OBSERVACIONES: Fecha de última aprobación: 18/05/2015.

No se realizó el control en actas.

Se extiende el presente certificado a efectos de ser presentado ante las autoridades que correspondan
 En Córdoba, Rep. Argentina, A LOS 17 DÍAS DEL MES DE AGOSTO DE 2016



Universidad
Nacional
de Córdoba

V

Facultad de Artes

CERTIFICADO DE MATERIAS RENDIDAS

Licenciatura en Escultura - PLAN 1985

El que suscribe Facultad de Artes certifica que en libros de actas del Departamento respectivo consta que el alumno número _____ con fecha de ingreso a la carrera 07/12/2009, cuenta con la actuación académica que a continuación se indica:

| | Materia | Cred | Fecha Otorg. | Fecha Examen | Cd | Nota aplazo | Nota aprobado | Libro | Acta | Pg. |
|---------------|---|------|-----------------|-----------------|----|----------------|------------------|-------|----------|-----|
| Año: 1 | | | | | | | | | | |
| 201 | INTRODUCCION AL DIBUJO | | | 20/11/10 | P | | 9 (Nueve) | 20111 | 00004 | |
| 202 | TECNICAS Y MATERIALES DE PINTURA | | | 20/11/10 | P | | 8 (Ocho) | 20102 | 00205 | |
| 203 | TECNICAS Y MATERIALES DE ESCULTURA | | | 15/11/10 | P | | 8 (Ocho) | 20102 | 00206 | |
| 204 | TECNICAS Y MATERIALES DE GRABADO | | | 15/11/10 | P | | 9 (Nueve) | 20102 | 00212 | |
| 205 | VISION I | | | 29/11/10 | R | | 6 (Seis) | 20102 | 00385 | 2 |
| 206 | INTRODUCCION A LA HISTORIA DEL ARTE | | | 01/03/11 | R | | 8 (Ocho) | 20103 | 00211 | 2 |
| 289 | CURSO DE NIVELACION DE PLASTICA | | | 30/03/10 | P | | 8 (Ocho) | 20091 | 01484 | |
| Año: 2 | | | | | | | | | | |
| 211 | DIBUJO I | | | 10/11/11 | P | | 7 (Siete) | 20112 | 00259 | |
| 212 | PINTURA I | | | 04/03/13 | L | | 8 (Ocho) | 20121 | 01382 | 1 |
| 213 | GRABADO I | | | 10/11/11 | P | | 9 (Nueve) | 20112 | 00263 | |
| 214 | ESCULTURA I | | | 10/11/11 | P | | 7 (Siete) | 20112 | 00264 | |
| 215 | VISION II | | | 05/12/11 | L | | 7 (Siete) | 20112 | 00548 | 1 |
| 216 | SISTEMAS DE REPRESENTACION | | | 10/11/11 | P | | 8 (Ocho) | 20112 | 00267 | |
| 220 | ARTES PLASTICAS EN LA HISTORIA I | | | 24/07/12 | L | | 7 (Siete) | 20121 | 00299 | 1 |
| Año: 3 | | | | | | | | | | |
| 210 | DIBUJO II (ESCULTURA) | | | 12/11/12 | P | | 8 (Ocho) | 20121 | 00665 | |
| 217 | INTRODUCCION A LA PLASTICA EXPERIMENTAL | | | 12/11/12 | P | | 8 (Ocho) | 20121 | 00604 | |
| 223 | ESCULTURA II | | | 12/11/12 | P | | 9 (Nueve) | 20121 | 00679 | |
| 225 | LENGUAJE PLASTICO GEOMETRICO I | | | 12/11/12 | P | | 10 (Diez) | 20121 | 00605 | |
| 226 | ARTES PLASTICAS EN LA HISTORIA II | | | 05/03/13 | L | | 5 (Cinco) | 20121 | 01433 | 1 |
| Año: 4 | | | | | | | | | | |
| 230 | ESCULTURA III | | | 17/02/14 | R | | 9 (Nueve) | 20131 | 01206 | 1 |
| 233 | LENGUAJE PLASTICO GEOMETRICO II | | | 23/09/15 | L | | 10 (Diez) | 20151 | 00379 | 1 |
| 234 | MORFOLOGIA | | | 04/11/13 | P | | 9 (Nueve) | 20131 | 00694 | |
| 235 | PROBLEMATICA GENERAL DEL ARTE | | | 18/12/14 | L | | 9 (Nueve) | 20141 | 01351 | 2 |
| 236 | ARTES PLASTICAS EN LA HISTORIA III | | | 03/12/13 | R | | 5 (Cinco) | 20131 | 01039 | 1 |
| 263 | DIBUJO III (ESCULTURA) | | | 04/11/13 | P | | 9 (Nueve) | 20131 | 00697 | |
| Año: 5 | | | | | | | | | | |
| 239 | ESCULTURA IV | | | 05/11/14 | P | | 9 (Nueve) | 20141 | 00823 | |
| 241 | DISEÑO E INTERRELACION DE LAS ARTES | | | 18/07/16 | L | | 9 (Nueve) | 20161 | 00332 | 1 |
| 242 | ARTE ARGENTINO Y LATINOAMERICANO | | | 05/11/15 | P | | 10 (Diez) | 20151 | 00651 | |
| 243 | ARTES PLASTICAS EN LA HISTORIA IV | | | 05/11/14 | P | | 8 (Ocho) | 20141 | 00827 | |
| 246 | PRUEBA DE CAPACITACION DE IDIOMA INGLES | | | 01/10/14 | Eq | | Aprobada | EQ | 499/2014 | |

CERTIFICADO DE MATERIAS RENDIDAS

Licenciatura en Escultura - PLAN 1985

El que suscribe Facultad de Artes certifica que en libros de actas del Departamento respectivo consta que el alumno número _____ con fecha de ingreso a la carrera 07/12/2009, cuenta con la actuación académica que a continuación se indica.

| Materia | Cred | Fecha Otorg. | Fecha Examen | Cd | Nota aplazo | Nota aprobado | Libro | Acta Pg. |
|------------------------------|------|-----------------------|--------------|------|-------------|---------------|-------|----------|
| Año: 5 | | | | | | | | |
| 264 DIBUJO IV (ESCALURA) | | | 05/11/14 | P | | 9 (Nueve) | 20141 | 00830 |
| Total de materias rendidas: | 31 | Promedio con aplazos: | | 8,17 | | | | |
| Total de materias aprobadas: | 31 | Promedio sin aplazos: | | 8,17 | | | | |
| Total de aplazos: | 0 | Total de Créditos: | | 0 | | | | |

El promedio sólo incluye a las materias que son consideradas promediables

OBSERVACIONES: Fecha de última aprobación: 18/07/2016.

No se realizó el control en actas.

Se extiende el presente certificado a efectos de ser presentado ante las autoridades que correspondan
 En Córdoba, Rep. Argentina, A LOS 17 DÍAS DEL MES DE AGOSTO DE 2016

CERTIFICADO DE MATERIAS RENDIDAS

Licenciatura en Artes Visuales - PLAN 2013

El que suscribe Facultad de Artes certifica que en libros de actas del Departamento respectivo consta que el alumno número _____ con fecha de ingreso a la carrera 19/03/2015, cuenta con la actuación académica que a continuación se indica _____

| Materia | Cred | Fecha Otorg. | Fecha Examen | Cd | Nota aplazo | Nota aprobado | Libro | Acta Pg. |
|------------------------------|---|--------------|--------------|----|----------------------------|---------------|---------------|----------|
| Año: 1 | | | | | | | | |
| 2000 | CURSO DE NIVELACION DE ARTES VISUALES | | 19/03/15 | Eq | | 6 (Seis) | EQ) 429/2011 | |
| 2001 | INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LAS ARTES | | 19/03/15 | Eq | | 8 (Ocho) | EQ) 429/2011 | |
| 2002 | VISION I | | 19/03/15 | Eq | 2 (Dos) | | EQ) 429/2011 | |
| 2002 | VISION I | | 19/03/15 | Eq | 2 (Dos) | | EQ) 429/2011 | |
| 2002 | VISION I | | 19/03/15 | Eq | | 4 (Cuatro) | EQ) 429/2011 | |
| 2003 | DIBUJO I | | 19/03/15 | Eq | | 8 (Ocho) | EQ) 429/2011 | |
| 2004 | GRABADO I | | 19/03/15 | Eq | | 8 (Ocho) | EQ) 429/2011 | |
| 2005 | PINTURA I | | 19/03/15 | Eq | | 7 (Siete) | EQ) 429/2011 | |
| Año: 2 | | | | | | | | |
| 2013 | SISTEMAS DE REPRESENTACION | | 19/03/15 | Eq | | 6 (Seis) | EQ) 429/2011 | |
| Total de materias rendidas: | | 7 | | | Promedio con aplazos: 5,67 | | | |
| Total de materias aprobadas: | | 7 | | | Promedio sin aplazos: 6,71 | | | |
| Total de aplazos | | 2 | | | Total de Créditos: | | 0 | |

El promedio solo incluye a las materias que son consideradas promediables.

OBSERVACIONES: Fecha de última aprobación: 19/03/2015

No se realizó el control en actas.

Se extiende el presente certificado a efectos de ser presentado ante las autoridades que correspondan.
En Córdoba, Rep. Argentina, A LOS 17 DIAS DEL MES DE AGOSTO DE 2016



Facultad de Artes

Universidad
Nacional
de Córdoba

C

CERTIFICADO DE MATERIAS RENDIDAS

Licenciatura en Grabado - PLAN 1985

El que suscribe Facultad de Artes certifica que en libros de actas del Departamento respectivo consta que el alumno número. _____ con fecha de ingreso a la carrera 11/12/2012, cuenta con la actuación académica que a continuación se indica.

| Materia | Cred | Fecha Otorg. | Fecha Examen | Cd | Nota aplazo | Nota aprobado | Libro | Acta | Pg. |
|------------------------------|------|--------------|--------------|----|----------------------------|---------------|-------|-------|-----|
| Año: 1 | | | | | | | | | |
| 201 | | | 17/02/14 | R | | 5 (Cinco) | 20131 | 01189 | 1 |
| 202 | | | 04/11/13 | P | | 7 (Siete) | 20131 | 00667 | |
| 203 | | | 02/12/13 | R | | 7 (Siete) | 20131 | 00977 | 1 |
| 204 | | | 18/11/13 | R | | 8 (Ocho) | 20131 | 00801 | 1 |
| 205 | | | 16/12/15 | R | | 4 (Cuatro) | 20151 | 01123 | 1 |
| 289 | | | 27/05/13 | L | 2 (Dos) | | 20131 | 00171 | 1 |
| 289 | | | 25/07/13 | R | | 5 (Cinco) | 20131 | 00374 | 1 |
| Año: 2 | | | | | | | | | |
| 211 | | | 05/11/14 | P | | 7 (Siete) | 20141 | 00794 | |
| 212 | | | 05/11/14 | P | | 7 (Siete) | 20141 | 00796 | |
| 213 | | | 25/11/14 | L | | 9 (Nueve) | 20141 | 00976 | 1 |
| 214 | | | 15/12/14 | L | | 7 (Siete) | 20141 | 01213 | 1 |
| 216 | | | 25/11/14 | R | | 4 (Cuatro) | 20141 | 00979 | 1 |
| Año: 3 | | | | | | | | | |
| 221 | | | 05/11/15 | P | | 7 (Siete) | 20151 | 00631 | |
| Total de materias rendidas: | 12 | | | | Promedio con aplazos: 6,08 | | | | |
| Total de materias aprobadas: | 12 | | | | Promedio sin aplazos: 6,42 | | | | |
| Total de aplazos: | 1 | | | | Total de Créditos: 0 | | | | |

El promedio sólo incluye a las materias que son consideradas promediables.

OBSERVACIONES: Fecha de última aprobación: 16/12/2015.

No se realizó el control en actas.

Se extiende el presente certificado a efectos de ser presentado ante las autoridades que correspondan.
En Córdoba, Rep. Argentina, A LOS 17 DÍAS DEL MES DE AGOSTO DE 2016



Universidad
Nacional
de Córdoba

Facultad de Artes

A

CERTIFICADO DE MATERIAS RENDIDAS

Licenciatura en Artes Visuales - PLAN 2013

El que suscribe Facultad de Artes certifica que en libros de actas del Departamento respectivo consta que el alumno número _____ con fecha de ingreso a la carrera 08/03/2016, cuenta con la actuación académica que a continuación se indica.

| Materia | Cred | Fecha Otorg. | Fecha Examen | Cd | Nota aplazo | Nota aprobado | Libro | Acta Pg. |
|------------------------------|---|--------------|--------------|----|----------------------------|---------------|---------------|----------|
| Año: 1 | | | | | | | | |
| 2000 | CURSO DE NIVELACION DE ARTES VISUALES | | 08/03/16 | Eq | | 8 (Ocho) | EQ J 429/2011 | |
| 2001 | INTRODUCCION A LA HISTORIA DE LAS ARTES | | 08/03/16 | Eq | | 7 (Siete) | EQ J 429/2011 | |
| 2002 | VISION I | | 08/03/16 | Eq | | 6 (Seis) | EQ J 429/2011 | |
| 2003 | DIBUJO I | | 08/03/16 | Eq | | 8 (Ocho) | EQ J 429/2011 | |
| 2004 | GRABADO I | | 08/03/16 | Eq | | 9 (Nueve) | EQ J 429/2011 | |
| 2005 | PINTURA I | | 08/03/16 | Eq | | 9 (Nueve) | EQ J 429/2011 | |
| 2006 | ESCULTURA I | | 08/03/16 | Eq | | 9 (Nueve) | EQ J 429/2011 | |
| Año: 2 | | | | | | | | |
| 2008 | VISION II | | 08/03/16 | Eq | 2 (Dos) | | EQ J 429/2011 | |
| 2009 | DIBUJO II | | 08/03/16 | Eq | | 9 (Nueve) | EQ J 429/2011 | |
| 2010 | ESCULTURA II | | 08/03/16 | Eq | | 9 (Nueve) | EQ J 429/2011 | |
| 2013 | SISTEMAS DE REPRESENTACION | | 08/03/16 | Eq | | 9 (Nueve) | EQ J 429/2011 | |
| 2014 | PINTURA II | | 08/03/16 | Eq | | 8 (Ocho) | EQ J 429/2011 | |
| 2015 | GRABADO II | | 08/03/16 | Eq | | 10 (Diez) | EQ J 429/2011 | |
| Año: 3 | | | | | | | | |
| 2017 | PLASTICA EXPERIMENTAL | | 08/03/16 | Eq | | 7 (Siete) | EQ J 429/2011 | |
| 2019 | DIBUJO III | | 08/03/16 | Eq | | 9 (Nueve) | EQ J 429/2011 | |
| Total de materias rendidas: | | 15 | | | Promedio con aplazos: 7,93 | | | |
| Total de materias aprobadas: | | 14 | | | Promedio sin aplazos: 8,36 | | | |
| Total de aplazos: | | 1 | | | Total de Créditos: | | 0 | |

El promedio sólo incluye a las materias que son consideradas promediabiles.

OBSERVACIONES: Fecha de última aprobación: 08/03/2016.

No se realizó el control en actas.

Se extiende el presente certificado a efectos de ser presentado ante las autoridades que correspondan.
En Córdoba, Rep. Argentina, A LOS 17 DIAS DEL MES DE AGOSTO DE 2016