

**María Alejandra Corbalán**

**María Cristina Dimatteo**

***La forma escolar del arte***  
**Provincia de Buenos Aires (1940-1960)**



Área de Publicaciones - Facultad de Arte  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires



# Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Rector de la U.N.C.P.B.A.

***Cr. Roberto Tassara***

FACULTAD DE ARTE

Decano

***Lic. Mario Lorenzo Valiente***

Vice Decano

***Mg. Jorge Tripiana***

Secretario Académico

***Dr. Juan Manuel Padrón***

Secretario de Extensión

***Dr. Rubén D. Maidana***

Secretaria de Investigación y Posgrado

***Mg. Teresita María Victoria Fuentes***

Secretario General

***Prof. Alcides Julio Cicopiedi***

AREA DE PUBLICACIONES

*Aníbal A. Minnucci*

*Matías A. Petrini*

*Claudia C. Speranza*

***La forma escolar del arte***  
**Provincia de Buenos Aires (1940-1960)**



Dimatteo, María Cristina

La forma escolar del arte : provincia de Buenos Aires : 1940 - 1960 / María Cristina Dimatteo ; María Alejandra Corbalán. - 1a ed. - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

196 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-950-658-450-4

1. Escolaridad. 2. Arte de la Provincia de Buenos Aires . 3. Condiciones Políticas. I. Corbalán, María Alejandra II. Título  
CDD 379

Título:

**La Forma Escolar del Arte. Provincia de Buenos Aires (1940-1960)**

Autoras: María Alejandra Corbalán - María Cristina Dimatteo

Diseño gráfico y arte de tapa: Quimey Romero

Fotografía: Joaquín Romero

Coordinación Editorial:

Aníbal Minnucci – Mariano Schettino – Claudia C. Speranza

ISBN 978-950-658-450-4

Impreso en los talleres gráficos de  bibliográfica.com  
Carlos Tejedor 2815 – Vicente López – Pcia. de Buenos Aires  
© Junio de 2018

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, ni transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de las autoras.



Área de Publicaciones - Facultad de Arte - UNICEN

---

# Indice

<b>Palabras preliminares</b> .....	5
<b>Prólogo</b> .....	7
<b>Introducción general</b> .....	11

## **Capítulo primero**

### **De las prácticas culturales a las prácticas educativas**

1. La transición de la Dirección General de Cultura a la Dirección General de Educación .....	17
1.1. Lo institucional .....	23
1.1.1. El rol de las instituciones de formación artística en la transmisión de las "obras consagradas" .....	24
1.1.2. El papel del Estado en la creación de instituciones .....	33
1.1.3. La política educativa en Argentina entre 1930 y 1960 ....	44
1.1.4. La política educativa en la provincia de Buenos Aires ...	47
1.2. Artistas y docentes como agentes de bienes simbólicos .....	60
1.3. Prácticas escolares y prácticas artísticas .....	66
1.3.1. La masificación del Sistema Educativo y su incidencia en las prácticas educativas .....	72
1.3.2. El desarrollo de lo artístico en contextos más masificados .....	77
1.4. De la autorización a la legitimación .....	82
1.4.1. Etapa de autorización .....	83
1.4.2. Etapa de legitimación .....	85
1.4.3. Estrategias de reproducción y autoreproducción .....	86

## **Capítulo segundo**

### **Políticas culturales patrimonialistas y difusionistas.**

#### **Dos visiones en pugna**

1. Patrimonialismo y difusionismo . . . . .	95
1.1. Políticas patrimonialistas . . . . .	97
1.2. Políticas difusionistas . . . . .	98
2. Lo institucional como ámbito de desarrollo . . . . .	99
2.1. En las políticas culturales patrimonialistas . . . . .	100
2.2. En las políticas culturales difusionistas . . . . .	107
3. Los agentes en el escenario de las políticas culturales . . . . .	116
3.1. El campo de la Música . . . . .	117
3.1.1. Estilos y escuelas . . . . .	117
3.1.2. La consagración de los grandes maestros . . . . .	122
3.1.3. La acción de agentes procedentes del campo de la Música . . . . .	123
3.1.4. El nombre de los conservatorios . . . . .	138
3.2. El campo de la Plástica . . . . .	140
3.2.1. Agentes provenientes del campo de la Plástica . . . . .	140
3.2.2. Los agentes y las tendencias "consagradas" por el campo educativo . . . . .	145
3.2.3. La acción de los agentes en instituciones de formación artística . . . . .	151
4. Las prácticas institucionales . . . . .	162
4.1. Prácticas institucionales en las políticas culturales patrimonialistas . . . . .	162
4.2. Prácticas institucionales en las políticas culturales difusionistas . . . . .	165
<b>Consideraciones finales: algunos hallazgos y varios interrogantes</b>	<b>175</b>
<b>Fuentes y Bibliografía Básica Consultada</b>	<b>181</b>
<b>Anexo</b>	<b>189</b>

## PALABRAS PRELIMINARES

Este libro es el producto de una investigación de Tesis de Maestría que realicé entre 1998 y 2002 en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Tandil, Argentina. Contó con la dirección de la Dra. María Alejandra Corbalán, profesora Titular de esta Universidad y coautora de esta obra. Antes de continuar dejo sentado mi infinito agradecimiento a Alejandra como guía constante de este trabajo a lo largo de todo el proceso, desde la discusión de las ideas iniciales hasta las revisiones finales. Sin su dedicación, orientación y contención no hubiera sido posible esta concreción.

Alentada desde mis inicios como docente en el Profesorado de Teatro de la entonces Escuela Superior de Teatro (hoy Facultad de Arte) por María Elsa Chapato, fui interiorizándome en las problemáticas relativas a la enseñanza del arte y en la posibilidad de ir reconstruyendo una historia de la enseñanza de la Educación Artística tanto a nivel local (en Tandil) como provincial (provincia de Buenos Aires). Seguimos compartiendo hasta estos días el estudio de estas temáticas y la profundización en la historia curricular del área y sus determinaciones socioculturales, con la riqueza de su vasta experiencia y trayectoria como docente e investigadora.

A la vez que avanzaba en mi trabajo de campo en el Centro de Investigaciones Educativas de Tandil leyendo numerosos artículos referidos a la enseñanza del dibujo y de la música en la primera mitad del siglo XX, crecían mi interés y mi entusiasmo por conocer quiénes fueron los principales agentes, prácticas e instituciones que tuvieron un lugar protagónico en la configuración, legitimación y consagración del campo artístico en el campo escolar.

En la búsqueda de fuentes, indicios y bibliografía apropiada tuvieron un papel muy importante, además de mi directora de tesis, colegas de la Facultad de Arte y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, así como también

docentes, artistas y funcionarios educativos que accedieron a las entrevistas y a la búsqueda y préstamo de documentos y normativas provinciales.

Mi Jurado de Tesis merece un agradecimiento particular por la dedicación y esmero con que leyeron el trabajo desde distintos lugares del país. Eduardo Peñafort, por su parte, valoró el carácter interdisciplinario del abordaje teórico realizado y la claridad de los principios metodológicos. Y Antonio Manna ponderó la delimitación temática, la pertinencia de las hipótesis y la recopilación de fuentes histórico educativas.

Esta tesis fue presentada y aprobada en 2002 y desde entonces sus capítulos han sido leídos, comentados, reseñados y recomendados como bibliografía a otros tesis; sus aportes intentaron enriquecer algunas publicaciones en revistas especializadas y presentaciones en congresos, principalmente de formación docente en arte y de Educación Artística. Pasados quince años y ante la convocatoria del Área de Publicaciones de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires llega el momento de dar a conocer el texto completo, por lo dicho anteriormente y porque algunas decisiones político educativas y prácticas pedagógicas que se configuraron en la génesis de la Educación Artística en la provincia de Buenos Aires entre 1940 y 1960 no han perdido vigencia con el paso de las décadas.

El año pasado tuve la fortuna de contar con la lectura y devoluciones sumamente enriquecedoras de este trabajo por parte de dos referentes artísticos del Programa Escena Pública, dependiente de la Dirección Nacional de Formación Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación. Ellos fueron Daniel Fitte, artista plástico y docente y Eduardo “Chino” Correa, músico, gestor cultural y docente, a quienes les estoy sumamente agradecida porque cada uno, desde su disciplina artística prestó especial atención a las referencias a los numerosos agentes e instituciones mencionados en el trabajo.

Una particular dedicatoria de esta publicación es para mi familia, que me brindó el marco afectivo imprescindible para emprendimientos de esta naturaleza, por la tolerancia y el afecto permanente, motores básicos de mi quehacer diario.

María Cristina Dimatteo  
Tandil, 10 de febrero de 2018

## PRÓLOGO

Este libro es producto de una tesis de maestría de la cual fui directora. El concienzudo y esforzado trabajo de investigación fue realizado por Cristina Dimatteo, con quien trabajé como si fuera mi propia investigación. El mismo permite aproximarse a dos temáticas centrales, por un lado, el papel de los sistemas educativos y sus diferentes momentos y estrategias de configuración. Y por otro, tiene que ver con el arte, en diferentes formas de su expresión, aunque se trata del arte ligado a sus formas de enseñanza y en especial dentro del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires de Argentina.

El sistema educativo de dicha provincia, como casi fue la norma generalizada nace, con mayor o menor fuerza, junto a los Estados Nación y se fue adaptando en consonancia a los sectores de poder que detentaba cada Estado. Y a las necesidades y destinos que a cada nación se le otorgaba de acuerdo a los juegos de poder del sistema internacional.

En Argentina la educación y el sistema educativo tuvieron en los albores de su configuración un rol destacado. Entre sus primeras funciones se destaca la de generar una pertenencia e identidad homogénea entre sus pobladores, en parte por la oleada de inmigrantes que llegaron desde finales del siglo XIX, aunque también para imponer saberes, creencias y una misma lengua entre los habitantes nativos y los recién llegados respecto a los colonizadores. Más allá que pretendiese volver letrados a los iletrados y atemperar “la barbarie”, cuando en el sistema educativo se incorpora la enseñanza del arte es porque se intenta *aggiornar* lo enseñado y los contenidos de aprendizaje.

Si bien en Argentina determinadas disciplinas del arte se cultivaban y existían espacios para su práctica, enseñanza y difusión, no estaban instituidas dentro de los sistemas educativos, más allá de que el Estado participara de estas acciones en otras instancias como lo fueron las áreas de cultura.

De modo que el arte se incluía como parte de la cultura y no como parte formativa de una educación sistemática. Si bien la etimología de la palabra arte nos remonta a su origen latino *ars*, y es el equivalente al término griego τέχνη (*téchne*, de donde proviene 'técnica'). Originalmente se aplicaba a toda la producción realizada por el hombre y a las disciplinas del “saber hacer”, entre las que se incluían los oficios. Posteriormente adquirió otra connotación y se lo ligó a la creatividad, a la expresión de emociones y a lo estético.

Pareciera entonces que esta segunda consideración influyó en el pensamiento del Estado argentino y se modificó cuando su enseñanza y su cultivo ingresó al sistema educativo. En la primera perspectiva el arte se asociaba con lo cultivado en las cortes europeas como signo de nobleza y distinción. Y en territorios descolonizados como la Argentina del siglo XIX y XX quedaban restringidos a ciertos sectores, especialmente en el siglo XX, sobre todo en aquellos que se ubicaban entre los más cultos de las clases medias, y no necesariamente de las élites aristocráticas de los sectores de poder. Para estos últimos el arte era predominantemente una mercancía que lo situaba como elemento suntuario.

Entrado el siglo XX a quien ejercía algún arte se le otorgaba un signo de distinción y gozaban de un cierto halo de prestigio y consideración, aunque no fuese necesariamente un signo de poder económico ni de riqueza.

Por eso quizás esto explique su demora en el ingreso al sistema educativo, porque ello favorecería que estos saberes se extiendan a amplios sectores de la población y que, a la vez, pudieran poner en riesgo la creatividad o bien la distinción que su posesión ofrecía.

Como el arte se formaliza en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires –correspondiente a una de las provincias más grandes de Argentina y referente central de la mayor parte de la política educativa nacional– son las cuestiones abordadas y es este espacio utilizado en esta investigación el referencial empírico que Dimatteo ha utilizado, sobre todo cuando dichos saberes ingresan al sistema educativo. Pero vale la pena advertir que, si bien esta provincia se constituyó en referente para el sistema educativo, ello no significó necesariamente ser referente en lo relativo a los asuntos artísticos.

Los regionalismos y las presencias culturales nativas en el país, sobre todo las del norte argentino, tuvieron una pregnancia diferente a los de la región central y sur, lo mismo que la presencia de la iglesia católica en la enseñanza del arte en las misiones jesuíticas, que posteriormente fueron sustituidas por otras órdenes religiosas que ocuparon su lugar luego de su desplazamiento en 1767.

Los esfuerzos por brindar una cierta institucionalización del arte son muy escasos, por lo cual el esfuerzo de esta investigación llena un vacío de sistematización de estos procesos, que como Cristina bien lo reseña y lo sigue tesoneramente a lo largo de varias décadas, fueron procesos de legitimación, legalización y consagración del arte en un período y lugar claves en la historia argentina.

María Alejandra Corbalán



## INTRODUCCIÓN GENERAL

El objeto de análisis de esta investigación es el ingreso del campo artístico al campo educativo. En este sentido, el Sistema Educativo es valorado como uno de los órganos legitimadores al servicio del Estado. Con esta intención, el análisis empírico está circunscripto al período 1940-1960, que representa la etapa en la que comienzan a aparecer los primeros indicios de organización y formalización del campo artístico en el campo educativo en la Provincia de Buenos Aires. La selección de dicha provincia, al margen de constituir en el presente una de las jurisdicciones más grandes en términos de número de docentes, establecimientos y alumnos, también ha sido una unidad política que sentó jurisprudencia y gran parte de los antecedentes de las políticas educativas nacionales<sup>1</sup>. Cabe agregar que hubo otras razones que se vincularon a las mejores posibilidades de acceso a la información, tanto a nivel provincial, regional como local para el análisis del proceso considerado en este trabajo. De allí que las prácticas de los agentes y las prácticas educativas se circunscribieron a Tandil y su zona de influencia.

Este objeto ha sido abordado desde dos aspectos: por un lado, el pasaje de la órbita de cultura a la órbita de educación. En este caso se consideró el papel de las instituciones artísticas antes de dicho pasaje y el rol del Estado como instancia desde la cual se imprime “un espíritu de estado”, agente supremo que impone su espíritu a otras esferas o campos sociales y que explica parte de las razones de dicho pasaje.

---

<sup>1</sup> En 1875 se establece en la Provincia de Buenos Aires la Ley de Educación Común, de alcance local. Acerca de este instrumento legal afirma Pineau (1997): “En ella se encuentran una serie de elementos que luego fueron retomados por la Ley Nacional 1420 de 1884 sobre educación pública de alcance federal, de la que la primera se constituye en un importante antecedente.”

En esta primera perspectiva se incluye un análisis de la política educativa nacional entre 1930 y 1960 y los procesos devenidos de la misma. Se reconstruye la trayectoria de agentes educativos pertenecientes al campo escolar y las concepciones que subyacen en la enseñanza del arte en el Sistema Educativo.

La trayectoria de dichos agentes en la Provincia de Buenos Aires durante este período nos lleva a realizar un recorrido por la política educativa nacional y provincial, atendiendo a las continuidades y rupturas. En este proceso reconstruimos parte del discurso pedagógico de gobernadores, ex funcionarios de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia y de docentes jubilados, con el propósito de comprender el papel de la enseñanza del arte.

Para efectuar estos análisis se recurrió a los aportes teóricos de Bourdieu, en primer término, por las asignaciones otorgadas al papel del Estado en la capacidad de ser una “estructura estructurante”. Pero a la vez, porque facilitó la identificación de los procesos desplegados en el ingreso del campo artístico al educativo.

Los aportes teóricos del sociólogo Pierre Bourdieu constituyen el encuadre conceptual utilizado en este trabajo. Este enfoque sociológico permite el abordaje de las dimensiones objetivas como de las subjetivas. Es decir, la consideración de lo social y lo individual, de las ideas de campo y de habitus.

De este modo, el aporte teórico de Bourdieu permitió el análisis y explicación de gran parte de los procesos llevados a cabo por parte del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. Orientó también en la identificación y caracterización de algunas estrategias que se desarrollaron en la progresiva incorporación de lo artístico al campo educativo, particularmente aquellas destinadas a conservar y administrar el patrimonio cultural, a garantizar la distribución de los bienes simbólicos y otras, cuyo propósito era el de autorizar y legitimar.

A partir del reconocimiento de las distintas estrategias y mecanismos que se privilegiaban por parte del Estado, se facilitó la distinción de etapas en esta relación entre el campo artístico y el educativo, que cristalizaron procesos de “ingreso” o “consagración” del primero en el segundo, dando lugar a un proceso de legitimación.

El segundo aspecto tomó en consideración las políticas culturales, pues el propósito fue identificar las lógicas y presupuestos subyacentes y explícitos del campo artístico. Las categorías patrimonialista y difusionista

–utilizadas para caracterizar a las políticas culturales por autores como Maté Kovacs, García Canlini, Ticio Escobar y otros– fueron recuperadas para realizar el análisis de los aspectos institucionales, de los agentes intervinientes, como de las prácticas desplegadas durante los distintos momentos del proceso de consolidación de lo artístico en el campo educativo. Las instituciones constituyen el escenario de visibilidad social de la cultura, mientras los agentes y sus prácticas concretan los procesos a través de los cuales el propio cuerpo social se representa y se constituye. Por consiguiente, los agentes, sus prácticas y las instituciones direccionaron este análisis. Así como la caracterización de las tendencias patrimonialista y difusionista se utilizó para caracterizar las formas que asumió la transmisión de ciertas manifestaciones de la cultura –antes y después– de la primera etapa del Peronismo, y –antes y después– del proceso de masificación de la educación. La tendencia patrimonialista facilitó identificar aquellos bienes valorados como “patrimonio” y las prácticas ejercidas para su conservación, mientras que las políticas difusionistas, a través de sus modos de acción, permitieron aproximarse al campo educativo, conocer su lógica interna y la manera en que lo artístico ingresa a su interior. Es decir, el modo en que los agentes, prácticas e instituciones expandieron y popularizaron el “patrimonio cultural, más allá de que otra parte del mismo haya permanecido en las instituciones mediadoras (academias, conservatorios, museos) y siga vigente en ellas el mandato de “conservar”. Cabe aclarar que para este último análisis también se recurrió a Bourdieu, sobre todo en sus consideraciones sobre los procesos simbólicos. La escuela, como institución masiva y moderna, asumió la función de poner al alcance de amplios sectores de la población las obras de la cultura erudita. Tarea que se correspondió en gran medida con lo realizado durante el gobierno peronista y la política educativa por él implementada entre 1949 y 1955.

Cuando la Dirección de Enseñanza Artística aún dependía de la Dirección de Cultura, reunía gran parte de la actividad artística de la provincia de Buenos Aires tanto como la formación de alumnos en estas disciplinas y a la par extendía la enseñanza del arte en las escuelas primarias comunes de la Provincia. Presuponemos que estas acciones de expansión de lo artístico tenían por objetivo “popularizar” las obras de la cultura ilustrada. Por ello nos preguntamos entonces si ello significó la apertura de un ámbito elitista a un espacio más amplio y masivo, y si ello constituía el pasaje de lo ilustrado/elitista a un ámbito universalizador, promovido por las características propias del Sistema Educativo.

Por otra parte, el pasaje de la Dirección de Enseñanza Artística de la Dirección de Cultura a la de Educación se produce junto a una masificación de los elementos de la “alta cultura”, en un proceso por el cual la cultura exclusiva –producida por y destinada a minorías– fue dando lugar progresivamente a la cultura de masas.

## Fuentes y recursos metodológicos

Una de las primeras tareas emprendidas fue la detección de instituciones que tuvieran alguna vinculación con aspectos artísticos y que se enmarcaran bajo la dependencia de la Dirección de Enseñanza Artística, de modo de poder registrar sus características y prácticas.

Las fuentes utilizadas fueron documentos gestados tanto por el Sistema Educativo Provincial como por la Dirección de Enseñanza Artística, que incluía: resoluciones de creación de instituciones surgidas a partir de la década de 1940 en la provincia; listado de cargos hasta el año 1999; titulaciones; currículas; modificaciones a planes de estudio; apertura y cierre de instituciones, en suma, fuentes que encerraban y daban cuenta de una historia administrativa de la Dirección. Esta documentación sirvió para detectar los momentos de las creaciones, los requisitos de titulaciones y para ayudar a demarcar los distintos hitos del proceso de autorización y legitimación.

Asimismo, se recurrió a otra fuente oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires: la Revista de Educación. Si bien el inicio de la revista data del año 1858<sup>2</sup>, para este análisis se trabajó con los números producidos entre 1902 y 1951, pues ella podía ser otra fuente que aportara sobre otros aspectos vinculados al arte. Sin embargo, sólo se seleccionaron para un análisis pormenorizado aquellos artículos correspondientes al período 1940-1960, que pertenecían a la denominación de Quinta (1902-

---

<sup>2</sup> La “Revista de Educación” apareció por primera vez en Buenos Aires en 1858 con la forma de un folleto de 30 páginas titulado “Anales de la Educación Común”. A esta primera etapa la revista la denomina “Primera época”, y se desarrolla entre 1858 y 1874. Los anales de la Educación Común en este período fueron dirigidos por Sarmiento y luego por Juana Manso; era una publicación semioficial, patrocinada por el gobierno nacional y auspiciada por la provincia, pero independiente de las autoridades escolares, razón por la cual hubo números de los Anales censurados o prohibidos por éstas.

1951) y Sexta Época (1956-1958) que le asigna la propia revista. Ello significó reunir cuarenta y un artículos. Los autores eran inspectores de Enseñanza Primaria y docentes que se habían destacado por alguna experiencia “innovadora”. Otros artículos eran de opinión y sus autores pertenecían al campo artístico (artistas plásticos, músicos). De ese total de artículos, seis pertenecen a inspectores, treinta a docentes y cinco a artistas.

Esta publicación constituyó un elemento importante para la formación de opinión de maestros y funcionarios del Sistema Educativo Provincial, ya que reflejaba en sus páginas el “pensamiento oficial” de los organismos centrales e intermedios del sistema, y sus destinatarios principales eran los agentes del Sistema Educativo.

A la vez, se realizaron entrevistas a agentes del campo educativo, tanto de los organismos centrales de conducción del Sistema Educativo Provincial como de organismos intermedios (inspectores) y docentes jubilados. En cada entrevista se procuró indagar la experiencia personal de cada agente, para lo cual se privilegió su trayectoria tanto en el Sistema Educativo Provincial como en instituciones de formación artística de carácter privado. Se seleccionaron en este caso docentes de Enseñanza Artística jubilados o próximos a jubilarse, pues desde ellos se reconstruyó un período más extenso.

Las entrevistas a profesores de Música y Plástica permitieron una reconstrucción más próxima de prácticas institucionales y sobre el desarrollo de las disciplinas artísticas en instituciones del Sistema Educativo Provincial entre los años 1940 y 1960, coincidente con sus inicios en la profesión. Al respecto, en nuestro análisis se privilegiaron dos áreas dentro del campo artístico: Música y Plástica, por estimar que ambas disciplinas han sido hegemónicas en términos numéricos, las más significativas, y las de más antigua aparición y más temprana presencia en la escuela, tal como lo develaron las fuentes documentales consultadas: Revista de educación, Digesto de creaciones, documentación oficial.

Las entrevistas realizadas a ex directores de Enseñanza Artística de la Provincia y a ex inspectores de región brindaron un importante material que facilitó configurar las propiedades del campo estatal en su relación con el campo escolar y el artístico.

A través de estas fuentes y recursos (*Revista de Educación, Digesto* de la Dirección de Enseñanza Artística y otros documentos) y de las entrevistas a los agentes fue posible visualizar las luchas al interior de los distintos campos y reconstruir sus prácticas y lógicas.

Por esta razón, este libro ha sido organizado en dos capítulos. En el Capítulo 1 se analiza el pasaje de la Dirección de Enseñanza Artística de la órbita de Cultura a la de Educación. Para ello se diferenciaron las prácticas culturales de las prácticas educativas, en tanto que ambas resultan ser prácticas sociales heterogéneas y complejas.

En el capítulo 2 se distingue entre políticas culturales patrimonialistas y difusionistas, como dos formas que asume la cultura en distintos ámbitos de producción, circulación y consumo de bienes simbólicos, prestando particular atención a las tensiones permanentes entre los agentes, prácticas e instituciones en la configuración, legitimación y consagración del campo artístico en el campo educativo.

## CAPÍTULO PRIMERO

### DE LAS PRÁCTICAS CULTURALES A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

En este capítulo abordamos el proceso vivido en el transcurso del pasaje de lo artístico perteneciente a la Dirección General de Cultura a la Dirección General de Educación del Sistema Educativo. Nos proponemos una indagación de las condiciones sociales en las que se constituyeron los agentes, instituciones, prácticas y procesos tanto de autorización como de legitimación del campo artístico en su ingreso al campo escolar en la provincia de Buenos Aires entre las décadas de 1940 a 1960.

#### 1. La transición de la Dirección General de Cultura a la Dirección General de Educación

En la década de 1940 existían, en la provincia de Buenos Aires, a nivel municipal algunas escuelas de arte y talleres de artes visuales, música y danzas. La primera creación a nivel provincial fue el Conservatorio Provincial de Música y Artes Escénicas de La Plata en 1948, dependiente de la Dirección General de Cultura, durante la gobernación de Mercante. Se destaca allí la labor de Alberto Ginastera en la organización y reglamentación de este primer Conservatorio y en la elaboración de sus planes de estudio. Junto al Conservatorio se crean también museos, bibliotecas populares, se establecen premios anuales de Literatura, Ciencias y Bellas Artes, y se organiza el Primer Congreso de Historia de los pueblos de la Provincia de Buenos Aires. Estas instituciones brindaban aquellas artes

plenamente “consagradas”<sup>3</sup> como el teatro, la pintura, la escultura, la música clásica.

Las primeras instituciones creadas para la formación artística en la Provincia se van agrupando en la Dirección de Enseñanza Artística a fines de la década del 50.<sup>4</sup> Es decir que se va concentrando un conjunto de nuevos recursos materiales y simbólicos como una particular fuerza en torno al Estado, que es quien regulaba el funcionamiento del campo educativo desde la etapa fundacional del mismo. Esta progresiva constitución de un monopolio estatal produce la concentración de un capital simbólico de reconocimiento, de legitimidad y de poder, creando un espacio donde se debaten distintas relaciones de fuerza provenientes de diferentes tipos de capital y de agentes poseedores de diverso tipo.

El capital estatal es, así, el factor “*eficiente*”<sup>5</sup> en un campo dado, es objeto de lucha por parte de aquellos que detentan diferentes especies de capital. Lo que enfrenta al conjunto de los agentes o de las instituciones que tienen en común la posesión de una cantidad de capital específico (tanto

---

<sup>3</sup> “La existencia de obras consagradas y de toda una serie de reglas que definen la aproximación sacramental, supone una *institución* cuya función no sea solamente de transmisión y difusión, sino también de legitimación.” (Bourdieu; 1967: p.164).

<sup>4</sup> En los decretos de creación se habla de Direcciones o secretarías o subsecretarías. La Dirección de Enseñanza Artística se crea en 1958, entre otras direcciones educativas. En 1936 se creó la Dirección de Educación Física y Cultura por Decreto 229 firmado por el entonces gobernador de la provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco, y refrendada por el Ministro de Gobierno Noble. Se le adjudicaron como finalidades “desde la práctica del deporte hasta cultivar la fe en los grandes destinos nacionales.” (Katz, 1996). En 1946 se sancionó la Ley 5096 que estableció la Educación Preescolar separada de Nivel Primario, con la creación de jardines de infantes. Las leyes 5051/46 y 5275/48 son los pilares de la creación de la Enseñanza Superior, base de la actual Universidad Nacional del Sur, con sede en Bahía Blanca. Después de 1947 se produce la creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria. En 1949 se crea la dirección de Educación Especial, resultado de la adhesión de nuestro país a la Declaración de los Derechos Humanos del año 1948. Surge como la instrumentación de estrategias de consideración de los “niños y jóvenes excepcionales” ([www.ed.gba.gov.ar](http://www.ed.gba.gov.ar))

<sup>5</sup> Eficiente en tanto que el capital estatal posee la capacidad para lograr que el Estado ejerza poder sobre los diferentes campos y sobre las diversas especies de capital.

económico como simbólico) es la conservación o transformación de la “tasa de cambio” (Bourdieu; 1997) entre los diferentes tipos de capital. Interviene también en este enfrentamiento la lucha sobre las instancias burocráticas, les otorga un diferente capital. Las fuerzas que están en juego en estas luchas, y la tendencia conservadora o renovadora que interviene dependen de dichas tasas de cambio entre los tipos de capital, es decir, aquello que en las luchas se pretende preservar o transformar. El poder de consagrar, de producir separaciones y jerarquías sociales es lo que define, por derecho propio “la magia del Estado” como poder simbólico.

El Estado contribuye a la unificación del mercado cultural al homogeneizar los códigos a través de la creación de estructuras escolares (las dependencias e instituciones) como lugar de transacción e intercambio. Aparece como estructurador de categorías de pensamiento aplicables al mismo Estado, modela estructuras mentales e impone principios de visión y de división comunes a través de los sistemas de clasificación (por ejemplo, unificación por edad, sexo, jóvenes/ancianos, titulados/no titulados y la agrupación de contenidos) de agentes, símbolos e instituciones. Se ocupa de diferentes dimensiones: cultural, simbólica, jurídica, económica, contribuyendo con ello a conformar la *identidad nacional*. En efecto, se verifica en el ámbito de la provincia de Buenos Aires un proceso similar, en la medida que la Dirección de Cultura reunía inicialmente gran parte de la actividad artística en la provincia –Música y Arte Escénico– y la formación de alumnos en estas disciplinas y progresivamente aumentó el número de instituciones de formación artística a la vez que se incluyó la enseñanza del arte en las escuelas comunes del Nivel Primario.

Nos preguntamos aquí si estas acciones tendrían por objetivo “popularizar” las obras de la cultura ilustrada. ¿Esto significaría la apertura de un ámbito elitista a un ámbito más amplio y masivo? ¿Significará el pasaje de lo ilustrado/elitista a un ámbito universalizador, facilitado porque se produce desde el Sistema Educativo, cuyos basamentos garantizarían una educación universal, gratuita y obligatoria? A propósito de este pasaje, señalamos la oposición entre “lo oligárquico” y “lo popular”, dicotomía que acarrea conflictos culturales que eran desplazados al campo del imaginario social. Lo “oligárquico” estaba representado por quienes pretendían restringir el acceso a los bienes culturales y excluir al pueblo del uso y apropiación de dichos bienes. “Lo popular” comprendía las dimensiones del trabajo y la integración social. Se apoyó en una forma diferente y más amplia de apropiación del capital cultural, de participación en el conjunto de bienes juzgado valioso y ajeno para otros sectores: la “cultura erudita” o

“alta cultura” (Bourdieu; 1990). “Lo popular” y lo “oligárquico” fueron dos configuraciones culturales antagónicas y mutuamente excluyentes que se disputaron la significación de un campo común. Dado que el campo designa un modo de relaciones que “está integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o de capital)” (Bourdieu; Wacquant; 1995: p. 23) es simultáneamente un espacio de conflicto y de competición en el que los oponentes luchan por establecer un monopolio sobre el tipo de capital eficiente en él.

La dependencia de la Dirección de Cultura presupone una concepción de la formación artística como un problema cultural y no tanto educativo. El arte, en ese momento, estaba ligado solamente a la cultura. Nos preguntamos aquí: ¿cómo puede ser interpretado el pasaje de la formación artística del ámbito de la Dirección de Cultura a la Dirección General de Educación? ¿Qué es lo que contribuía desde “la cultura”, que no aportaba en ese momento la educación?

Para responder a estos interrogantes comencemos por algunas conceptualizaciones. En primer término, intentaremos definir qué se entiende por cultura y, en segundo lugar, qué se entiende por educación.

La *cultura*, desde una concepción amplia y socioantropológica, puede entenderse como una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad. Es, además, el conjunto de procesos donde se da la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma a través de acciones simbólicas socialmente constituidas. Al respecto, Pérez Gómez (1998: p. 16) entiende la cultura como “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”. Mientras que la *educación*, concebida como un espacio donde se disputan significados, donde se construye hegemonía (Apple, M. y otros; 1996) puede ser comprendida como un campo simbólico de lucha, resistencia y de complejas contradicciones. Dado el carácter eminentemente político de los procesos educacionales, las instituciones educativas son consideradas como parte de la esfera pública. La educación –en tanto campo cultural específico– puede ser un importante vehículo a través del cual determinada sociedad o sectores de la misma produzcan continuidad y sentido en función de la concreción de intereses generales y particulares y su actualización permanente al interior de espacios culturales concretos. De modo que una y

otra categoría dan cuenta de heterogeneidades y complejidades que son producto de diferentes formaciones socio-históricas.

La formación artística aparecería en el momento de las primeras creaciones de instituciones en la provincia de Buenos Aires como un problema eminentemente cultural, ya que se concebía la cultura como el cultivo de las ciencias, las artes y las letras, en un intento de la oligarquía y la clase media alta por mantener a buen resguardo su “buen gusto” conservador. Uno de los principales agentes que conservarían estos bienes serían los artistas formados en dichas instituciones culturales.

El cambio de dependencia de lo artístico de la Dirección de Cultura a la Dirección de Educación podría verse como un intento por lograr la presencia y la irradiación de las posiciones estéticas dominantes hacia otro campo: el educativo. Aparece, desde la instancia estatal, un ordenamiento burocrático dedicado al arte y a la educación, que se traduce en una planificación de los esfuerzos y las actividades de los artistas –protagonistas primordiales en la defensa y proyección de una cultura nacional y popular– en las instituciones que se fueron creando. Sostiene al respecto uno de nuestros entrevistados:

“...hubo una intencionalidad política muy fuerte de atender al problema educativo desde una visión muy educativa (...) Con respecto al Conservatorio de Música de La Plata (primera creación) (...) Esa institución se abre en la política de Perón. Veníamos con una política educativa que vista hoy parece obsoleta, pero vista en el año 48... había una política cultural de iniciación en la gente, que daba posibilidades a todo el mundo...”<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Estas palabras son expresadas por alguien que pertenece al campo de la música y que a la vez se desempeñaba en el campo educativo como funcionario del Consejo General de Educación al momento de la elaboración de nuestro trabajo de campo. Esta doble adhesión parece haber producido una suerte de intersección, que fue teñida más por la segunda adscripción que por la primera. Es notable la diferencia de visiones entre aquellos que permanecieron adscriptos al campo artístico solamente. En este sentido, el músico Washington Castro hacía referencia a sus viajes al exterior y manifestaba su sorpresa por la forma de vida del compositor en Londres, cuyos ingresos se obtenían exclusivamente de los derechos de autor. Afirmaba al respecto “...los compositores no tienen que dedicarse a dar clases o tener otro tipo de actividades, como desgraciadamente ocurre en nuestro país”. De modo que parecieran observarse dos circuitos que diferenciarían las visiones que cada uno tiene respecto del otro. Quien quedó en el campo artístico no reconoce como legítimas las reglas de juego de aquel “artista” que pasó al campo educativo.

Al pasar “lo artístico” a depender del sector educativo se ponían al alcance de sectores cada vez más amplios los bienes culturales de una sociedad. Lo universal posibilitaba el hecho de que el arte se instaurase dentro del Sistema Educativo, dado su carácter público, gratuito y obligatorio. El arte se volvería así “para todos” al pasar a la esfera del Sistema Educativo, considerando a la educación moderna un dispositivo institucionalizado de masas y estatalmente controlado y regulado. El carácter universalizador del Sistema Educativo se manifestaba a través de la tarea homogeneizadora de la escuela como institución social que va adquiriendo especificidad en la socialización del saber sistematizado de una sociedad.

Este pasaje marca uno de los hitos claves que articulan la política educativa de la provincia, pues la misión del Estado ya no era conservar y administrar el patrimonio cultural, como en la etapa de las primeras creaciones, sino garantizar la distribución de los bienes simbólicos a través de instituciones educativas dedicadas a la enseñanza del arte y a la formación de docentes en toda la provincia, asegurando así la reproducción equilibrada del sistema cultural. Sostiene al respecto uno de nuestros entrevistados<sup>7</sup>: “era una política de expansión del sistema para generar los recursos humanos. La creación fue planificada a los fines de extender la formación de recursos”. Si bien estas afirmaciones hacían referencia a su gestión en la Dirección de Enseñanza Artística hacia fines de 1987, las hacía extensivas a toda la política de formación docente en Enseñanza Artística para la provincia de Buenos Aires desde las primeras creaciones en la década del 40 y del 50.

En el transcurso de este proceso, el ámbito educativo se veía convulsionado por una serie de cambios que eran producto y expresión de las rupturas institucionales de entonces. La Dirección de Enseñanza Artística dependió, desde su creación en 1958, de la Dirección General de Cultura de la Provincia de Buenos Aires. En el lapso transcurrido entre 1966 y 1973 se declaró intervenido<sup>8</sup> el Consejo General de Educación y se disolvió la Dirección General de Escuelas de la Provincia. El Ministerio de Educación como organismo central quedó anulado en sus funciones. Se creó entonces la Dirección General de Educación. Es en esta época en que la Dirección de

---

<sup>7</sup> Se trata de un ex-director de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires entre 1987 y 1991.

<sup>8</sup> A nivel nacional, el golpe militar de Onganía derrocó a Illia en 1966. Se ven interrumpidas algunas experiencias pedagógicas democráticas que habían sido propiciadas en la primera parte de la década del 60.

Enseñanza Artística pasa a depender de esta Dirección recientemente creada<sup>9</sup>, en una nueva etapa de centralización educativa, ahora en esta nueva Dirección. Con este objeto hemos discriminado, a los efectos de este análisis, los aspectos institucionales, los agentes y las prácticas institucionales.

## 1.1. Lo institucional

Una institución “es en principio un tipo de objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” tanto en referencia a las normas y valores que adquieren vigencia en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, L.; 1994).

Las instituciones sociales surgen, así, como instancias que garantizan la permanencia y la transformación de los rasgos y valores de los distintos sistemas culturales que se desarrollan en nuestra sociedad.

La institución educativa es el resultado de la especialización –en un tipo particular de establecimiento– de una selección de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Es así que las instituciones, y en particular las educativas, son formaciones sociales y culturales sumamente complejas en su abanico de instancias, dimensiones y espacios. Cada institución específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en la cultura.

El espacio institucional será uno de los ejes de análisis del pasaje de Cultura a Educación pues se produce un proceso de creación de diversas instituciones del campo artístico, que inicialmente dispersas, tienden a agruparse bajo una Dirección que les otorga una cobertura institucional y a la par las jerarquiza. El análisis de este proceso de creaciones nos permitirá comprender la lógica de creación antes de su agrupación en la Dirección de Enseñanza Artística, es decir, antes de 1958, y la posterior, al pasar a depender de la Dirección de Educación.

---

<sup>9</sup> En este período se produce además el pasaje de la formación docente del nivel secundario al nivel superior en la órbita de la Nación, precisamente a partir de 1968.

### 1.1.1. El rol de las instituciones de formación artística en la transmisión de las “obras consagradas”

Las primeras creaciones localizadas en la Provincia antes de 1958 –año de creación de la Dirección de Enseñanza Artística– en las ciudades de La Plata, Mar del Plata y Bahía Blanca, que inicialmente dependían de la Dirección General de Cultura, constituían “centros difusores” de estas “obras consagradas”. Las instituciones creadas en el período 1948-1958 estaban investidas de una función de conservación cultural y sus planes de enseñanza estaban especialmente diseñados para conservar, transmitir e inculcar la cultura ilustrada de una sociedad y la organización del aprendizaje artístico. Las “obras de la cultura ilustrada abarcan un grupo de conocimientos, con determinadas reglas técnicas y principios teóricos, que forman parte de los requisitos previos y de los acompañamientos rituales de la degustación ilustrada” (Bourdieu, P., 1967: p. 164).

La existencia de “obras consagradas” y de una serie de reglas estéticas definen la lógica dominante del campo artístico y suponen la existencia de una institución que asegure la transmisión, difusión y legitimación de los comportamientos estéticos y los juicios críticos a través de instancias específicas de consagración: academias, salones, conservatorios, facultades.

Antes de 1948 existían en la provincia de Buenos Aires algunas escuelas de arte y talleres de artes visuales, música y danza a nivel municipal. En 1948 la Ley 5322 crea el primer servicio educativo dentro del Sistema Educativo Provincial, que fue el Conservatorio de Música y Artes Escénicas de La Plata. Esta primera creación marca el inicio de la Rama de Educación Artística, que se crea por Decreto N° 27186/48 y convalidada por dicha Ley. A partir de entonces se crea una diversidad de instituciones, tal como lo evidencia el cuadro N.º 1.

En 1948 el Director General de Escuelas y los Consejeros de Educación eran apoyados por un cuerpo de empleados altamente diferenciados. Este proceso de complejización concluye con la creación del Ministerio de Educación de la Provincia, en 1949. Y produce la disolución de la Dirección General de Escuelas, el Consejo General de Educación y los Consejos Escolares de Distrito, lo cual muestra un importante proceso de centralización<sup>10</sup> junto a una concentración de atribuciones del Poder Ejecutivo. La supresión de los tres organismos mencionados y la

<sup>10</sup> Entre 1952 y 1955, durante la gobernación del mayor Aloé el Ministerio de Educación se organiza en cuatro direcciones generales: Educación, Administración, Ministerio y Cultura.

transferencia de sus bienes al fisco significó una acumulación de poder en un cuerpo unipersonal –el Ministerio– y el vaciamiento de funciones de los órganos colegiados. Este recorte de poder distrital –cuyas autoridades se designaban anteriormente por elección directa– puede verse como un intento de asegurar la unidad político-pedagógica a nivel provincial, ya que los distritos pasan a depender directamente de la Inspección de Distrito.<sup>11</sup> Dicho

**Cuadro N° 1. Instituciones creadas entre 1948-1960**

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Lugar</b>
1948	Conservatorio de Música “Gilardo Gilardi”	La Plata
1948	Escuela de Teatro	La Plata
1948	Escuela de Teatro	Bahía Blanca
1950	Escuela de Danzas Tradicionales	Lomas de Zamora
1950	Escuela de Danzas Tradicionales	Lomas de Zamora
1951	Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas	La Plata
1951	Conservatorio de Música y Arte Escénico Pcia de Bs.As.	Banfield
1951	Escuela de Artes Visuales “Lino E Spilimbergo”	Bahía Blanca
1957	Conservatorio de Música “Alberto Williams”	Chivilcoy
1957	Filial N° 2. Conservatorio de Música	Bahía Blanca
1957	Escuela de Danzas Clásicas	Bahía Blanca
1957	Insti. de Orientación Estética Infantil (IDOEI)	La Plata
1958	Escuela de Cerámica	Mar del Plata
1959	Escuela de Teatro	Pergamino
1960	Conservatorio de Música “Luis Gianneo”	Mar del Plata
1960	Escuela de Danzas Clásicas	La Plata
1960	Escuela de Teatro	Banfield
1960	Escuela de Artes Visuales	Mar del Plata

**Fuente:** Elaboración propia a partir del Digesto de creaciones de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires. 2002.

<sup>11</sup> Esta situación de recorte del poder local iniciada en el peronismo se mantuvo durante la Revolución Libertadora (1955-1958) y se repitió en los dos períodos de gobierno de facto posteriores (1966-1973 y 1976-1983).

proceso se inscribe en un campo educativo signado por una estructura administrativa centralizada, una homogeneidad discursiva y la responsabilidad principal del Estado nacional en la prestación de los servicios educativos, de acuerdo con el proyecto político de esta etapa. Sumado al incremento de “la magnitud cuantitativa del Sistema Educativo en el marco de una sociedad en la que se masifica el derecho a la educación primaria” (Katz, 1996).

El importante número de instituciones que se crean a partir de 1958 puede ser un indicador de las instancias de lucha por el monopolio de la legitimidad cultural y la posibilidad de consagrarse en base a la puesta en funcionamiento de otras fuerzas en distinto sentido, pues de los centros difusores se van desprendiendo otras instituciones. Estos establecimientos pasan a poseer un sistema de reglas propio y a pretender ser universalmente reconocidos trascendiendo los centros difusores iniciales, coadyuvando al proceso de legitimación.

Los conservatorios, las escuelas de Teatro, de Cerámica, de Danzas y de Artes Visuales fueron instituciones pensadas, desde su estructura y funcionamiento, para cumplir las funciones de conservación cultural, enseñanza artística, transmisión, difusión y legitimación de valores y rasgos estéticos “consagrados”. También la Universidad<sup>12</sup> pretendía tener el monopolio de la transmisión y consagración de las obras mediante el diploma otorgado a los consumidores de la “alta cultura”. El campo de producción de la “alta cultura”, formado por los agentes que poseían la posición dominante<sup>13</sup> y por aquellos que tenían más capital específico y más antigüedad, fueron los que apelaban a estrategias de conservación con el objeto de sacar provecho de un capital que han acumulado con el tiempo. La producción, circulación y consumo de la “alta cultura” se fue encarnando en las instituciones mediadoras de las que hablábamos anteriormente y coincide, en nuestro caso, con los conservatorios y las escuelas de artes visuales, junto a la Dirección General de Cultura y las Secretarías de Cultura de los distintos municipios. Los Estados Municipales adquieren un rol importante en la creación y sostenimiento de instituciones de formación artística, por lo cual se van constituyendo en otras iniciativas a nivel local que impulsan la apertura, por ejemplo, de la Escuela de Estética en Merlo;

---

<sup>12</sup> Nos referimos a la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, con sede en Mar del Plata.

<sup>13</sup> Campo se entiende aquí como “espacio de juego (...) entre los agentes o las instituciones que compiten por un juego idéntico” (Bourdieu, P; 1990).

**Cuadro N° 2: Instituciones de formación artística creadas después de 1960.**

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Lugar</b>
1961	Escuela de Arte	Mar del Plata
1965	Escuela de Artes Visuales	Chivilcoy
1965	Conservatorio de Música	Chascomús
1966	Conservatorio de Música “Juan José Castro”	Vicente López
1969	Conservatorio de Música	Morón
1970	Escuela de Artes Visuales	Pergamino
1971	Instituto de Orientación Estética Infantil (IDOEI)	Azul
1971	Escuela de Arte	Magdalena
1971	Escuela de Música	Guaminí
1973	Conservatorio de Música	Berisso
1973	Escuela de Arte	Berisso
1973	Conservatorio de Música	Luján
1973	Escuela de Arte	Luján
1973	Escuela de Arte	Junín
1979	Conservatorio de Música	Junín
1979	Conservatorio de Música	Gral. San Martín
1979	Conservatorio de Música	Olavarría
1979	Escuela de Artes Visuales	Gral. San Martín

**Fuente:** Elaboración propia a partir del Digesto de creaciones de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires, 2002.

otros municipios ceden un edificio, como es el caso de Junín y la creación de su Escuela de Teatro; o en Zárate, en donde el Municipio alquila un inmueble para el funcionamiento de la Escuela de Estética. De modo que progresivamente aumentan y se diversifican las instituciones de formación artística, a la vez que se amplía la enseñanza de disciplinas artísticas –principalmente Música y Dibujo– en las escuelas comunes del Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires.

Desde el sector educativo se valoraba al Estado como “la instancia capaz de ordenar el proceso de crecimiento y las necesidades de modernización del sistema educativo, en el marco de la extensión de ideas afines a la centralización y/o a la verticalización de la conducción educativa en el Estado Nacional” (Puiggrós, 1993). Aparece claramente el Estado como un conjunto de campos burocráticos o administrativos donde los agentes y grupos de agentes gubernamentales luchan por esta forma particular de poder que es el de regir una esfera específica de prácticas.

Como expresión de este proceso creciente de “nuevas creaciones”, surge a manera de ensayo el primer Instituto de Orientación Estética Infantil (IDOEI) en La Plata, en 1957, el cual dependía de la Dirección del Conservatorio de Música y Artes Escénicas de la Dirección General de Cultura. Fue una institución que formaba maestros de grado en Estética con el propósito de que éstos tuviesen recursos expresivos en su formación. Los docentes provenían del interior del país y se capacitaban allí durante tres años con el compromiso de regresar a sus lugares de origen y transmitir lo que habían aprendido en el IDOEI a manera de “agentes multiplicadores”. Se otorgaron algunas becas. Una de nuestras entrevistadas<sup>14</sup> valora esta iniciativa de la siguiente manera:

“Al aparecer la Rama de Educación Artística como una Dirección docente dentro del Sistema Educativo formal empiezan a generarse otros proyectos muy innovadores en su momento, como el IDOEI. Ahí entraban con la condición de ser maestros y se formaban en el área de educación Estética para trabajar con chicos. Era una hermosa experiencia dentro de la provincia de Buenos Aires...”

Los IDOEI fueron otro intento más de formación artística inserto dentro del Sistema Educativo que se interrumpe luego de veinte años, cuando la Dirección de Enseñanza Artística dispone su clausura por

---

<sup>14</sup> Se trata de la ex directora de la Dirección de Enseñanza Artística durante el período 1992-1999.

Resolución N° 01280 en el año 1977. De la información registrada se desprende que esta clausura no solo dependió de razones socio-políticas propias del proceso militar iniciado en 1976, sino que se registraron otras. Durante veinte años egresaron docentes que no tenían una fácil inserción laboral y no se daba un retorno de los docentes a sus lugares de origen, por lo que el “efecto multiplicador” esperado no se satisfacía plenamente. Con el paso de los años sus títulos fueron perdiendo reconocimiento en el Sistema Educativo Provincial.

En el año 1971 se creó un Instituto de similares características en la ciudad de Azul. La carrera que ofrecía era la de Maestro del Área de Expresión para los niveles pre-primario y Primer Ciclo. Una resolución del año 1975 indicaba efectuar una transformación del Instituto Docente de Orientación Estético Infantil de Azul “para adecuarlo a reales necesidades zonales (...)”. Se dispone “Transformar el Instituto Docente de Orientación Estético Infantil de Azul en Instituto de Medios de Comunicación Gráfica y Audiovisual”. En el año 1976 se ordena el cierre del Instituto y la apertura del nuevo, que sólo pervive un año.

Estos procesos vividos en Azul en el IDOEI formarían parte del cambio de estrategias de reproducción de la formación docente que, iniciado con el IDOEI, coincide en cuanto a modelo pedagógico-comunicacional con el auge de la pedagogía persuasoria conductista, cuyo énfasis se ponía en los efectos de la comunicación desde fuera del agente que aprendía. Este modelo tecnicista, propio de la década del 60, se extiende a la década del 70 y era totalmente funcional con el sistema político imperante: fue una corriente educativa que pretendía ser técnica, instrumental, aséptica, neutral y ahistórica.

¿A qué responden estos cambios dentro del pasaje de lo ilustrado/elitista a un ámbito universalizador como el Sistema Educativo? ¿Qué acciones van en dirección a popularizar o extender las obras de la cultura ilustrada a un ámbito más amplio y masivo?

De acuerdo con la concepción de educación que se planteaba en ese período, los procesos educacionales estaban imbuidos de un carácter eminentemente político, por el cual las instituciones educativas resultarían el espacio de concreción de los intereses de determinados sectores de la sociedad. El proceso de apertura y cierre de las instituciones de formación artística y docente en la provincia coincide con el proyecto político autoritario iniciado en 1976, que implicó diversas rupturas a nivel político e

institucional y estas instituciones sufrieron algunos embates. Sostiene una de nuestras entrevistadas<sup>15</sup>:

“el crecimiento fue muy grande hasta la época del Proceso Militar, donde se produce el cierre de muchos establecimientos de arte. Se decía en ese momento que la parte de arte y los artistas eran una vía de infiltración de ideologías foráneas (...) por lo que se cierran muchos establecimientos.”

**Cuadro 3: Escuelas de Arte creadas y cerradas entre 1971-1988.**

Institución	Apertura	Cierre
Escuela de Música de Guaminí	1971	1977
Escuela de Arte de Magdalena	1971	1978
Escuela de Cerámica de San Nicolás	1983	1988
Escuela de Teatro de Pergamino	1959	1976
Escuela de Teatro de Lomas de Zamora	1960	1976
Instituto Docente de Orientación Estética Infantil de La Plata	1957	1977
Instituto Docente de Orientación Estética Infantil de Azul	1971	1976

**Fuente:** Elaboración propia a partir del Digesto de creaciones de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires. 2002.

Con el retorno a la democracia en 1983, aumentan las creaciones de las Escuelas de Estética destinadas a niños de 6 a 12 años. Con anterioridad al cierre de los IDOEI existían en la provincia dos Escuelas de Estética Infantil: la de La Matanza y la de La Plata, ambas bajo la supervisión y control de la Inspección de Enseñanza Primaria Común y con carácter experimental.

En el año 1980 se propone limitar el texto de una resolución que declaraba experimentales a las Escuelas de Estética de La Matanza y La Plata. En 1978 se había inaugurado la Escuela de Magdalena en reemplazo de la cerrada Escuela Provincial de Arte, que en 1971 es intervenida y,

<sup>15</sup> Nos referimos a una ex Directora de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires que se desempeñó en el cargo desde 1992 hasta 1999.

posteriormente clausurada. A partir de su cierre comienza a funcionar la Escuela de Estética de Magdalena en el local escolar que ocupara antes la Escuela Provincial de Arte. Se da un cambio de destinatarios, ya que en primer lugar eran adultos alumnos de una Escuela de Arte y luego pasan a ser niños en la Escuela de Estética. La Escuela de Marcos Paz inicialmente funcionaba en esa localidad y posteriormente se produce la transferencia de su Planta Orgánica Funcional a una escuela de similares características en la ciudad de La Plata. Pasó a ser la Escuela de Estética N° 2 de La Plata. Dentro de estas primeras creaciones registramos también las Escuelas de Estética de Morón, de Moreno y de Rojas. Con la apertura democrática se concretan dieciocho creaciones en toda la Provincia.

Esta sucinta descripción del estado de este tipo de instituciones muestra la situación de precariedad institucional por la que atravesaban antes de 1980. Las escuelas creadas a partir de 1983 dependían de la Dirección de Enseñanza Artística que se encontraba bajo la órbita de la recientemente creada Dirección General de Escuelas y Cultura, en los inicios del gobierno democrático.

Las Escuelas de Educación Estética son establecimientos educativos oficiales, no obligatorios y gratuitos. Desarrollan su actividad en seis áreas: Expresión Corporal, Expresión Musical, Expresión Literaria, Expresión Dramática, Plástica Bidimensional y Plástica Tridimensional. Dado su carácter no obligatorio y fuera del circuito escolarizado formal, podemos afirmar que aún no se pensaba demasiado en que la educación artística tenía que estar dentro del ámbito formal de la educación. Suponemos que había una continuidad entre la lógica de formación docente de los IDOEI, que trabajaban con docentes especializándolos en distintas áreas y las Escuelas de Estética, destinadas a formar niños en disciplinas estéticas y que se mantenían fuera de la órbita de la escolarización formal. Con la apertura democrática, algunos docentes que habían sido alumnos del IDOEI comenzaron a dar clases en las Escuelas de Estética. Entre sus acciones de formación docente los IDOEI también se abren a estrategias de reproducción de otra naturaleza, ahora en las Escuelas de Estética.

**Cuadro N° 4: Trayectoria de las Escuelas de Estética (Pcia. de Buenos Aires)**

<b>Escuela de Estética</b>	<b>Creación</b>	<b>Cierre</b>	<b>Reapertura</b>
La Matanza	1970	1979	1986
N° 1 La Plata	1974	1982	
Magdalena	1978	Sin información	
Marcos Paz	1979	1979	1983
Moreno	1978	1987	
Morón	1979	1982	
Rojas	1981	Sin información	
N° 2 de La Plata	1983		
Ayacucho	1983		
Balcarce	1983		
Zárate	1983		
Rauch	1985		
Ensenada	1985		
Brandsen	1985		
Azul	1986		
Saladillo	1986		
Pehuajó	1986		
Pergamino	1986		
Trenque Lauquen	1987		
Patagones	1987		
Bahía Blanca	1988		
Berisso	1988		
Merlo	1989		
Chivilcoy	1989		
Junín	1990		

**Fuente:** Elaboración propia a partir del Digesto de creaciones de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires. 2002.

Las Escuelas de Estética poseían una oferta curricular similar a los planes de estudio de los IDOEL, en particular, en Plástica, Música, Expresión Corporal e Iniciación Literaria. Su intencionalidad principal era la iniciación artística de los niños, por lo que también presenta cierta semejanza con la iniciación de la formación artística brindada por los conservatorios de Música y por las Escuelas de Arte, con otros destinatarios.

En 1980 se crean las carreras docentes para la enseñanza de arte en las escuelas durante la gestión de la Prof. Nora Orbea<sup>16</sup> como Directora de Enseñanza Artística. Hasta ese momento se recibían de profesores para la formación de artistas, pero no para formar alumnos en educación artística para toda la población escolar. A partir de entonces se desarrollan los planes de estudio de formación de maestros y profesores para la enseñanza de las disciplinas artísticas en la Educación Básica.

La notoria expansión, que se muestra en el Cuadro N.º 4, hacia otros puntos de la provincia de Buenos Aires muestra la gradual importancia que fue adquiriendo la formación docente en arte desde la Dirección de Enseñanza Artística a partir de la década de 1980.

### 1.1.2. El papel del Estado en la creación de instituciones

Si bien hemos discriminado hasta ahora dos caminos dentro del proceso de creación de instituciones: las de formación de artistas y las de iniciación artística, en ambas propuestas el Estado impone su “espíritu de estado” (Bourdieu, 1996) en su organización y finalidades dentro del Sistema Educativo Provincial. El Estado tiene el poder de producir y de imponer el “pensamiento de Estado”, categorías de pensamiento aplicables al mundo y al mismo Estado. Dado que el Estado concentra un conjunto de recursos materiales y simbólicos, está en condiciones de regular distintas especies de capital.

A través del Sistema Educativo de mediados del siglo XX, se impone una imagen nacional, una versión de la “cultura nacional legítima” a través del apoyo a determinadas formas de enseñanza. Por medio de la imposición e inculcación de una cultura dominante –*dimensión cultural*– devenida en “*cultura nacional legítima*” el Sistema Educativo –a través de sus agentes, símbolos e instituciones– estaba en condiciones de inculcar la imagen

---

<sup>16</sup> La Prof. Nora Orbea estuvo a cargo de la Dirección de Enseñanza Artística desde enero de 1980 hasta junio de 1984.

nacional y particular de cada agente. La universalización de la acción pedagógica escolar como ideario civilizador en esa etapa, está integrada por:

- 1) La acumulación de la cultura conservada en estado incorporado;
- 2) La acumulación en el Estado como monopolización total o parcial de los recursos simbólicos.

Para Bourdieu (1991), de ese modo, “...el capital cultural encuentra las condiciones para su plena realización con la aparición del *sistema escolar*, que otorga *títulos*, consagrando así de manera duradera la posición ocupada en la estructura de la distribución de esta especie de capital”.

**Cuadro N° 5: Instituciones creadas a partir de 1980**

Año de creación	Institución	Lugar
1981	Escuela de Cerámica	Tandil
1982	Conservatorio de Música	Junín (como anexo al de Lincoln)
1982	Conservatorio de Música	Olavarría
1983	Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas	Lomas de Zamora
1983	Conservatorio de Música	San Pedro
1985	Conservatorio de Música	Pehuajó
1985	Escuela de Arte	Balcarce
1986	Escuela de Cerámica	Chascomús
1986	Escuela de Arte	Junín
1986	Escuela de Arte	Patagones
1987	Escuela de Teatro	Junín
1987	Escuela de Arte	Florencio Varela
1988	Escuela de Arte	Necochea
1988	Escuela de Arte	San Nicolás
1988	Conservatorio de Música	Gral. Madariaga
1989	Escuela de Artes Visuales	Olavarría
1989	Escuela de Teatro	Moreno
1989	Escuela de Arte	La Matanza
1990	Escuela de Arte	Campana
1990	Escuela de Arte	Pehuajó
1993	Escuela de Arte	Gral. Alvarado

**Fuente:** Elaboración propia a partir del Digesto de creaciones de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires. 2002.

Las instituciones de formación artística creadas en la provincia de Buenos Aires y que se expandieron desde 1980 consagrarían por su autoridad y su enseñanza, un género de obras, un modelo de hombre cultivado en las “obras consagradas” y en las actitudes culturales que transmitían.

El Estado también es el lugar por excelencia de concentración y ejercicio del poder simbólico. En virtud de ello, de un capital simbólico difuso se pasa a un capital simbólico objetivado, codificado, garantizado por el Estado, burocratizado. Estamos hablando del monopolio del nombramiento, de la certificación, que moviliza capital simbólico acumulado en la red de relaciones de reconocimiento propia del universo burocrático. La monopolización de lo universal es el resultado de un trabajo de *universalización* que se realiza principalmente en el *campo burocrático*, a través de un conjunto de normas, reglas y procedimientos.

El nombramiento o certificado corresponde a la clase de discursos oficiales detentados por agentes autorizados, “oficiales”, en tanto que ejercen una función asignada por el Estado. Las representaciones del Estado están atravesadas por “lo oficial”, lo que se encuentra dentro de los organismos intermedios del Sistema Educativo Provincial, que a su vez imponen una visión particular de Estado, de acuerdo con los intereses y los valores asociados a las posiciones de los distintos agentes. Nos estamos refiriendo, especialmente, a la Dirección de Cultura como la instancia oficial encargada inicialmente de regular el funcionamiento de la formación artística en la provincia.

En nuestro caso privilegiamos la autoridad del Estado como ámbito de producción simbólica, en la medida en que los sistemas simbólicos son “estructuras estructurantes”<sup>17</sup>, instrumentos de conocimiento y comunicación. El Estado unifica todos los códigos (jurídico, lingüístico) homogeneizando las formas de comunicación, en particular la burocrática, y es capaz de imponer y de inculcar de manera universal un principio de visión y de división común, estructuras cognitivas y evaluativas idénticas o parecidas. (Bourdieu; 1996). Una vez que el poder simbólico constituido y conservado en la esfera de Cultura se consolida, pasa a desarrollarse en la esfera educativa con el objeto de asegurarse así su permanencia y distribución.

Una tercera dimensión, la *jurídica*, se construye en torno a las anteriores. Se van configurando estructuras jurídico-administrativas y una

---

<sup>17</sup> Históricamente constituidas, arbitrarias, convencionales. Se las puede encontrar en la acción del Estado.

concentración de capital jurídico bajo diferentes formas: leyes, decretos, resoluciones, normas, lo que constituye poco a poco una instancia central de nombramiento encarnada en el Estado, que contribuye a su fortaleza y a la ampliación de su poder. Las acciones son jurídicas cuando son ejercitadas con arreglo al Derecho. El *Derecho* consagra simbólicamente, mediante un *registro* que eterniza y universaliza, el estado de la relación de fuerzas entre los grupos y clases que el funcionamiento de esos mecanismos produce y garantiza en la práctica. Registra y legitima la distribución entre la función y la persona, entre el poder y su detentador, al mismo tiempo que la relación que se establece en un momento dado entre los títulos y los puestos y que se materializa en una distribución determinada de los beneficios materiales y simbólicos atribuidos a los detentadores (o no detentadores) de títulos (Bourdieu; 1991).

Lo que encontramos en el Sistema Educativo Provincial es un conjunto de campos burocráticos o administrativos, donde los agentes y grupos de agentes gubernamentales y no gubernamentales<sup>18</sup> luchan por regir una esfera particular de prácticas trasladando su punto de vista a un punto de vista legítimo, universal, que le otorga la “retórica de lo oficial” (Bourdieu; 1996). El Estado regula un conjunto de bienes materiales y simbólicos a través de las **intervenciones jurídicas**, tanto las diferentes normativas del funcionamiento de las organizaciones como las del comportamiento de los agentes individuales.

Las Constituciones provinciales, las leyes provinciales, reglamentos y estatutos para la educación pública constituyen discursos **oficiales**, simbólicamente eficaces porque son cumplimentados ante situaciones de autoridad por agentes “oficiales” que detentan funciones asignadas por el Estado, quienes hacen público un conjunto de procedimientos y reglas, en este caso la promulgación de leyes y otros instrumentos jurídicos. Los instrumentos legales con los que contaba la provincia de Buenos Aires constituyen la formalización de una normativa que brindaba un marco legal a las acciones educativas, en este sentido nos referimos a:

---

<sup>18</sup> Algunos de estos campos burocráticos y administrativos son, por ejemplo, la Dirección de Enseñanza Primaria (creada en 1947); el Ministerio de Educación de la Provincia (1949) cuya acción estaba repartida en tres subsecretarías: administrativa, educación y cultura; la Dirección General de Cultura; la Dirección General de Educación (1966).

- 1) Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1934
- 2) Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1949
- 3) Ley de Educación N° 5650/51
- 4) Reglamento general para escuelas comunes
- 5) Estatuto del docente

Este conjunto de disposiciones legales, de niveles diferentes, han sido seleccionadas porque en ellos encontramos elementos que pueden contribuir a configurar el modelo cultural de la época. De ellos extractamos sólo algunos párrafos vinculados al campo artístico.

Comenzamos por la *Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1934*, que en su capítulo II, referido a la Educación Común, indica:

Art 2º: “La educación común tendrá entre sus fines principales el de formar el carácter de los niños en *el culto de las instituciones patrias* y en los *principios de la moral cristiana*, respetando la libertad de conciencia”. Estos fines previstos para la educación marcaban una tendencia patriótica asignada a la enseñanza formal.

Las prácticas pedagógicas escolares constituían un centro difusor por excelencia tanto de una orientación de carácter nacionalista como religiosa. A través del curriculum escolar, que incluía entre otras asignaturas, Educación Estética, se promovía la exaltación de los valores de la Iglesia Católica.

La *Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1949*, sancionada en el período en el que era gobernador de la provincia el Coronel Domingo Mercante (1946-1952), coincide con la etapa del Sistema Educativo Provincial en el que se da un proceso de complejización en la organización de los servicios educativos. Aparecen los primeros indicios de lo que luego será la Rama de Enseñanza Artística con la creación de las primeras escuelas de arte y conservatorios. La finalidad de la educación ya no estaba tan ligada al enciclopedismo de etapas anteriores y se da importancia al desarrollo físico, a aspectos técnicos de la formación de los sujetos y a su formación profesional. En el Cap. IV de la Educación y Cultura se destacan los siguientes aspectos:

1. “La enseñanza tenderá al desarrollo del *vigor físico de los jóvenes*, al perfeccionamiento de sus facultades intelectuales, a su capacitación profesional...”

La preparación para el dominio de la realidad debía comprender las técnicas del saber o materias instrumentales como parte de la preparación que brindaría la educación de acuerdo con estas intenciones. El desenvolvimiento estaría dado por la educación intelectual, física, estética, moral y religiosa.

Si bien el Estado no abandona su papel tradicional, se modifica la concepción de la principalidad, pues se generan las condiciones para la expansión del sector privado, fundamentalmente en manos de la Iglesia Católica. Esta tendencia se mantiene en la Ley Orgánica Provincial 5650/51 en su artículo 3º.

En el punto 5 del Capítulo IV de Educación y Cultura del texto constitucional también se hace referencia a los aspectos artísticos: “El Estado protege y fomenta el desarrollo de las ciencias y de las **bellas artes**, cuyo ejercicio es libre, aunque ello no excluye **los derechos sociales de los artistas** y hombres de ciencia...”

Por otra parte, es notoria la inclusión en la Constitución de la nominación de lo artístico en términos de “Bellas Artes”, y el reconocimiento de los artistas como agentes sociales dotados de derechos sociales. En la Constitución de 1934 no se informa acerca del papel del arte y la ciencia en la sociedad.

Sin embargo, cabe hacer mención que en la Constitución de 1949 se hace referencia a las Bellas Artes, aunque dicha expresión denotaba una casi exclusiva relación con la Pintura. En ese entonces las llamadas “Bellas Artes” tenían una misma finalidad, producir imágenes que dieran cuenta de realidades “visibles” y “bellas”, ligadas a una única definición de belleza y a la constitución de principios formales como la simetría, el equilibrio y la armonía, entre otros elementos.

Las afirmaciones de Kubler (1975) acerca del desuso de la expresión “Bellas Artes” desde principios del siglo XX, pone en evidencia un ingreso en cierto modo tardío al ámbito educativo provincial:

“El término **Bellas Artes** se desechó, hacia 1920 por los exponentes del diseño industrial, que pregonaban la necesidad universal del buen diseño y que se oponían a un doble criterio de juicio para obras de arte y objetos útiles.”

El atraso con el que llegan determinadas concepciones estéticas y artísticas al Sistema Educativo, en este caso, a través de su legislación, no se correspondía con lo que sucedía en todos los campos del arte. Los pintores

parecieron estar más atentos a los cambios que otros agentes del campo artístico producían, especialmente los músicos. Uno de nuestros entrevistados<sup>19</sup> efectuaba una comparación entre los agentes de este campo:

“De todos los artistas los músicos son los peores: son los más elitistas. Dicen “el arte no es para todo el mundo”. Los plásticos tienen una mirada mucho más amplia.

La diferencia entre los de Música y los de Plástica tiene que ver con la dificultad de los músicos: están formados para hacer una música que escuchan unos pocos. Cualquier artista plástico está mucho más actualizado que los músicos. Los músicos no tocan más allá de 1900. No solamente es un problema de música selecta, sino además reducida en la actualización. Si vos estás continuamente con una música del siglo pasado, te estructurarás como en el siglo pasado. El lenguaje se hace en base a la estructura mental. Cualquier artista plástico está más actualizado, está en las últimas vanguardias, mucho más con las últimas corrientes.”

Acerca de las posibilidades de enseñar y transmitir un oficio, los saberes de la experiencia de los músicos parecieran haber quedado “encapsulados” en quienes los producen y/o reproducen, por lo que resulta difícil identificarlos y recuperarlos para que circulen y se puedan transmitir a otros sujetos en procesos de formación. Por otra parte, las artes plásticas eran consideradas desde la Edad Media oficios manuales y, en consecuencia, todas las profesiones relacionadas se aprendían en talleres de trabajo. En dicho período el aprendizaje se basaba en el conocimiento y empleo de materiales y técnicas y el modelo artesanal “consagraba” a un maestro. Los talleres con su maestro tenían características de producción con cierto rasgo propio de “ese taller” o de “ese maestro”, por lo que ciertas características técnicas identificaban a cada taller, en el que se desarrollaban habilidades. En los gremios medievales el aprendizaje duraba entre siete y diez años hasta que se presentaba la “obra maestra”. Cuanto más lenta y exploratoria era la práctica del oficio, más confiable parecía. El aprendizaje tenía sus etapas: al principio el aprendiz imitaba el procedimiento. Luego, en la producción de la obra propia el aprendiz debía mostrar competencia y liderazgo. La evolución de las actividades era lenta. Se creía que las

---

<sup>19</sup> Ex-director de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires durante el período 1987-1989.

habilidades adquiridas lentamente eran más duraderas. La relación maestro-aprendiz fue así descrita por Sennet (2009: p. 72)

“El taller medieval era un hogar regido más por el honor que por el amor. En esta casa, el maestro basaba su autoridad en la transferencia de habilidades. Este era el papel del padre sustituto en el desarrollo infantil. No daba amor; se le paga para que ejerciera un tipo particular de paternidad.”

La legislación vigente también atendió a la enseñanza de artes y oficios vinculados al trabajo. La *Ley de Educación 5650/51* fue sancionada por la Cámara de Diputados y por el Senado de la Provincia de Buenos Aires durante ese año y tuvo vigencia hasta 1994. Establece reformas a la ley de escolarización básica de 1875 y propicia una mayor vinculación entre educación y trabajo. Coincide con la creación de la Dirección de Orientación Profesional, que tenía como principal objetivo apoyar a adolescentes y jóvenes que, una vez concluida su escolaridad básica obligatoria, se inclinaban por un oficio. Los “oficios” se sustituyen en esta época por su equivalente pedagógico: “las manualidades”<sup>20</sup>.

La finalidad principal del Sistema Escolar a principios de la década de 1950 era la formación y disciplinamiento del trabajador porque se gestó un proceso de industrialización que requería de una mano de obra especializada y capacitada, de allí que el curriculum escolar, como conjunto de elementos culturales a transmitir, se orientaba en esa dirección.

Se promovía una filosofía de la educación que equilibrara materialismo e idealismo y se articulaban las demandas por una enseñanza práctica en una postura escolanovista. Una de las influencias en el pensamiento de la Escuela Nueva provenían de las ideas del pedagogo español Lorenzo Luzuriaga. Siguiendo esta línea, la Escuela Nueva concebía a la educación como un proceso de vida que debía ser real y vital. Se trataba de “vitalizar la escuela” (Puiggrós; 1993) dándole una gran participación en la vida social, cuyo factor más eficiente era el trabajo.

Dice el Art. 10 de la mencionada ley provincial:

“Los planes de estudio de la escuela primaria se organizarán según el sistema cíclico de enseñanza, y se desarrollarán en distintos períodos graduales adecuados al desenvolvimiento psicológico de los alumnos.

---

<sup>20</sup> En la década anterior (1940) el Trabajo Manual se incluyó como disciplina curricular dentro de la Educación Estética a partir de la Reforma Educativa introducida durante la gobernación del Dr. Manuel Fresco.

Estos planes de estudio abarcarán los siguientes *grupos de conocimientos*:

- a) Instrumentales: la lectura, la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y **dibujo**) y el cálculo.
- b) Formativos: apuntan a la formación espiritual, a brindar principios morales que formen al niño, a la formación y vigorización del espíritu argentino y de la cultura nacional mediante el estudio de la geografía física, económica y política y de la historia argentina, a la formación intelectual, que comprende el idioma nacional y las matemáticas, a la educación física.
- c) **Complementarios**: la iniciación en las ciencias de la naturaleza y en las disciplinas de carácter artístico (música y canto, especialmente coral) o utilitario (trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).”

Los conocimientos pertenecientes a los dos primeros grupos parecieran haber tenido una “autoridad curricular” superior en el campo educativo de este período respecto a los conocimientos complementarios, ligados a las disciplinas artísticas y de carácter más utilitario.

El peronismo le atribuía gran importancia a la educación rural, en parte porque en ese ámbito residían muchos de los nuevos destinatarios de la oferta educativa que se fue diversificando y ampliando. Aparecen en términos legales una serie de normativas que estaban destinadas a los habitantes de las zonas rurales, tal es el caso de las Misiones Monotécnicas<sup>21</sup> y el Estatuto del Peón.

El *Reglamento General para escuelas comunes*, decretado en 1958, en el capítulo referido al Docente no hace alusión directa al Maestro Especial, es decir, el dedicado a las asignaturas artísticas. Sólo es mencionado elípticamente en el Artículo 148 punto 12, en el que establece, entre las obligaciones y atribuciones del Personal Docente, las del Maestro de Grado: “Velar para que la actuación del *Maestro Especial* integre la unidad del proceso educativo, para lo cual intercambiará ideas con aquél y permanecerá en el aula durante el desarrollo de su clase”. Es de destacar aquí que aparece la figura del docente de otras asignaturas curriculares (Manualidades, Música, Educación Física) con la figura de “maestro especial”, quien

<sup>21</sup> Las “misiones monotécnicas” consistían en escuelas técnicas móviles de formación profesional y educación general que dependían de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Ofrecía a los jóvenes la posibilidad de iniciarse en una profesión y a otros, actualizar sus conocimientos.

enseñaba otras disciplinas diferentes a las que comúnmente dictaba el maestro común, de ahí el carácter particular de esta denominación.

El *Estatuto del Docente de 1958*, basado en la Ley 14.473/58, de jurisdicción nacional, marca el inicio de una tendencia hacia la profesionalización del trabajo docente. Comprendía al magisterio y al profesorado en todas sus especialidades y jerarquías. La creación del Estatuto del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires (Decreto Ley 19885/57) es una ley fundamental en el orden de la instrucción pública de la Provincia.

En los inicios de la Rama de Enseñanza Artística (1948) no se visualizaba aún una carrera docente en esta área. Coexistieron los titulados en instituciones de formación artística y los no titulados en nuestro Sistema Educativo Provincial. Recién en 1980 se iniciaban los planes de estudios de carreras docentes en las especialidades artísticas.

Los requisitos de titulación y expedición de títulos del Sistema Educativo Provincial en las dos décadas estudiadas forman parte de la dimensión jurídica.

El Estatuto del Docente contempla, en su Título VI, Disposiciones generales para la enseñanza artística, en donde se hace referencia al ingreso a la docencia, los escalafones o jerarquías para acceder a los cargos docentes, los ascensos a cargos jerárquicos, concursos docentes y la cobertura de interinatos y suplencias. En sus consideraciones generales acerca del escalafón docente indica que:

“Art. 68: El escalafón del personal técnico docente de *materias especiales* de las escuelas comunes, de educación diferenciada y de adultos, es el que a continuación se consigna:

- 1. Maestro de materia especial (incluido el personal de coro y orquesta (...));
- 2. subinspector de materia especial (...)
- 3. inspector técnico de materia especial.”

Una cuarta dimensión, la económica, interviene –según Bourdieu (1996)– en el “espíritu de Estado” y hace referencia a la concentración de recursos financieros y productivos que van a la par de la reunión de un capital simbólico de reconocimiento y de legitimidad. El capital económico contribuiría, así, a la unificación de instituciones de enseñanza artística en una misma Dirección, como forma de sumisión a las mismas obligaciones, funciones, regulaciones y recursos.

La Ley 5322/48, que instaura la creación del primer servicio educativo de formación artística dentro del Sistema Educativo Provincial, establece que los gastos de funcionamiento del Conservatorio Provincial de Música y Artes Escénicas se incluían en el Presupuesto General de la Administración<sup>22</sup>. En la legislación surgida a principios de 1950 (la Ley 5650/51 ya referida) el Estado aparece como garante expreso de la obligatoriedad y la ayuda económica para su cumplimiento. Es a partir de la década del 70 que comienzan a tener injerencia, en la creación de instituciones, las asociaciones cooperadoras y municipios. Tal es el caso de la Escuela de Música de Guaminí (1971) en donde la Municipalidad provee de un inmueble para su funcionamiento, el del Municipio de Lincoln, que cede a préstamo un edificio para que pueda desarrollar sus actividades el Conservatorio de Música (1986) y el de la Escuela de Estética de Carmen de Patagones, que comenzó a funcionar en un edificio cedido por la Municipalidad (1989).

Todo ello indica que, si bien la Rama de Enseñanza Artística contaba desde sus inicios con presupuesto propio, más tarde se suman otras entidades que apoyaron las creaciones y el funcionamiento de instituciones: las asociaciones civiles sin fines de lucro y las cooperadoras erigidas en cada establecimiento.

La dimensión económica contiene también un aspecto productivo de formación de recursos humanos que se da a partir de la extensión de las creaciones de instituciones en la Provincia, coincidente con el pasaje de la formación artística a la órbita educativa.

“Fue una decisión política la de extender el sistema en lugares donde no llegaba. Era una política de expansión del sistema para generar los recursos humanos. La creación fue planificada a los fines de extender la formación de recursos”<sup>23</sup>

Estos docentes pasarían a desempeñarse en las escuelas comunes de la Provincia.

Otro aspecto productivo lo constituye el tipo de trabajo promovido en las instituciones creadas en la Provincia: del trabajo artístico, que implicaba la formación del artista de manera más individual, personalizada y para la

---

<sup>22</sup> **Administración** era una de las tres subsecretarías creadas dentro del Ministerio de Educación en 1949 además de la Subsecretaría de **Educación** y la de **Cultura**.

<sup>23</sup> Ex-director de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia (1987-1989).

producción artística, se pasó al trabajo docente, en donde prima lo rentable, pues es visto como un medio de subsistencia, como una salida laboral más rápida y más estable que la del artista formado en los “centros difusores”. El trabajo docente como un aspecto productivo de la dimensión económica coincide con la regulación y profesionalización de la labor docente a partir de la promulgación del Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires.

De este modo el Estado actúa en la constitución del campo profesional docente como ordenador y director, en tanto que intenta dar respuesta a los reclamos docentes de unificación de la carrera docente a nivel nacional y provincial. Nos dice un entrevistado<sup>24</sup> acerca de estas primeras demandas de los docentes:

“En los inicios de la Rama (1948) todavía no estaba el estatuto provincial ni había carrera docente. El primer paso serio para la organización de la docencia se va a producir en el 60 ó 62 con el gran movimiento de huelga, con la organización de la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) en el gobierno de Alende y el gran avance que se produce en el pensamiento de la profesión docente como profesión. Ahí aparece el primer estatuto del docente (año 1958).”

### 1.1.3. La política educativa en Argentina entre 1930 y 1960

El análisis de la política educativa permite visualizar las diferentes articulaciones entre Estado y Sociedad y abordar el rol que el Estado desempeñó en la etapa histórica considerada en nuestro trabajo (1930-1960) para contextualizar la práctica institucionalizada de la educación.

En las primeras décadas del Siglo XX la política educativa en nuestro país se dirigió a mejorar el funcionamiento del sistema escolar y a arreglar las fallas estructurales que aparecían debido al desarrollo regional desigual y a las nuevas demandas sociales que iban surgiendo. La creación de las Escuelas de Artes y Oficios durante el primer gobierno radical (1916-1922) es una de las respuestas a la demanda de formación de la clase media en ascenso, ya que los nuevos grupos ampliaron su participación social.

La Gran Depresión mundial de 1930 marcó la culminación del liberalismo económico, que dio lugar a un nuevo tipo de intervención estatal, el Estado de Bienestar, que en nuestro país comienza a insinuarse en la

---

<sup>24</sup> Idem.

década de 1930. Este Estado Social asume una primera vertiente, la conservadora, entre 1930 y 1945.

Luego de la crisis de 1930 se crearon en Argentina las primeras Escuelas Técnicas de Oficios en la ciudad de Buenos Aires, en correspondencia con la expansión de la industria como elemento dinámico de la economía.

Se habían alcanzado hasta el momento algunos logros en materia de política educativa: el analfabetismo había disminuido notablemente y era el más bajo respecto al de los países de América Latina y también al de numerosos países desarrollados. Si bien persistía el problema de la baja capacidad de retención del sistema, éste proveía al país de trabajadores con instrucción básica y con una alta adhesión a los valores de la ciudadanía nacional. Pero la gran expansión cuantitativa contrastaba con la desigualdad de oportunidades educativas entre las distintas provincias y entre los distintos sectores sociales. El eje conflictivo residió en las modalidades del sistema: común o diversificada, según los sectores sociales destinatarios de la oferta educativa.

A partir de 1930 los sectores oficiales de educación “enfataron el papel de la escuela pública en la transmisión de ideologías y valores, en particular de aquellos tomados de una Iglesia Católica conservadora, asociada a modelos de desarrollo no democráticos” (Grassi y otros; 1994: p. 78).

A mediados de la década de 1940 el Estado tendió a centralizar la conducción y la administración del sistema educativo suspendiendo la acción de la Ley 1420 con respecto a la autonomía del Consejo Nacional de Educación y la creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Además se incorporó la enseñanza religiosa en todos los niveles y modalidades<sup>25</sup> y en 1947 se instituyó el subsidio estatal a la educación privada. Posteriormente se creó la Secretaría de Estado de Educación, que pasaría a ser luego el Ministerio de Educación. Este período se caracterizó también por la organización gremial de los docentes y por las agrupaciones estudiantiles de escuelas secundarias.

Se produjo la incorporación de sectores sociales hasta entonces excluidos de toda posibilidad educativa, en la línea de una política educacional de carácter inclusivo. La acción principalmente estatal posibilitó la gran expansión de la enseñanza.

<sup>25</sup> El Ministro de Educación Martínez Zubiría sancionó el Decreto 18.411 por el que implantó en todas las escuelas estatales y privadas de enseñanza primaria, post-primaria, secundaria y especial, la enseñanza de religión, cuyo dictado se suspendió en 1955 (Grassi y otros; 1994).

Durante los dos gobiernos peronistas se dio un nuevo impulso a la creación de escuelas y al aumento de los niveles de escolarización, que alcanzó entre 1950 y 1955 un segundo pico de expansión (que se analiza pormenorizadamente en el siguiente apartado) favorecido por la diversificación de la oferta educativa en el nivel medio y en el circuito no formal. El énfasis estuvo puesto en la “capacitación para el trabajo” a lo que se vinculó la creación y el desarrollo de las escuelas técnicas. Los nuevos roles ocupacionales propios del trabajo industrial requerían, además de una alfabetización básica, ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que brindaría especialmente la enseñanza técnica.

En esta etapa se da, en el modelo pedagógico de la escuela pública, un proceso de desplazamiento del método y de los contenidos hacia los valores y la ideología, por lo cual no se prescindía de los contenidos, sino que éstos estaban orientados a la tradición nacional, a lo hispánico y la religión católica.

Hacia mediados de la década de 1950 se sancionó una ley por la cual se suprimía la enseñanza religiosa en todos los establecimientos educativos estatales –que había sido “la conquista más preciada que la Iglesia Católica había logrado en el transcurso del peronismo” (Puiggrós; 1998: p. 108). Es el inicio del deterioro de la relación entre el peronismo y la Iglesia y la declinación de la vertiente nacional-conservadora del Estado Social.

En 1955, con el derrocamiento de Perón, el régimen político sufrió un cambio de rumbo, pero el modelo de Estado y su política educativa continúan bajo un carácter desarrollista. Con la Revolución Libertadora de 1955 entró en vigencia nuevamente la Ley 1420, en particular en lo referente al gobierno de la educación primaria. Se legisló el Estatuto del Docente Nacional, modificado en 1958, lo que significó un avance para los reclamos laborales del sector docente. La tarea de las sucesivas gestiones de los ministros de Educación fue la de mantener el equilibrio entre los sectores que se habían aliado para deponer al peronismo. Comenta Puiggrós (1998: p. 149) que “todos ellos coincidieron en la desestructuración del montaje pedagógico peronista; se eliminó su simbología de los textos, los planes de estudio y la vida cotidiana escolar”.

Hacia la década de 1960 se profundizan las tendencias revalorizadoras del papel económico de la educación, que se traducen en políticas educativas desarrollistas y modernizantes. Se comenzó a perfilar una nueva política educativa basada en la idea de inversión en educación con la incorporación del planeamiento educativo, considerado como una técnica para lograr objetivos como la formación de recursos humanos para el desarrollo económico de la Nación. Acorde con estos propósitos aparecieron nuevas

modalidades diferenciadas en el nivel medio y se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica, cuya finalidad era la formación de mandos medios en las distintas áreas industriales. Había una creencia muy arraigada de que la educación formal contribuía directamente al crecimiento económico del país. Por ello era notoria la búsqueda de la relación entre educación y desarrollo en esta etapa, la que no prosperó por la escasa incidencia demostrada por el Sistema Educativo en el mundo del trabajo.

Hubo además un gran desarrollo de la enseñanza privada en todos los niveles, creándose a tal efecto el Servicio Nacional de Enseñanza Privada, organismo central de supervisión del sector privado, por lo cual los colegios privados no dependerían ya de los órganos oficiales. Se asignaron fondos especiales para el sostén de los establecimientos educativos privados, lo que significó el inicio de la circulación de ideas acerca de la subsidiariedad<sup>26</sup> del Estado en materia educativa, y junto a ellas, los primeros atisbos de la descentralización. Se inicia el proceso de transferencia de establecimientos educativos de nivel primario de la Nación a las provincias, que prospera entre 1978 y 1980.

#### 1.1.4. La política educativa en la provincia de Buenos Aires

Entre 1930 y 1932 ocuparon el gobierno de la provincia de Buenos Aires agentes representantes de la Intervención Nacional, con José Giordano en el cargo de gobernador, durante la presidencia de Uriburu.

En el período comprendido entre los años 1932 y 1935 se desempeñó en la provincia el gobernador Dr. Federico Martínez de Hoz. En el área de Educación se destacaba la puesta en marcha de las escuelas agrarias provinciales. Por otra parte, la crítica situación financiera impidió la realización de construcciones escolares de gran envergadura. En 1932 encontramos en la “Contribución de los Inspectores”, sección de la *Revista de Educación*<sup>27</sup>, el “Plan de conferencias de extensión cultural para el

---

<sup>26</sup> En el período 1955-1978 asistimos a un debate por el cual se pone en tela de juicio el rol principal del Estado Nacional como prestador de servicios sociales y los principios de acuerdo con las provincias sobre el modo y el momento de llevar a cabo las transferencias.

<sup>27</sup> *Revista de Educación*. Abril de 1932. El trabajo fue realizado a pedido de la inspectora María L. Hauscarriaga de Eliçabe.

Magisterio de la provincia de Buenos Aires”, escrito por una inspectora de sección. Entre los conceptos presentes en dicha publicación, figura la nota dirigida al director general de escuelas de la provincia: “He querido aprovechar la oportunidad de imprimir una orientación nacionalista...” Entre las finalidades de estas conferencias se cuenta la de “...producir unidad en los propósitos educacionales propendiendo a la argentinización de la enseñanza.” Para ello apelaba a la reglamentación de las conferencias, “que no se malograrían si continuaban persiguiendo unidad de ideales argentinistas en las disertaciones” (*Revista de Educación*; 1932).

Entre los “Asuntos a tratar” dentro de las conferencias, encontramos “Temas sobre arte”, en donde se marca la necesidad de una educación estética permanente, a través de todas las materias y del medio ambiente, en clara alusión a los principios del escolanovismo<sup>28</sup> vigentes en esa época. Sostiene la inspectora que

“en las conferencias se buscará para cada materia y para cada elemento que integra la vida escolar, la derivación que ha de convenir al fin estético. Al producir el hábito artístico se tendrá en cuenta el ideal nacionalista, en primer término, sin excluir otras sugerencias de pueblos afines al nuestro.”

En 1934 se puso en vigencia un nuevo plan de estudios para las escuelas primarias, el que poseía, según el Poder Ejecutivo, “una orientación netamente nacionalista” (Barba; 1987) y constituía uno de los ensayos apresurados en medio de una crisis del modelo pedagógico positivista y científicista de la escuela tradicional.

Entre 1935 y 1936, durante la gobernación del Dr. Raúl Díaz, se creó la Comisión Provincial de Misiones Culturales, Bibliotecas y Archivos, como un organismo de difusión y estímulo a la cultura. Sus integrantes eran historiadores, artistas y pedagogos, entre quienes se destacaban el Dr.

---

<sup>28</sup> Los escolanovistas querían una “escuela nueva”. Se inclinaban por los intereses del niño y por organizar el aula sobre la base de la naturaleza infantil.

Ricardo Levene, José Rezzano<sup>29</sup> y Emilio Pettorutti<sup>30</sup>. Pretendían cumplir sus acciones “ajenos a la influencia oficial y a toda preconización tendenciosa” (Barba; 1987). Encontramos intenciones contradictorias en estas acciones: por un lado, se pretendía conservar el patrimonio cultural en bibliotecas y archivos de la provincia y, por otro lado, se explicitaba la voluntad de difundirlo y extenderlo. Un proceso similar fue verificado durante el proceso de masificación del sistema educativo coincidente con este período a nivel nacional.

El gobernador Manuel Fresco, perteneciente al Partido Demócrata Nacional, estuvo en el gobierno de la provincia de Buenos Aires entre 1936 y 1940. Su gobierno fue intervenido meses antes de concluir su mandato.

En el plano político, Fresco se consideraba continuador de la revolución de 1930 por la que se produjo la caída de Irigoyen. Puso en cuestión el sufragio libre, proclamando el “fraude patriótico”. Promovió la extensión cultural entendiéndola como el desarrollo de la comunidad desde un concepto patriótico-nacionalista. Una de las vías de difusión de dichas ideas fue LS11 Radio Provincia de Buenos Aires, creada en este período.

El proyecto educativo del gobernador Fresco tuvo como objetivos la lucha contra el analfabetismo y el enciclopedismo. En la tarea de desterrar el analfabetismo el Estado –según Fresco– debía cumplir un rol protagónico para eliminar a los “desertores”. El consejero escolar Arizaga definía el sentido de la “Semana del Analfabeto” impulsada por el gobierno en toda la provincia:

---

<sup>29</sup> José Rezzano, profesor e inspector de la Provincia, fue delegado de la Liga Internacional de la Escuela Nueva, además de funcionario del Consejo Nacional de Educación entre 1920 y 1930. Trató de institucionalizar, junto a Clotilde Guillén, un sistema integral de educación/trabajo con talleres y laboratorios (Puiggrós; 1998: p. 84). Concebían a la educación en todos sus aspectos y formas, mediante el empleo continuo de las actividades infantiles, a las cuales clasificaban en: sociales, higiénicas, estéticas y manuales. Pertenecían a los reformadores escolanovistas, en oposición a los normalizadores, para quienes el aula debía armarse alrededor de las “necesidades” de la sociedad adulta, ya fueran las de la Patria, la República, el Imperio o el desarrollo industrial. (Pineau; 1997).

<sup>30</sup> Pettorutti dedicó sus esfuerzos a la difusión del arte moderno y a la enseñanza en institutos oficiales y en su taller. Entre 1930 y 1947 dirigió el Museo Provincial de Bellas Artes de La Plata. En cuanto al pensamiento de este artista, consideraba que todo principio natural partía del *orden*, el cual “se basa en las instituciones, en la jerarquía, en la ley, en los principios” (Nessi; 1987: p. 36).

“La Provincia de Buenos Aires enarbola decididamente su bandera de combate. Para ella el analfabetismo no es un problema que hay que resolver: es un enemigo que hay que vencer.”

Para estos fines se recurrió a campañas de difusión, conferencias pedagógicas, audiciones radiales, solicitadas en diarios, para identificar a quienes desertaban de las escuelas. Ante la problemática de la deserción, el gobierno provincial instrumentó una política de asistencia social en la que al Estado le cupo un papel central. Los comedores escolares y las colonias de vacaciones serían los medios más adecuados para que la escuela pudiese asistir a los niños carenciados, constituyéndose en ámbitos de control del proceso de socialización de la población infantil.

Los pilares básicos del proyecto educativo eran: “el amor a la patria, un profundo sentimiento religioso, una raza sana y viril<sup>31</sup> y la unidad de esfuerzos para forjar una nación poderosa” (Béjar; 1992: p. 87), los cuales se traducían en el plano pedagógico y en la configuración de una particular acción educativa, en la incorporación de la religión católica como asignatura escolar obligatoria<sup>32</sup>, un papel destacado a la educación física y la prioridad del hacer como alternativa frente al intelectualismo, al racionalismo y al enciclopedismo, que habían sido los postulados del positivismo de épocas pasadas.

La enseñanza debía poseer, a criterio de Fresco, una orientación práctico-profesional (agrícola, industrial, comercial) como continuidad de uno de los principios básicos de la reforma educativa iniciada en la provincia: la estrecha vinculación de la escuela con el mundo del trabajo y la alta valoración del trabajo manual.<sup>33</sup> Se hallaba presente en estos ejes orientadores de la enseñanza primaria una concepción enraizada en la Escuela Activa. Otro de los principios era la exaltación del amor a la patria y sus tradiciones como elemento de unificación entre las diferentes clases

<sup>31</sup> Recordemos que en julio de 1936 se creó la Dirección de Educación Física y Cultura, para dar cumplimiento a estos propósitos educativos de manera coordinada desde el gobierno educativo de la provincia.

<sup>32</sup> Por Resolución del Consejo de Educación en 1936 se establece la obligatoriedad de la religión católica en las escuelas comunes dentro del horario escolar.

<sup>33</sup> Desde la década de 1920 se venían destacando las ventajas de la incorporación de la asignatura Manualidades en los planes de estudio escolares, su contribución al proceso industrial y al proceso de constitución de la nacionalidad. Encontramos estas referencias en los ejemplares de la *Revista de Educación* correspondientes a junio-julio de 1926, septiembre de 1926, marzo-abril de 1927 y febrero de 1928.

sociales. Patria y Tradición constituían los ejes vertebradores del discurso del gobierno provincial, junto al énfasis en la nacionalidad, como pudimos apreciar también en las expresiones de la inspectora en sus conferencias, en el período de gobierno provincial anterior. Otra muestra de estos principios se plasmó en la Ley 4756/39 por la cual se instituyó el Día de la Tradición.

El disciplinamiento ideológico y político del campo educativo durante el gobierno de Fresco encontraba su correlato en la gestión del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, en la glorificación de los valores nacionales y en las prácticas represivas y asistenciales.

Luego de un escándalo político a causa del fraude en la elección provincial de 1940, interviene la provincia de Buenos Aires el Presidente de la Nación Dr. Ortiz hasta 1942. Asume la gobernación el Dr. Octavio Amadeo en primer término. Entre 1942 y 1943 ocupó el cargo de gobernador de la provincia el Dr. Rodolfo Moreno, político conservador, quien opinaba acerca de la educación en los siguientes términos:

“...la escuela debe responder al mandato constitucional de formar el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias y en los principios de la moral cristiana. El Estado debe exigir que se cumpla el mismo en las escuelas privadas.”

El nacionalismo había llegado hace tiempo para quedarse, tanto en la provincia como en la Nación Argentina, para “...corregir las desviaciones de la cultura” (Jitrik; 1997) mientras se mantenía el culto a la tradición y el exagerado respeto a los principios del catecismo.

En 1943 se produjo un golpe militar favorecido por el acuerdo entre dos sectores políticos: un grupo liberal, molesto con el presidente Castillo por no adherir firmemente a Inglaterra en aras de su neutralidad, y el GOU (Grupo de Oficiales Unidos)<sup>34</sup>, de filiación nacionalista, pro-fascista en lo político y en lo económico. Una de las acciones más notorias de este gobierno militar fue la imposición de la educación religiosa en las escuelas primarias, la expulsión de docentes laicos e izquierdistas, la persecución de sindicalistas y la instalación de un “lenguaje de la apoliticidad” (Jitrik; 1997), manifestado por los medios y presentado como parte de la Nación. Esta época se caracterizó por un repudio a la inmigración, el purismo, traducido en la creciente adhesión al hispanismo y una progresiva simpatía hacia el franquismo.

---

<sup>34</sup> Logia en la que se comenzó a gestar el poder de Perón, de la cual participaron, entre otros, los nacionalistas católicos.

Entre 1943 y 1946 se sucedieron en la provincia siete interventores nacionales. Se reglamentó en este período la ley de creación de la Dirección General de Bibliotecas Populares, que debían “fomentar el sentimiento de nacionalidad, disponer la celebración de fechas patrias, adquirir libros de autores argentinos...” (Ley 4688/38).

El golpe de 1943 significó un fuerte avance de la jerarquía eclesiástica sobre el sistema educativo. Se había difundido la idea de la educación católica en las escuelas públicas como fruto de un derecho natural entre los funcionarios educativos (Puiggrós; 1992).

Por una resolución del Ministerio de Hacienda provincial se habilitó el Teatro Argentino de La Plata, que “debería proteger el teatro, la música, los bailes autóctonos, sin perjuicio de acoger toda manifestación de arte” (Barba; 1987). Se creó por decreto la Dirección General de Cultura, que comprendía el Archivo Histórico, el Museo de Luján, la Dirección de Bibliotecas Populares y el Museo de Bellas Artes. Las instancias de conservación del patrimonio cultural quedaban ahora bajo la órbita oficial de Cultura.

En 1946 asume en la provincia como gobernador constitucional electo el coronel Domingo Mercante, quien se manifestó como un continuador del ideario de la Revolución de 1943. Durante su gobierno aumentó la presencia del Estado Nacional en la provincia. Bajo una concepción nacionalista popular, el peronismo llevaba a la acción la idea de un Estado omnipresente, “la imagen mesiánica de un futuro grandioso, el sentimiento de una identidad” (Jitrik; 1997).

Los avances en la cobertura del Sistema Educativo se advierten en la expansión de la matrícula en todos los niveles. Tengamos en cuenta que en 1946 la provincia contaba con 2.552 escuelas y 15.466 maestros, y en 1951 esas cifras se incrementaron a 3.341 escuelas y 24.337 maestros (Barba; 1987). Esta ampliación del sistema iba acompañada de un Plan de Edificación Escolar (Ley 5541).

La alianza política con el sector católico ayudó al crecimiento de las instituciones educativas privadas religiosas y la incorporación de los principios católicos en la educación pública, sin que esto haya significado el retiro del Estado en materia educativa.

Si bien el Estado no abandonó su papel tradicional, se modificó la noción de principalidad, se crearon las condiciones para la expansión del sector privado, representado por la Iglesia Católica y tomó vigencia el principio conservador que sostiene a la familia como agente educativo principal. Estos principios se visualizan en la reforma a la Constitución

Provincial en 1949. El Estado garantizaba la obligatoriedad, al mismo tiempo que asignaba un rol principal a la familia.

A partir de la sanción de la Constitución de 1949 se creó el Ministerio de Educación. Su acción estaba organizada en tres subsecretarías: administrativa, educación y cultura.

La Dirección General de Cultura, convertida en Subsecretaría cuando comenzó a depender del Ministerio de Educación, concretó varios hechos culturales sumamente significativos para la época: la creación del Conservatorio Provincial de Música y Arte Escénico; la incorporación del Teatro Argentino de La Plata a esta Dirección y la creación de bibliotecas, museos y archivos históricos, entre otras realizaciones.

Se llevó adelante un plan cultural dirigido a reafirmar los “valores nacionales”, a propagar la música folklórica, a nacionalizar las emisoras radiales<sup>35</sup>, a la par de otras múltiples acciones cuyas fuentes ideológicas residían en el nacionalismo, el tomismo, el existencialismo cristiano, telurismo, criollismo (Jitrik; 1997).

En la Subsecretaría de Cultura provincial el Doctor José Cafasso<sup>36</sup> llevó adelante su gestión en los últimos años de la labor del Dr. Avanza frente al Ministerio de Educación. Cafasso dispuso la creación de la primera Orquesta Sinfónica de la Provincia (además de la del Teatro Argentino) integrada por alumnos y profesores del Conservatorio de Música y Arte Escénico.

La política cultural entre los años 1946-1955, primera época del peronismo, coincide con los inicios de la organización de la enseñanza artística en la provincia de Buenos Aires, con la ampliación de las posibilidades educativas y con la creación de las instituciones educativas provinciales (escuelas de arte, conservatorios). Los proyectos nacionalistas de la época privilegiaban la protección patrimonial y concebían la democratización de la cultura como divulgación de valores “auténticos”, propios del “ser nacional” y determinados elementos simbólicos considerados fundacionales en la trama de la propia historia.

Con la Reforma Constitucional de 1949 fue designado ministro de Educación el Doctor Julio César Avanza, político nativo de Bahía Blanca, que se había desempeñado hasta entonces como consejero de educación,

---

<sup>35</sup> Se crea en la provincia en esta época la Subsecretaría de Prensa y Radiodifusión.

<sup>36</sup> Oriundo de Bahía Blanca, Cafasso había pertenecido a FORJA y posteriormente llevó a cabo su tarea cultural en el peronismo. FORJA (Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina) fue un núcleo de intelectuales procedentes del campo político-cultural y pedagógico de heterogéneo origen. Sus integrantes se constituyeron en los precursores del proyecto educativo peronista.

senador provincial e integrante de la Convención Nacional Constituyente. Entre 1949 y 1951 el ministro Avanza contó con la confianza y apoyo político del gobernador Mercante, por lo que pudo organizar plenamente diversas acciones educativas, con colaboradores como Alberto Ginastera en el Conservatorio de La Plata, Jaime Bernstein, al frente de los gabinetes psicopedagógicos<sup>37</sup> de las escuelas de la provincia, Jaime Glattein<sup>38</sup> en los jardines de infantes, entre otros.

El ministro Avanza, en un mensaje emitido en 1950, decía:

“...sobre el colapso de un sistema pedagógico y cultural de tipo liberal, agnóstico y enciclopedista, las nuevas disposiciones constitucionales (...) advierten sobre el cambio radical operado, es decir, sobre lo que deben ser directivas para una política educacional y cultural que se inspire en un nuevo orden de valores: el Estado abandona su neutralidad ante la escuela pública y como expresión auténtica de la comunidad organizada, procura realizar los trascendentes procesos formativos a que obliga una tradición nacional de inapreciable riqueza y una realidad social y política basada en el trabajo fecundo, en la justicia social y en la dignificación de la vida colectiva.”

La crítica del ministro está dirigida a los principios educativos liberales y a la cultura elitista alojada en las instituciones, que se alejaban del espíritu nacionalista y popular del peronismo. Las posturas anti-racionalistas y anti-positivistas de este movimiento entraban en choque con el enciclopedismo del modelo pedagógico vigente hasta entonces.

Encontramos en un ejemplar de la Revista de Educación (nº 6 del año 1949) el siguiente subtítulo: “Forma de que los principios religiosos y morales informen todos los aspectos de la enseñanza”. En el mismo figuran los aportes que deberían realizar las clases de Educación Física, Educación Intelectual y Educación Estética. En éstas “se mostrará las bellezas de la Patria, su belleza física y su belleza moral. La primera en el paisaje y la segunda en la límpida historia y en la gloriosa tradición.”

En sus recientes disposiciones, la Constitución de 1949 tendía a un nuevo orden en materia de política educativa basado en la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria elemental en las escuelas estatales, el

---

<sup>37</sup> En 1948 se crea el Instituto de Psicología Educacional, que absorbía la atención psicopedagógica en las escuelas comunes, entre otras funciones.

<sup>38</sup> La Ley 5096/46 establecía la educación preescolar, con la creación de los jardines de infantes, que se multiplicaron a partir de 1949 en numerosos distritos de la provincia.

desarrollo de las virtudes, potencias y el vigor físico de los jóvenes, y el perfeccionamiento de las facultades intelectuales y sociales y su capacitación profesional. En el artículo de la Revista de Educación mencionado aparecen fielmente plasmadas las intenciones de la acción pedagógica en este período.

La “comunidad organizada” referida por el ministro connota la idea de autoridad, lo que supondría la corrección de un pasado anárquico. Las expresiones de la comunidad organizada eran: el sindicalismo, los trabajadores rurales, las agrupaciones políticas femeninas, juveniles y las fuerzas armadas, que constituían un bloque en el que se sintetizan los grupos que organizaron el “movimiento nacional”.

El desarrollo económico aparece ligado a las conquistas sociales y a una gran sensibilidad respecto de dichos logros, asociados al trabajo, la justicia y la dignidad. Existía un marcado énfasis en los derechos sociales a raíz de las declaraciones internacionales de los Derechos del Hombre y del Niño acordadas por nuestro país, en particular, a partir de 1949.

La educación, en este modelo político vehiculizado por funcionarios ministeriales como el Dr. Avanza, debía introducir a la población en la esencia de “lo nacional” como la más alta expresión de la vida en sociedad. La idea de trascendencia está asociada al avance en el campo escolar del nacionalismo católico, y dentro de la constitución, de la “religión que protege el Estado”<sup>39</sup>, en clara alusión a los principios de la Iglesia Católica.

Entre 1952 y 1955 ocupó la gobernación de la provincia de Buenos Aires el mayor Carlos Aloé, en el último tramo de la presidencia de Perón. Continúa en este período una fuerte presencia del Estado Nacional en la jurisdicción provincial. Esta intención se advierte en uno de sus discursos a la población de la Provincia:

“El gobierno peronista gobierna para todo el país con unidad de concepción, que nace de la Doctrina Nacional Peronista, que es el espíritu de la Nación, que es el alma de la Nación, y la educación y la cultura tienen por meta de sus afanes, formar una personalidad y un alma argentinas, que sean como quiere la Doctrina Peronista, que es la doctrina del pueblo...”

Para estos fines necesitaba adecuar planes y programas de manera centralizada y acorde a la política educativa de la Nación. Se pretendía que

---

<sup>39</sup> Convención Nacional Constituyente. Diario de Sesiones, Buenos Aires 1949. Citado por Bravo, H.F., 1987.

los docentes formasen la personalidad del alumno según los principios éticos y espirituales de la Doctrina Nacional.

En materia de cultura, en un mensaje a la Asamblea Legislativa de 1953 Aloé expresa que la intención de su gobierno será:

“...conformar una cultura nacional, de contenido popular, humanista y cristiana, inspiradas en las expresiones universales de las culturas clásicas y modernas y de la cultura tradicional argentina, en cuanto concuerden con los principios de la Doctrina Nacional.”

Podemos advertir en estos propósitos concepciones de cultura propias del tradicionalismo patrimonialista, cuyos rasgos reaparecen en los gobiernos populistas bajo el imperativo de la preservación del patrimonio folklórico. Y, por otro lado, en el discurso de Aloé encontramos elementos propios de un nacionalismo que propone manifestaciones artísticas cuyo valor reside en lo nacional, con una “pretensión universalizante” (Jitrik; 1997) de las culturas clásicas y modernas.

El mayor Aloé adhería al objetivo fundamental del Segundo Plan Quinquenal Nacional en materia educativa, que la provincia adoptó legalmente como propio:

“En materia de educación, el objetivo fundamental de la Nación será realizar la formación moral, intelectual y física del pueblo, sobre la base de los principios fundamentales de la Doctrina Nacional Peronista, que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación...”

El pueblo aparecía –tanto en los discursos de funcionarios provinciales como del Poder Ejecutivo Nacional– como el destinatario de la acción educativa (y de todas las acciones) del gobierno. Las iniciativas populares estaban sujetas a los intereses de la Nación, fijados por el Estado.

La “Revolución Libertadora” de 1955 encabezada por Lonardi y Aramburu derrocó a Perón. Entre 1955 y 1958 se sucedieron en la provincia de Buenos Aires gobernadores cuyo principal objetivo –al igual que el gobierno nacional– era desarmar la estructura del Estado Justicialista sin alterar el poder del propio Estado. El coronel Arana, por ejemplo, suprimió del Ministerio de Educación algunas reparticiones que habían sido creadas en 1953. El otro interventor provincial, coronel Bonecarrere, proclamó la vigencia de la Constitución de 1934. Pretendió, además, reivindicar las altas jerarquías eclesiásticas, y una de las primeras medidas en este sentido fue la de

otorgar los subsidios que no se pagaban desde 1954 a la Arquidiócesis y Diócesis de La Plata, Bahía Blanca, Azul y Mercedes. Recordemos que al final de su primer período el peronismo había abandonado sus lazos inicialmente estrechos con la Iglesia, que fueran la base de sustentación del nacionalismo argentino, y se inicia un fuerte antagonismo con dicha institución.

Durante el gobierno de Boncarrere se aprobó el Estatuto del Personal Docente de la provincia de Buenos Aires.<sup>40</sup> En 1956 se creó nuevamente el Ministerio de Educación. La Dirección General de Cultura quedó integrada por: Extensión Cultural; Bibliotecas; Teatro Argentino; Conservatorio de Música y Arte Escénico; Museos; Reservas e Investigaciones culturales; Artes Plásticas; Publicaciones e Impresiones.

Persisten aún en este período las políticas culturales de tendencia patrimonialista, en relación a la conservación de determinadas manifestaciones nacionales y universales en las instancias creadas a tal efecto: bibliotecas, museos, archivos, reservas, conservatorios. Pero, a la vez, está presente la tendencia difusionista, ya que se pretende poner en evidencia los valores de la “alta cultura”, mostrando determinadas creaciones, aquellas que las autoridades centrales hayan fijado de modo unilateral para un espectro indiferenciado de la población. Este es el sentido que consideramos que se le otorgaba a la “extensión cultural” a mediados de la década del 50.

En 1958 asumió el gobierno de la provincia el Dr. Oscar Alende, proveniente de la Unión Cívica Radical Intransigente. En su discurso de asunción se refería al proceso educativo de la siguiente manera:

“La educación se desarrollará acentuando los aspectos formativos del proceso pedagógico y emprenderá con sentido humanista todas las etapas de la enseñanza.”

La reforma educativa tenía que hacerse –según Alende– principalmente por medio del perfeccionamiento docente. Es por ello que centenares de docentes concurrían a los institutos de La Plata, Avellaneda, Mercedes, Chivilcoy, Nueve de Julio, Bahía Blanca y Mar del Plata a los respectivos cursos de actualización.

En 1958 se produjo la equiparación de los sueldos docentes de institutos privados a los del ámbito oficial.

Alende manifestó la necesidad de formar docentes para la enseñanza técnica, de acuerdo con el plan de desarrollo industrial del gobierno de

---

<sup>40</sup> Decreto 5179/58. Por Decreto 162/58 se aprobó la respectiva reglamentación.

Fronidzi. En 1960 se había comenzado la reestructuración técnico-pedagógica de las escuelas técnicas. Se conformó el Consejo Federal de Enseñanza Técnica.

Bajo la órbita de la Subsecretaría de Cultura fueron creados el Teatro Popular Bonaerense, el Teatro de La Plata, ambos integrantes de la Comedia de la Provincia, mientras que la Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca y Mar del Plata, el Conservatorio de Música de Mar del Plata y las Escuelas de Teatro de La Plata, Bahía Blanca, Banfield y Rojas dependían de la recientemente creada Dirección de Enseñanza Artística de la provincia de Buenos Aires.

En 1962, con una nueva intervención militar, se produjo la Intervención Nacional en la provincia. Durante el mandato del nuevo presidente José María Guido se suceden –entre 1962 y 1963– cinco comisionados nacionales en la provincia. Una de las medidas de la intervención en el ámbito educativo fue la eliminación de los Consejos Escolares de distrito, restringiéndose así una instancia participativa de carácter local. Se produjo también una modificación del Estatuto del Docente en lo referido a los mecanismos de ascensos y calificaciones de los docentes.

Entre 1963 y 1966, en un nuevo gobierno democrático, ocupó el cargo de gobernador de la provincia el Dr. Anselmo Marini. Restableció la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación. Continuó en este período la construcción de escuelas técnicas y se incorporó la modalidad técnica al régimen docente y administrativo provincial.

En 1966 el golpe militar de Onganía interrumpió el período constitucional anterior. En el lapso transcurrido entre ese año y 1973 estuvieron a cargo del gobierno provincial generales y brigadieres representantes del gobierno de facto central. La educación es considerada dentro de los asuntos de seguridad nacional, por lo que en el proyecto que se implementó en la provincia de Buenos Aires se reconocen como anomalías en el sistema educativo: “la formación moral, cultural, científica, técnica y artística sin orientación definida y desvinculada del acervo religioso e histórico de la Nación...” , y el “...desarrollo de una peligrosa infiltración ideológica bajo las formas más sutiles, que está carcomiendo las raíces profundas del ser nacional, alterando sustancialmente la esencia de nuestro sistema de vida tradicional y cristiano...”<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Art. 4 de la Fundamentación del Proyecto de Reforma Educativa (Borda, Astigueta, mimeo, 1970). Astigueta, ministro de Educación de Onganía, junto con un grupo de especialistas, trató de imponer una ley orgánica de educación

Se declaró la intervención del Consejo General de Educación y se disolvió la Dirección General de Escuelas, declarándose la caducidad del Ministerio de Educación como organismo educativo central. Los Consejos Escolares nuevamente son eliminados y sus funciones fueron absorbidas por los inspectores de enseñanza. Se creó en este período la Dirección General de Educación y se declaró la adhesión de la provincia de Buenos Aires al Consejo Federal de Educación. Se transfirieron a la provincia las escuelas primarias que antes pertenecían a la Nación, ubicadas dentro del territorio provincial.

La progresiva incorporación de la enseñanza del arte en el campo escolar responde a la universalización de la acción de la escuela. La escolarización comienza a expandirse y el Sistema Educativo se constituye en un agente difusor de la “cultura nacional legítima”. El poder simbólico constituido y conservado en la esfera de la cultura se consolida en los organismos oficiales (provinciales, en nuestro caso) y pasa a desarrollarse en la esfera educativa, para asegurar su permanencia y difusión a un número cada vez mayor de agentes escolares.

Es posible reconstruir el campo escolar en el período considerado a partir de la configuración que adquiere el campo político y de la participación de los diversos agentes sociales en el proyecto educativo y cultural, de sus luchas por la conservación de la estructura del juego y de las definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones político-educativas. Sabemos que el Estado aparece regulando el funcionamiento de los campos político y escolar por medio de un conjunto de recursos financieros que intervienen en la invención o en el apoyo a determinadas formas de enseñanza (Bourdieu; 1997).

La creación de direcciones, secretarías o subsecretarías, entre ellas la de Enseñanza Artística en 1958, representan la concentración de un capital simbólico en un espacio donde confluyen distintos agentes con diferente tipo de capital.

Una de las estrategias para el fortalecimiento de la “argentinidad” y los “valores nacionales” fue la expansión de la escolaridad en esta etapa, en la que el discurso nacionalista estaba en su pleno apogeo. De acuerdo con la acción unificadora del Estado en materia cultural, la enseñanza del arte en las escuelas comunes dentro de un grupo de “conocimientos complementarios”<sup>42</sup>

---

fuertemente resistida por los docentes. Luego programó una reforma del sistema educativo que introducía la Escuela Intermedia, de manera similar al proyecto de Saavedra Lamas en 1916, que tampoco llegó a implementarse.

<sup>42</sup> Ley 5659/51, por la cual los planes de estudios se agrupan en conocimientos instrumentales, formativos y complementarios.

incluía disciplinas de carácter artístico (música y canto, especialmente canto coral) o utilitario (trabajos manuales), prácticas de taller y labores femeninas y el Dibujo, dentro de los “conocimientos instrumentales”, que daban continuidad a los objetivos nacionalistas propuestos e impuestos desde los organismos centrales del gobierno de la educación.

Las tensiones entre nacionalistas y otros sectores, que en este caso fueron liberales, católicos, imperialistas, extranjeros, nos muestran las relaciones al interior del campo de poder, tendientes a la conservación a través de la institución escolar, que contribuía a reforzar el sentimiento de integración nacional dentro del fuerte liderazgo ejercido por el peronismo como fuerza política.

La imposición curricular desde el campo de poder político nacional y provincial es materializada por los agentes escolares, quienes, a través de planes y programas de estudios organizados en base al idioma e historia nacionales, principalmente, moldean determinadas prácticas institucionales dentro de una concepción argentina del mundo y de la vida.

Esta reconstrucción histórico-política del campo educativo nos facilitaría la comprensión de las condiciones sociales en que se constituyen los agentes, prácticas e instituciones sociales.

## 1.2. Artistas y docentes como agentes de bienes simbólicos

Los agentes en tanto productores de bienes simbólicos (artistas, profesores), se constituyen socialmente como activos dentro del campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes y para producir efectos en él. Los agentes, grupos e instituciones que se encuentran en el espacio social tienen más propiedades en común cuanto más próximas sean las propiedades que poseen.

Así, en este análisis, haremos referencia a aquellos agentes pertenecientes al campo artístico que se destacaron mientras “lo artístico” dependía de Cultura, configurando sus intereses<sup>43</sup>, sus instituciones de pertenencia, sus lugares de formación, su espacio social.

---

<sup>43</sup> Entendemos por interés el principio a partir del cual cada agente social estructura y orienta su acción. Sostiene Bourdieu (1988) que “no hay un interés, sino intereses, variables, según los tiempos y según los lugares, casi hasta el infinito” (...) “el interés es a la vez condición de funcionamiento de un campo (...) y produce el funcionamiento del campo.”

Tenemos presente para ello una de nuestras presuposiciones: que la formación artística en las “instituciones mediadoras” –conservatorios, academias, etc.–, se regía más por lógicas culturales que educativas.

Uno de los agentes que contribuyó a la creación de instituciones fue Alberto Ginastera, quien organizó y reglamentó el plan de estudios del Conservatorio Provincial de Música y Artes Escénicas de La Plata, creado en 1948, del cual fue su primer director. Los extensos antecedentes musicales de Ginastera nos permiten conjeturar que el interés que guiaba su acción en el Conservatorio de Música de La Plata era el de formar músicos en un ámbito oficial, ya que hasta entonces había agentes formadores de músicos en forma privada. Con esta intención creó un sistema de formación musical guiándose en el modelo de formación artística del Conservatorio Nacional de Buenos Aires. Sostiene al respecto una ex-directora de Enseñanza Artística, refiriéndose al maestro Ginastera:

“...una de sus preocupaciones era no sólo formar músicos, actores o bailarines de danzas folklóricas, sino fundamentalmente formar docentes para la escolaridad obligatoria, porque él decía que el arte no podía estar ausente de la educación formal por ser un área de conocimiento muy importante.”

Dada la importante trayectoria de Ginastera, nos referiremos a ella en el siguiente capítulo.

Existían también, hasta fines de la década de 1960, agentes que se desempeñaban como directores de Enseñanza Artística mientras esta Dirección se encontraba dentro de la Dirección General de Cultura<sup>44</sup>. En este período aún se cuenta con agentes que pertenecen a la órbita de Cultura, quienes se supone estaban interesados en lograr la permanencia de posiciones estéticas, capital simbólico de reconocimiento y consagración propios del campo artístico. Entre estos cabe mencionar a algunos de ellos, tales como Mony Hermello, quien en 1962 asumió como directora interina de la Dirección de Enseñanza Artística y fue la creadora y primera directora del IDOEI (Instituto de Orientación Estética Infantil) de La Plata a partir de 1957.

---

<sup>44</sup> En 1960 registramos a Luis de Paola como director de Cultura y director interino de Enseñanza Artística.

La escritora Martha Mercader<sup>45</sup>, quien entre 1963 y 1966 se desempeña como directora de Cultura de la provincia y durante el año 1964 asumió como directora interina de la Dirección de Enseñanza Artística. Antes había ejercido la docencia en varios colegios e institutos entre 1948 y 1959 y como traductora de inglés e intérprete en escuelas secundarias y en el Instituto de Lenguas Vivas de La Plata, en institutos de Inglés, en la Comisión Argentina para la UNESCO (1961) y en el CIME (Comité Intergubernamental para las Migraciones Europeas) en 1961. Participó también en seminarios y congresos sobre temas literarios y sociopolíticos, algunos referidos a la mujer, en Buenos Aires y otras ciudades argentinas, americanas y europeas.

Para que funcione un campo –dice Bourdieu– tiene que haber algo en juego y agentes dispuestos a jugar, para que cada campo engendre el interés que le es propio. Desde instancias estatales como la Dirección de Cultura y la Dirección de Enseñanza Artística se promovían determinados tipos de conocimientos, ideas, valores y habilidades que conformaban un tipo de capital cultural. Martha Mercader procedía de un campo de producción cultural, específicamente el campo literario, y ocupaba allí un espacio dominante que define su participación pues el campo literario de pertenencia se correspondía con el campo de la “cultura consagrada” y oficial<sup>46</sup>.

A partir del cambio de dependencia –de Cultura a Educación– la Dirección de Enseñanza Artística queda sucesivamente a cargo de docentes de diversas disciplinas artísticas. En algunos momentos el cargo coincide con el de Director de Enseñanza Diferenciada (1973) o con el de Enseñanza Superior (1974) o con interventores como Jorge López Anaya<sup>47</sup> en 1976.

---

<sup>45</sup> Martha Mercader es nativa de La Plata (1926-2010). Es Profesora de Inglés y traductora pública nacional. Entre 1984 y 1989 fue Directora del Colegio Mayor Argentino de Madrid, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación argentina. Entre 1993 y 1997 fue diputada nacional por la UCR en la Capital Federal.

<sup>46</sup> Recordemos que el período en el que Martha Mercader se desempeña en la Dirección de Cultura de la Provincia (1963-1966) es presidente de la República el Dr. Arturo Illia, perteneciente a la Unión Cívica Radical, partido político con el que la escritora tenía cercanía.

<sup>47</sup> Jorge López Anaya fue un pintor argentino. Participó de la intervención en la Dirección de Enseñanza Artística en los inicios del Gobierno Militar, entre los meses de julio y septiembre de 1976. En 1969 actuó como Jurado de la VI Bienal de París, y al año siguiente de la XXXV Bienal de Venecia. En este último caso fue integrante del Jurado designado por la Cancillería Argentina. Es además autor de numerosas publicaciones de Historia del Arte Argentino. Se

Desde esta intervención la Dirección de Enseñanza Artística queda a cargo de directores de otras ramas hasta el advenimiento de la democracia. Este ejercicio simultáneo de dos direcciones hasta este período pone en evidencia que la Enseñanza Artística como tal todavía no conformaba una instancia del gobierno central independiente y evidencia las tensiones preexistentes entre *artistas*, representantes de algunos espacios del campo cultural, y *docentes de arte*, como agentes portadores de concepciones estéticas heterogéneas. Dichas tensiones localizadas en la subjetividad de los agentes –tal como lo expresan las distintas entrevistas efectuadas a varios de ellos– se mantuvieron a lo largo de décadas.

En el transcurso de una entrevista<sup>48</sup> el maestro Washington Castro se refiere a sus viajes al exterior y manifiesta su sorpresa por la forma de vida del compositor en Londres, cuyos ingresos se obtienen exclusivamente de los derechos de autor. Y prosigue “...*los compositores no tienen que dedicarse a dar clases o tener otro tipo de actividades, como desgraciadamente ocurre en nuestro país.*” (Fortuna, 1991).

Otra de nuestras entrevistadas manifiesta cierta desconfianza de aquel artista “que enseña en la escuela”, poniendo en duda la versión escolarizada del arte por efecto de un proceso de transposición que puede deformar el objeto de conocimiento artístico<sup>49</sup>:

“...la diferencia que hay en materia de arte entre el artista y el que solamente ama el arte, o puede llegar a emplearlo en el aula, por ejemplo, es una diferencia tan grande que a veces yo llegaría a decirle que están un poco reñidas las dos cosas. Porque el concepto de arte es tan serio, es algo de una responsabilidad tan enorme, y uno ve que en cualquier nivel escolar se emplea la materia arte con una ligereza y con una falta de preparación tan grande...”

---

desempeña como docente en la Cátedra Historia del arte argentino de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirige proyectos de investigación dentro del Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, dependiente de la UBA. Integra la Academia Nacional de Bellas Artes. Es crítico de arte del diario *La Nación*.

<sup>48</sup> Esta entrevista fue realizada por Víctor Fortuna y figura en *El último de los Castro*, publicación de la Secretaría de Educación y Cultura de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón realizada en el año 1991.

<sup>49</sup> Profesora de música jubilada. Distrito Tandil.

La fuerte demanda de algunos agentes del campo musical acerca de que el docente sea en primer lugar artista con una sólida formación y trayectoria, es otra manifestación de esta tensión:

“La ventaja de haber asistido al Conservatorio... Ud. lo tiene en su preparación, en su formación. ¿Cómo puede Ud. manejar una clase, dar un examen práctico, si nunca salió a un escenario, si nunca tocó en público? Los artistas ya están fogueados. Por ahí puede haber un gran maestro escondido que jamás se expuso, pero es muy difícil...”

Se ponen en evidencia dos prácticas disímiles, con habilidades y destrezas propias y particulares, adquiridas en contextos también distintos. En estas circunstancias, ¿es factible lograr que un sujeto ejerza una práctica que sea articuladora del saber artístico y del saber docente? Esta tensión seguirá presente ciertamente y algunos agentes no podrán conciliar ambos saberes.

Como manifestación de otras tensiones, recuperamos de quien es vocero de la crítica al arte en el ámbito escolarizado, lo expresado por Héctor M. Angeli en una sección de la *Revista de Educación*, quien vincula la cultura popular con la educación artística y efectúa algunas críticas a la desvalorización de algunas disciplinas artísticas en el ámbito escolar:

“la escuela sólo parece propender a un desenvolvimiento práctico e ilustrativo de la vida que, obstinadamente, queda confundido con los valores espirituales que va dejando de lado. Basta para comprobarlo la falta de un serio interés por la educación artística (...) Es bien sabido que en nuestras escuelas la música y el dibujo, por ejemplo, son materias secundarias, de orden meramente accesorio. La lectura y más aún el teatro, también se encaran bajo un aspecto ajeno a toda experiencia o quehacer gustoso.”<sup>50</sup>

La desvalorización que manifiestan tanto unos como otros agentes está más centrada en la manera en que se transmiten modos de pensamiento y acción. De la práctica a la práctica, en el caso de la formación eminentemente artística, basada en el contacto directo entre quien enseña y quien aprende y diferente a la *enseñanza de conocimientos* en el espacio escolar. Este espacio suponía un currículum, métodos, componentes didácticos que organizan el trabajo en el aula. En tanto que para el aprendizaje de un

<sup>50</sup> Angeli, Héctor: “Educación Artística y cultura popular”, *Revista de Educación*. Marzo de 1959.

arte se pone el énfasis en la sabiduría “del maestro”, en su experticia (instrumental, técnica, etc.). En el caso escolar, más generalizada y homogeneizante, en el Conservatorio, más personalizada y menos masiva. El proceso del artista parece tener similitud con las características del aprendizaje artesanal y de la autoinstrucción y con la formación de trabajadores cualificados:

“El artesano activo estaba ligado al conocimiento técnico y científico de su tiempo en la práctica diaria de su oficio. El aprendizaje incluía generalmente el entrenamiento en matemáticas, comprendidas el álgebra, la geometría y la trigonometría, en las propiedades y procedencia de los materiales comunes al oficio, en las ciencias físicas y en el dibujo industrial (...) Pero, más importante que el entrenamiento formal o informal, era el hecho de que el oficio proporcionaba un vínculo cotidiano entre la ciencia y el trabajo, puesto que el artesano se veía constantemente obligado a recurrir en su práctica a los conocimientos científicos rudimentarios, las matemáticas, el diseño, etc.” (Braverman, 1974: pp. 133-134 en Fernández Enguita; 1990: p. 133).

La consideración de la enseñanza artística centrada en la demostración de “modos eficaces de hacer” por parte del maestro y la repetición por parte de los alumnos de pasos de los procedimientos utilizados eficientemente, ha dado lugar a uno de los enfoques de la enseñanza del arte en la escuela, al que hemos denominado *Enseñanza de las técnicas* (Chapato, M.E.; Dimatteo, M.C.; 1996). El énfasis en los aspectos instrumentales y técnicos constituye una de las más antiguas propuestas de enseñanza artística que coincide con los criterios implícitos de la enseñanza tradicional. Propone la adquisición de habilidades y destrezas vinculadas al dominio de los materiales, soportes, instrumentos y procedimientos propios del hacer artístico. Tiene mayor relevancia el cómo que el qué y el para qué se produce. Si comparamos esta forma de aprendizaje con la del artesanado medieval, debemos recordar que en ese contexto socio-histórico el aprendiz tenía a su disposición una visión integral del proceso de producción artística y podía observar la evolución del proyecto a cargo de su maestro, desde su inicio hasta su culminación en una obra terminada. El aprendizaje gradual de técnicas tenía un sentido para el aprendiz y su progresivo dominio permitía una creciente independencia.

El enfoque de la enseñanza de las técnicas en los diferentes sistemas educativos tendió, por el contrario, al aislamiento del producto artístico, a la fragmentación y a una fractura entre técnica, proyecto y obra.

### 1.3. Prácticas escolares y prácticas artísticas

Dentro de las consideraciones realizadas hasta aquí acerca del pasaje de las instituciones de formación artística de la Dirección General de Cultura a la Dirección General de Educación, tomaremos en cuenta ahora la descripción de las prácticas institucionales promovidas, en primer lugar, para la formación de artistas y luego, desde el sector educativo, para formar alumnos a través del arte y profesores para enseñar las disciplinas artísticas en la escuela.

En términos generales, las prácticas pueden ser objetivamente regladas y regulares, pues apuntan a ofrecer al agente medios y recursos para desenvolverse, actuar y orientarse de acuerdo con su posición en el espacio social, con la lógica del campo al que pertenecen y con las situaciones en las cuales están comprometidos los agentes sociales. En general, las prácticas de un mismo agente están objetivamente organizadas en relación con las del resto de los integrantes del mismo sector o espacio social.

Con el objeto de caracterizar las prácticas institucionales y el sentido que adquiere el pasaje de las prácticas culturales a las educativas, comenzaremos por conceptualizar, en primer término, la práctica cultural. Estas comprenden todas aquellas actividades que desarrolla un grupo social a manera de producciones simbólicas tendientes a ordenar el mundo cognoscitivo de sus agentes y a otorgar sentido a los hechos, saberes y conductas. En este proceso debemos destacar el papel del Estado en “la unificación del mercado cultural” (Bourdieu; 1996).

En las primeras etapas de creación de instituciones en la provincia de Buenos Aires y con su agrupamiento en los “centros difusores”, la misión del Estado como instancia reguladora de prácticas, fue la de impartir cultura a modo de ofrecimiento de bienes culturales. Recurre a “lo escolar” como modo de producción y reproducción de la cultura, modelando estructuras mentales e imponiendo formas de pensamiento y contribuyendo así a construir el carácter nacional. Al imponer e inculcar una cultura dominante devenida en cultura nacional legítima, el Sistema Educativo transmite los presupuestos fundamentales de la imagen nacional de sí.

Mariano Montesinos, artista plástico, en un artículo publicado en la *Revista de Educación* apelaba en 1950 a la difusión y popularización del arte en la escuela<sup>51</sup>:

“...así conseguiremos iniciar al educando en útiles principios de belleza que tendrán la virtud de encaminarlo hacia futuras labores productivas y espirituales, que serán el cimiento de nuestro tan necesitado Arte Popular...”

El capital cultural que distribuye la escuela consagraría la cultura legítima, aquella que corresponde a la clase socialmente dominante. Transmite nociones de jerarquía cultural desvalorizando otros saberes y prácticas culturales de otros sectores, a los que clasifica como “indignos”. El ámbito escolar es, entonces, el espacio donde se monopoliza “lo universal”, en tanto permitiría el acceso a determinados bienes culturales en mayor grado que cualquier otra institución social.

En la *Revista de Educación*, a principios de 1945 se realizan algunas consideraciones acerca de la educación estética en la escuela y sobre el cultivo de la aptitud estética del niño:

“...Es también un recurso valioso, en lo que atañe a educación de la capacidad receptiva, y que felizmente se está difundiendo en nuestras escuelas, la audición de buena música durante los recreos o en actos especialmente destinados a ello. Esa música escogida oída con frecuencia afina el oído y educa el sentimiento. Contribuye igualmente a educar el gusto, la contemplación de otras obras de arte: pintura, escultura, etc. De ahí la conveniencia de visitar con frecuencia museos y exposiciones de arte, monumentos, etc., y aún tener en la escuela una pinacoteca con reproducciones de cuadros célebres.”<sup>52</sup>

Estas ideas exponen la importancia que algunos maestros de la época otorgaban a las “grandes obras de la cultura” de la época y la pretensión de desenvolvimiento y cultivo de las disposiciones estéticas innatas, otro de los supuestos educativos que limitaría la actividad estética a “unos pocos elegidos”.

---

<sup>51</sup> Montesinos, Mariano: “Escenarios discriminativos” en *Revista de Educación* n° 5. Año 1950.

<sup>52</sup> Vidal, Sara Irene: “Algunas consideraciones sobre educación estética”, *Revista de Educación*. Enero-febrero de 1945.

El campo de producción artística, es decir la relación entre el artista y la obra de arte, pueden ser abordados desde distintos encuadres académicos. Una postura sostiene que las obras artísticas son creadas por seres humanos –los artistas– provistos de un talento especial, que les permite otorgar a dichas obras un carácter universal e intemporal, es la postura que suele denominarse “versión esencialista”<sup>53</sup> del arte. Los artistas son concebidos en esta postura como “héroes solitarios” y ejemplo de la generosidad y abnegación, aquellos que soportaban la miseria con heroísmo o quienes sacrificaban su vida por “amor al arte”. El artista es presentado como poseedor de una sensibilidad singular y con originalidad de concepción. Se lo endiosa e idealiza, se lo considera genio y a su intervención, profética. El arte es considerado una “autoexpresión” del individuo –el artista– e inaccesible a la comprensión de personas no suficientemente iniciadas. Una producción artística se convierte en una obra de arte por su carácter esencialmente ahistórico y su tendencia universalista. La obra de arte es sacralizada y se visualiza como “alta manifestación de una personalidad” (...), “el lenguaje particular de un alma” y “producto único de una inteligencia” (Bourdieu, 1995). Desde esta visión no sería necesario recurrir a elementos externos para explicar la obra ya que, lo social, lo histórico, lo contextual quedaría traducido y expresado en ella.

Las categorías conceptuales de placer y gusto se vinculan con la percepción de lo estético bajo el supuesto de que las obras de arte tienen un conjunto de propiedades “esenciales” en común. La creación artística es concebida como una “descarga” espontánea e impulsiva de exceso de energía y una materialización de deseos insatisfechos (Kagan; 1980).

Desde esta perspectiva, se pretende que el “Gran Arte” sea un lugar de consagración espiritual, la evasión de la realidad, de su materialidad y de sus elementos mercantiles más inmediatos (García Canclini; 1995). La estética de las Bellas Artes, en la que se enmarca el Gran Arte construyó un discurso idealista, que procuraba representar de manera espiritual los objetos sociales.

Podemos identificar la cultura destinada al “gusto” de la “alta cultura”, según Bourdieu (1990), en los sectores socio-económicos poseedores de mayor capital económico, en las “obras únicas”, con “lo valioso”, de alto costo, e inaccesible para sectores sociales de recursos más limitados. Estos supuestos estéticos elitistas pueden estar presentes en los supuestos

---

<sup>53</sup> La corriente esencialista, llamada también Estética Pura, establece normas que buscan la esencia pura de la obra del arte.

educativos del campo escolar, los que atribuyen capacidades artísticas sólo a una parte restringida de la población escolar.

Entre las transformaciones que impone el campo educativo a esta transmisión cultural, encontramos, de acuerdo con Bourdieu (1987) “el aflujo de clientelas más numerosas (y también culturalmente más desprovistas) que entrañaría toda clase de cambios a todos los niveles”. Pues presumiblemente las prácticas culturales entrarían en contradicción con las pautas culturales que promueve y difunde el sistema educativo, y quien asume además la responsabilidad de transmitir los patrones de valoración cultural.

Es así que, desde la legislación educativa de la provincia de Buenos Aires, particularmente en la Ley de Educación 5650/51, podemos apreciar la intención de un pasaje de lo “cultural elitista” hacia otra de carácter más masivo. Se propicia en dicha ley la enseñanza de los oficios, que en el ámbito escolar figuraban como “las manualidades”. El trabajo manual era valorado como un gran auxiliar de la enseñanza, en especial de la Matemática. Años antes, en 1941, en una conferencia pronunciada por Rita Burén de Coscia<sup>54</sup>, a propósito de la inauguración de los cursos de trabajo manual educativo, sostenía que desde el trabajo manual “se valoriza la actividad, la mano como instrumento universal, el esfuerzo creador, asociando en todo momento lo útil a la habilidad manual en general”. Siguiendo los principios de John Dewey prioriza “la educación para el gobierno de sí mismo, el valor de la espontaneidad, de la alegría como fuerza motriz de la educación.”

Concluye su discurso poniendo el énfasis en la enseñanza del trabajo manual como un fin educativo propio y como un “contenido cultural importante en la instrucción creadora” y apelaba a los maestros para que “formasen a los niños de modo tal que en el futuro sean portavoces y símbolos de los atributos más grandes de nuestra nacionalidad.” Estos aspectos permiten advertir la presencia del método activo en todas las propuestas pedagógicas de entonces.

En la Ley 5650/51 aparece la mención a los planes de estudio de la década del 50 en la provincia de Buenos Aires, los cuales agrupaban conocimientos instrumentales, formativos y complementarios y tenían como principios organizadores el idioma e historia nacionales. Entre los conocimientos instrumentales, a ser transmitidos a toda la población escolar,

---

<sup>54</sup> Burén de Coscia, Rita: “Concepto de las actividades manuales”. *Revista de Educación*. Septiembre-octubre de 1941.

figuraban la lectura, la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y el cálculo. La enseñanza del dibujo se brindaba, inicialmente, como parte del lenguaje gráfico, junto a las demás asignaturas curriculares de la enseñanza básica, “*como fijación mental, enseñando a observar, comprender y recordar, respetando la innata modalidad personal, estimulando la curiosidad, fomentando la contemplación, educando la vista y la memoria visual.*”<sup>55</sup>

En diversos artículos de la *Revista de Educación* se insinúa que con la aparición del “maestro especial”<sup>56</sup> el dibujo pasa a ser una actividad ornamental y pasiva, separada del resto de las actividades escolares habituales, en la medida que se privilegia la copia. Estas características que asume el dibujo facilitaban una práctica homogeneizadora, más representativa de las prácticas escolarizadas.

Entre los conocimientos complementarios se mencionan las ciencias de la naturaleza y las distintas disciplinas de carácter *artístico* (música y canto, especialmente coral) o *utilitario* (trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas). Los conocimientos de carácter utilitario que se enseñaban a los alumnos varones estaban referidos a la producción, las industrias y las artesanías de la zona de influencia de la escuela, y los que se imparten a las alumnas se relacionan con las labores e industrias domésticas rurales. En esta primera etapa del peronismo el *trabajo* se consideraba un factor eficiente para lograr la activa participación de la escuela en la vida social y se organizaba la educación laboral desde una planificación centralizada que contribuyera al desarrollo nacional y provincial.

A la música en las escuelas también se le atribuían otras funciones. En un artículo<sup>57</sup> se expresaba que “la música es un medio eficaz de disciplinar el espíritu, el carácter, la voluntad, acostumbrándolos (a los alumnos) desde pequeños al orden y la armonía.”

Asimismo, se aclara que en las escuelas primarias de zonas rurales se iniciará artísticamente a los alumnos a través de la música y cantos corales y

---

<sup>55</sup> Tosto, Pablo: “La exposición de arte infantil”, *Revista de Educación*. Octubre de 1959.

<sup>56</sup> En el artículo 12 del Reglamento General para las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires aparece la figura del “maestro especial” indirectamente mencionado en las Obligaciones y Atribuciones del Personal Docente.

<sup>57</sup> Granata, Teresa: “La música en nuestras escuelas”, *Revista de Educación*. Septiembre-octubre de 1943.

de danzas y bailes folklóricos. En la *Revista de Educación* una docente<sup>58</sup> se refiere al valor del folklore en las escuelas y sostiene que “*el folklore americano ha de proporcionarnos preciosos e interesantes motivos. Afortunadamente, estamos entrando en una era de reacción saludable mediante el resurgimiento de la música autóctona.*”

Afirmación que muestra cómo la acción cultural se desarrollaba también a través de la tradición y la historia nacional, en un claro intento por “nacionalizar el currículum” (Puiggrós; 1993).

Se reconocen también en el canto en sí y en el canto coral recursos muy eficaces de educación estética y como elementos de transmisión masiva: mediante la actividad coral se puede trabajar con numerosos grupos de alumnos sin tanto requerimiento de material didáctico e instrumentos. Una de nuestras entrevistadas<sup>59</sup> relata sus comienzos en la docencia, a principios de los 60:

“Yo buscaba siempre la actividad coral, dirección coral, coro para jóvenes, el coro de la escuela (...) Cuando yo empecé a trabajar lo único que tenía era mi voz. No había piano, no había tocadiscos, ni grabador ni nada. Entonces empecé con la voz. Era lo único que podía hacer con los chicos: la voz. Un poco por la falta de elementos, eso fue lo que llevó a fortalecer la parte vocal...”

En un comentario acerca de la Reforma Constitucional de 1949<sup>60</sup> se hace referencia a:

“...la forma en que los principios religiosos y morales informen todos los aspectos de la enseñanza (...) en Educación Estética se propone mostrar las bellezas de la Patria, su belleza física y su belleza moral. La primera en el paisaje y la segunda en la límpida historia y en la gloriosa tradición.”

Nuevamente aparecen como ejes ordenadores de la propuesta educativa en este período el dibujo, la geografía y la historia nacional.

---

<sup>58</sup> Idem.

<sup>59</sup> Maestra de música del Distrito Necochea.

<sup>60</sup> *Revista de Educación* n° 6, año 1949.

### 1.3.1. La masificación del Sistema Educativo y su incidencia en las prácticas educativas

La masificación educativa como fenómeno va asociada al crecimiento demográfico y a los requerimientos y regulaciones del Sistema Educativo en la etapa de la historia educativa argentina correspondiente a las décadas de 1940 y 1950. Este proceso tiene otras interpretaciones desde el campo social, en particular, por parte de la sociología francesa:

“Con la masificación escolar, cada vez más alumnos van a la escuela y durante más tiempo. La escuela se parece menos a una institución que a un “mercado” en el cual los diversos actores están en competencia, invierten en el trabajo, ponen en marcha estrategias para apropiarse de calificaciones escolares...” (Dubet, F.- Martuccelli, D.; 1997: p. 13)

La expansión del Sistema Educativo argentino entre 1850 y 1930 es explicada por la situación de privilegio de la clase media y su presencia masiva en los niveles superiores del sistema. Desde esta perspectiva, la expansión educacional tiene como beneficiario supremo a la clase media, en el marco de un país dependiente.

Entre las condiciones materiales de esta expansión se considera la temprana urbanización y concentración inmigratoria en los sectores menos ligados a la producción dentro de la estructura ocupacional. La apertura de oportunidades educativas permitió que una parte importante de sectores medios accediera a la escolaridad media y superior. Estos grupos, a su vez, pugnarón posteriormente por la democratización de la estructura del poder político.

Esta extensión, particularmente en el litoral y en Buenos Aires, permite que se consoliden por vez primera a través del Estado, las bases de un sistema educativo orgánico, vinculado al proyecto histórico de la Generación del 80. Entre 1884 y 1916 es la etapa de consolidación del sistema escolarizado en el marco de una República Conservadora (Bernetti, Puiggrós; 1997).

Entre 1916 y 1930 la situación de la escolaridad básica de amplios sectores populares había mejorado durante los gobiernos radicales:

**Cuadro N° 6: Datos de escolarización entre 1914 y 1932**

Año	Habitantes		Inscriptos en la Escuela Primaria	Porcentaje de Población Escolar
	Total	Edad: 6-14 años		
1914	7.885.237	1.485.785	863.290	58,0%
1925	10.079.876	1.803.253	1.050.534	70,6%
1932	11.846.655	2.239.117	1.027.165	69,0%

**Fuente:** Elaboración propia. Datos extractados de Puiggrós (1998).

Se realizan en esa época grandes esfuerzos por alcanzar la ampliación de oportunidades educativas (alfabetización para inmigrantes, escuelas rurales), los que resultaron insuficientes para que los sectores más postergados de la población accedieran y permanecieran en el sistema. Hacia la década del 30 comienza la exclusión de nuevas mayorías emergentes a la par de la industrialización.

En Argentina la masificación del sistema educativo adquiere características particulares que la diferencian del resto de países de América Latina. Para autores como Tedesco (1986), aparece tempranamente, en la década del 50, como expansión cuantitativa del Sistema Educativo (o elevación de las tasas de escolarización), con una lógica propia y rasgos internos. Las tasas de crecimiento de la matrícula escolar muestran la efectividad de la tarea integradora del Sistema Educativo durante el Estado Benefactor. El siguiente cuadro nos muestra la evolución de la cantidad de estudiantes por nivel en el período 1947-1960, que reafirma lo dicho anteriormente:

**Cuadro N° 7: Población educativa por niveles. República Argentina\***

Nivel	Años			
	1947		1960	
	Cifras absolutas	%	Cifras absolutas	%
Pre-primario	10.253	0,06	84.601	0,41
Primario	2.090.307	13,1	2.947.666	14,26
Medio	221.451	1,4	563.987	2,73
Superior	55.512	0,35	173.935	0,84
Totales	2.377.813	14,9	3.770.289	18,24

**Fuente:** Anexo estadístico extractado de Cucuzza (1985).

\* Se indica, en cada caso, el tanto por ciento de estudiantes de cada nivel con relación al total de la población en el año dado. La población, según los censos nacionales, era en 1947 de 15.928.000, y en 1960 de 20.669.000 habitantes.

Las corrientes inmigratorias de países limítrofes procedían de Bolivia, Chile y Paraguay. El primer gran incremento de la inmigración de estos países se produjo entre 1946 y 1950, coincidente con el período del “pleno empleo” en Argentina, con índices hasta entonces relativamente reducidos respecto a décadas anteriores. El modelo económico del peronismo impulsaba una industrialización sustitutiva, a la que se sustentaba mediante un aumento del salario real. Entre 1942 y 1954 el salario real experimentó un incremento del 46% (Márquez; 1995). El período 1956-1960 marca el segundo salto inmigratorio importante, mientras existen en nuestro país picos en el nivel del salario real.

El comportamiento de las tres corrientes inmigratorias de Bolivia, Chile y Paraguay indicaría que éste fue afectado por cambios que se operaban en el proceso de crecimiento de la economía argentina. Se trataría de un efecto provocado fundamentalmente por aumentos en la demanda de mano de obra, a veces por incrementos en los niveles del salario real, y por los acontecimientos políticos y económicos en algunos de estos países limítrofes.

La inserción de la inmigración limítrofe del primer período (1946-1950) se vincula con una etapa de migración masiva de nativos hacia áreas metropolitanas argentinas. Se trataba de obreros agrícolas y campesinos sin propiedad sobre sus tierras que iban arribando a las ciudades, conformando así los cinturones industriales, en los alrededores de las ciudades capitales. Además de satisfacer nuevas necesidades de mano de obra, los inmigrantes habían ocupado los puestos abandonados por los argentinos que se desplazaban hacia las grandes ciudades. Esta nueva situación de urbanización no planificada, planteada por el fenómeno de las migraciones internas (campo-ciudad) influyó fuertemente en la demanda educativa, por lo que la escuela fue una de las instituciones de las que se esperaba un acompañamiento al gran movimiento poblacional de este proceso de urbanización. Surgen así nuevos requerimientos de formación para el trabajo que el Sistema Educativo podía brindar masivamente a miles de trabajadores procedentes del interior del país. Fueron apareciendo a través de intentos aislados<sup>61</sup>. La relación educación/trabajo estaba instalada como cuestión

---

<sup>61</sup> La demanda educativa de los agentes recién llegados fue atendida por los sindicatos y mutuales, por la Iglesia, por empresas, por institutos educativos privados, pero poco a poco fue haciéndose extensiva al Estado. Pero los programas de educación obrera y técnico-profesional se desarrollaron en forma paralela a las estructuras dependientes del Ministerio de Instrucción Pública (Puiggrós, A.; 1992).

central en el escenario educativo de la época, pero sus esfuerzos por ingresar al Sistema Educativo Tradicional<sup>62</sup> fueron infructuosos.

Desde otras visiones, se sostiene que, a pesar de la expansión registrada en esta etapa, la distribución del ingreso no mejoró, continuó la escasez de puestos de trabajo, la devaluación de los años de estudio en el mercado de trabajo y la subutilización de capacidades (Tedesco; 1986). De acuerdo con esta visión, los sistemas educativos en América Latina han sufrido importantes cambios cuantitativos, manifestados en la significativa expansión de la cobertura de todos los niveles, pero estos cambios no han sido acompañados por modificaciones al interior de los sistemas. Estas modificaciones han tendido a provocar una progresiva diferenciación interna y un descenso en la calidad de los aprendizajes efectuados, especialmente en los segmentos del Sistema Educativo que atienden a los nuevos sectores tradicionalmente excluidos.

La expansión educativa en las décadas del 60 y 70 mantiene una relativa autonomía de las determinaciones del aparato productivo. Aparecen los síntomas del estancamiento en cuanto a tasas de escolarización con respecto a décadas anteriores. La vinculación de las variables “desarrollo” y “educación” han quedado formuladas a nivel de principios deseables más que de medidas concretas. En el siguiente cuadro observamos esta detención de la escolarización entre 1960 y 1975, en comparación con las décadas del 40 y 50.

Se pone en duda la relación entre masificación del Sistema Educativo y democratización, ya que comienza a vislumbrarse que la educación brinda respuestas diferenciadas a los grupos sociales beneficiarios, siendo los más favorecidos las clases medias y altas. La expansión educativa, desde esta visión, fue acompañada por un progresivo deterioro de la calidad de la educación. Como una característica peculiar de los sistemas educativos de América Latina, podemos decir que la escuela se masificó en momentos en que la cultura institucional escolar comenzó a empobrecerse, a hacerse cada vez más obsoleta y a aislarse de las necesidades educativas de las sucesivas décadas.

Filgueiras (1980) asocia la expansión educacional con la estratificación social. Presenta por ello una vinculación entre la situación y las tendencias de la expansión en diferentes niveles del Sistema Educativo y la

---

<sup>62</sup> De acuerdo con la clasificación realizada por Germán Rama (1984) el *estilo educativo tradicional* sostiene una función educativa de conservación, de socialización para el mantenimiento del orden de acuerdo con los valores de los sectores dominantes. Y este estilo es el que sustenta el Sistema educativo descripto.

desigualdad en la distribución de la escolaridad. Desde su postura, el crecimiento de la escolaridad primaria y la alfabetización se produjo antes de que la región experimentara una gran apertura al sistema internacional y a los cambios de la modernización. De acuerdo con Filgueiras (1980) el prematuro proceso de escolarización en países como Argentina no iba a la par de las respuestas a las demandas y aspiraciones de los educandos.

Llama la atención que una de las etapas en las que se ha marcado la masificación en Europa haya sido la década del 50, después del período de la posguerra, con una tendencia continua, resultando por una parte de las demandas de los individuos y, por otra parte, de la oferta pública de educación. A pesar de las mesetas y aceleraciones, este proceso de masificación fue reclamado y sostenido por la mayoría de los gobiernos de izquierda o de derecha, por las principales organizaciones sindicales y por la opinión pública.

El Cuadro N.º 8 muestra el comportamiento de la matrícula de nivel primario:

**Cuadro N.º 8: Evolución de la matrícula de nivel primario entre 1940 y 1975, en el ámbito nacional y provincial**

Año	Matrícula			
	Cifras absolutas. Total del país	Porcentajes		
		Total del país	Nacional	Provincial
1940	1.930.193	100,0	46,6	46,0
1950	2.214.117	100,0	42,6	49,3
1952	2.394.538	100,0	42,7	48,6
1955	2.665.438	100,0	42,2	49,3
1960	2.858.488	100,0	38,0	51,1
1965	3.139.873	100,0	34,4	51,8
1970	3.452.288	100,0	27,8	56,3
1975	3.602.213	100,0	26,8	56,0

**Fuente:** Extraído de Paviglianitti (1989).

### 1.3.2. El desarrollo de lo artístico en contextos más masificados

El proceso de masificación coincide con los inicios de la “formalización” en el Sistema Educativo de otras áreas o campos de conocimiento a través de las instancias de conducción o Direcciones –de Enseñanza Artística, en nuestro caso. La visión de este fenómeno de la expansión educativa desde los actores educativos resulta en cierto modo negativa, dadas las características particulares de la práctica pedagógica de los docentes que enseñaban alguna disciplina artística décadas atrás. Tomaremos, en primer lugar, las apreciaciones que realizan docentes de música sobre las características que adquirió la enseñanza de la música en la escuela y su desprestigio a partir de entonces. Sostiene una de nuestras entrevistadas<sup>63</sup> que:

“Quién incorporó arte, ya sea música o plástica o actividades prácticas en el Sistema Educativo, yo no lo sé, porque eso es tan viejo como la escuela. Que lo hizo con la mejor intención, seguramente, que fue la de darle al alumno esa parte espiritual. Entonces, con esa intención se debe haber hecho. Pero cómo se manejó después en el Sistema Educativo... Si yo tuviera que decir qué es lo que aprende un alumno, qué es lo que le deja concretamente como para decir, con la base de lo que estudié en la escuela, puedo después ingresar a un instituto de música... eso es mentira. Eso no se implementó jamás como para poder lograr algo.”

Está implícita en estas afirmaciones una muy arraigada concepción de “formación del artista” entre los objetivos de la enseñanza del arte y el desencanto por no poder lograrla en el ámbito escolar. En cuanto a los obstáculos de carácter institucional, para el eficaz desarrollo de la enseñanza de la música, prosigue la entrevistada:

“En educación artística dentro de la escuela común, los resultados deberían ser muy otros. Si estuviera encarada de otra manera, con el tiempo necesario, en el ámbito necesario, con la selección necesaria, con el material didáctico necesario... Los cursos en aquel entonces tenían dos horas de 40 minutos, después se unieron, era una hora de 80 minutos. He llegado a tener 54 alumnos en un Bachillerato Pedagógico. Ud. creó el clima de trabajo... Ud. empezó, a ver... primera voz, escuchen un poquito el piano... y ya sonó el timbre.

---

<sup>63</sup> Profesora de Música jubilada. Distrito Tandil.

Ruido, ruido, todavía tengo ese ruido de los pasillos, me ha quedado una sensibilidad en los oídos, gritos, chicos corriendo de otro salón, venían de matemática, venían de la prueba, de otra cosa. Cuando Ud. quería encauzar todo, ya se termina la hora. En esa forma...” (docente de música jubilada).

Este ambiente de trabajo pedagógico escolar difería del ámbito del Conservatorio principalmente en la asignación de espacios, mobiliario, actitud de respeto y disposición de un tiempo dilatado e impuesto por el alumno de acuerdo con sus “condiciones”.

Otra entrevistada<sup>64</sup> da cuenta de las lógicas contrapuestas entre el docente de Artística y los directivos, que predominaban y aún predominan en el contexto institucional:

“Y tenías que luchar un poco en contra de la falta de conocimiento de los directivos, porque el criterio del maestro de plástica generalmente choca con el del directivo, por una cuestión filosófica, diría yo. Porque es difícil entender lo que es la expresión, lo que es un lineamiento rígido de lo que son las materias instrumentales. Esa lucha, que creo que todavía está, que creo que no han cambiado en su manera de ver las cosas...”

Un entrevistado<sup>65</sup> nos relata parte de los inicios de su trayectoria docente y sus dificultades en el espacio escolar:

“En la Escuela de Comercio doy Historia del Arte, en la Escuela Normal doy Dibujo. Y realmente me siento tan mal... porque dada la cantidad de gente, faltan los elementos, y el lugar, volvemos otra vez... Yo ponía botellas, porque era lo único que tenía, así que estuve muy poco tiempo. (...) El arte estuvo mal visto para las escuelas.”

La enseñanza en la Academia transcurría en un marco más propicio que el descrito por este entrevistado. La cantidad de alumnos era menor, había disponibilidad de materiales para cada aprendiz y el maestro podía atender las particularidades de cada alumno.

La educación masiva en el Sistema Educativo se contrapone a la enseñanza personalizada que ellos recibieron en otras instituciones mientras

---

<sup>64</sup> Profesora de plástica jubilada. Distrito Tandil.

<sup>65</sup> Profesor de plástica. Pintor. Distrito Tandil.

se formaron como músicos o como plásticos. Con respecto a la formación artística dice otra entrevistada<sup>66</sup>:

“En el Conservatorio teníamos una exigencia tremenda. Eso también hizo que semejante exigencia que tuve en el Conservatorio después, al volverme a Tandil para dar clase, me parecía muy fácil, me sentía un poco... que era demasiado fácil, que podía estar preparada para hacer otra cosa, en una palabra.”

Y en cuanto a las diferencias entre la atención del alumno en la formación específicamente musical y la del alumno en una escuela común, sostiene:

“Desde el momento en que en los planes de estudio Ud. tiene las materias pedagógicas... en el Conservatorio Nacional, en el de La Plata, en La Lucila. Yo hice las materias pedagógicas... un relleno... Fue, es y será un relleno. El gran maestro ni siquiera le hace una planificación, porque él ya trabaja planificadamente. En un curso, por ejemplo, cuando yo estudiaba en el Conservatorio Nacional, había cinco o seis alumnos. Claro, ahí sí se puede trabajar bien. Los cinco estábamos en el mismo curso, las edades variaban, pero aunque hubiéramos tenido los cinco la misma materia, la misma edad, éramos cinco personalidades totalmente distintas. Entonces, ahí teníamos un maestro que se adapta a la personalidad, a los recursos, a la técnica, al gusto que tiene cada uno de ellos. ¿Cómo planifica esto? Pero trabajábamos en una forma tan ordenada, tan escalonada. Porque el buen maestro se basa en el progreso anterior, de acuerdo al resultado anterior, de acuerdo al resultado de esto Ud. puede seguir con el otro. Es todo un proceso.”

Otra entrevista<sup>67</sup> refiere también a esta exigencia, rigidez y tendencia a la perfección propia de la formación artística:

“En cuarto año de la Academia de Bellas Artes la tuve a Josefina Seritti y era muy exigente. Vos colocabas el modelo, la luz, te sentabas y trabajabas días y días, y horas hasta que no tenías nada para corregir, ni un reflejo. Eso es lo que yo recuerdo...”

---

<sup>66</sup> Profesora de música jubilada. Distrito Tandil.

<sup>67</sup> Entrevista realizada a una Profesora de plástica jubilada. Distrito Tandil.

La planificación de las actividades áulicas es vista como una de las regulaciones que se imponen y como una manifestación de ese carácter masivo que va adquiriendo la educación formal. Una de nuestras entrevistadas<sup>68</sup> manifiesta su desacuerdo en cuanto a determinadas exigencias institucionales de la práctica de los docentes:

“...a mí en la escuela me apabullaban de cosas de orden burocrático, académico, pero de papeles nomás, de cosas que yo jamás había visto. Nunca me interesó, porque eso no daba resultado para nada. Con decirle que en los últimos años ya ni presentaba planificación. Porque realmente, cuando alguien trabaja ordenadamente, la planificación... no es que Ud. se vaya a ir a poncho a clase, Ud. conoce a los alumnos, los conoce en primer año, le llama la atención uno, y el otro le llama la atención porque es un nabo que no sabe cómo entró a primer año. Y el otro llama la atención porque tiene condiciones, pero no le interesa. Cuántas veces se da eso... En Artística nos apabullan de papeles inútiles y de objetivos.”

Otro entrevistado<sup>69</sup> no cree tampoco en la utilidad de las planificaciones requeridas por las autoridades institucionales:

“Es muy simple, si a vos te dan un programa para cumplir, no te podés ir. Yo me voy, yo me fui. Te voy a contar una cosa que me pasó el año pasado (1999). Me llaman y me dicen si quiero enseñar PINTURA. Sí, cómo no. Nunca dí PINTURA. Jamás. Digo sí, me gustaría. Empecé en el Instituto del Profesorado. Entonces me dicen: “ tomá, acá tenés la programación”. Y bueno, gracias. No sé dónde la tengo. La perdí porque nunca usé una en mi vida. Entonces digo: “voy a enseñar todo de golpe, a ver qué pasa”, en vez de empezar a hablar y hacer rayitas. ¡Y vos sabés qué bien! ¡Hicieron cinco cuadros en el año!”

En definitiva, lo que parece acentuarse es la tensión entre posturas metodológicas y estrategias didácticas procedentes de dos ámbitos de formación que ofrecían condiciones diferentes.

Hasta la década de 1980 parecía primar dentro del Sistema Educativo la figura de un maestro de arte que trasladaba sus prácticas y saberes del ámbito de las “instituciones mediadoras” hacia el ámbito escolar.

---

<sup>68</sup> Profesora de música jubilada. Distrito Tandil.

<sup>69</sup> Profesor de plástica. Pintor. Distrito Tandil.

Después de los 80, cuando se fortalecen y legitiman las instituciones de formación docente en la provincia de Buenos Aires, se institucionalizan en el currículum escolar las materias especiales en las escuelas de los niveles de enseñanza primaria y media. La metodología y las estrategias didácticas van a transformarse, alejándose cada vez más de la “postura artística”.

Los contenidos curriculares y sus prácticas de enseñanza correspondientes señalan las concepciones que sobre la actividad artística, sobre su naturaleza, sus condiciones de acceso y sobre las posibilidades de participación en ese particular campo de la cultura tienen quienes están involucrados en las decisiones técnico pedagógicas en el ámbito central.

Como consecuencia de dichas decisiones, se establecen continuidades y rupturas entre el conocimiento artístico y el conocimiento escolar. En especial, las rupturas que se registran tienden a confirmar aquella idea de que el proceso por el que los saberes se constituyen en contenidos a ser enseñados conlleva una alteración que los separa de sus orígenes respectivos. Esta idea que se refiere en forma general a todos los contenidos escolares, se verifica con cierta contundencia a propósito de los contenidos artísticos y culturales.

La constitución del "conocimiento escolar" acerca del arte depende, entre otros factores, de la intervención de los criterios político-académicos por el que se seleccionan y organizan los contenidos curriculares. De acuerdo con dichos criterios se asumen las definiciones de más alto nivel y la configuración genérica de los proyectos educativos. Esta circunstancia permite describir los criterios como fuentes de inspiración del proceso por el cual –a través de la escuela y sus diferentes actores– la cultura deviene "cultura escolar" (Dimatteo et al; 2001).

Chevallard (1997) atribuye las características del saber escolarizado en parte, a la práctica burocratizada de transmisión. Esta práctica consiste en segmentar aún más los campos disciplinares, en desincrustar, descontextualizar y despersonalizar el saber. El pasaje de un contenido de conocimiento a objeto de enseñanza –que Chevallard llama transposición didáctica– supone, pues, una serie de transformaciones adaptativas. El saber artístico escolarizado, resultante de las sucesivas transposiciones, queda reducido a la construcción de un cuerpo de conocimientos "transmisibles", esto es, operacionalizables en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo cual el sentido original de las prácticas artísticas, la versión que de ellas se forman los diversos grupos sociales y la inestabilidad de las formas de legitimación, junto con otros elementos del tratamiento sociológico de la cultura y el arte, suelen ser relegados del currículum escolar.

También es consecuencia de las decisiones técnico-pedagógicas concretar en los proyectos curriculares y en las intervenciones didácticas que la educación artística equivalga o no a la presentación de una única versión del arte (“versión oficial”), que jerarquice cierto tipo de productos y determinadas formas “consagradas” de producción. Pero decisiones inspiradas en otros criterios podrían formular proyectos curriculares que contemplen el reconocimiento y la valoración de la coexistencia de prácticas artísticas alternativas. De este modo, no es en absoluto impuesto que los proyectos curriculares planteen considerar el arte como una esfera privilegiada de la cultura, separada de otras manifestaciones, tal y como se puede advertir en ciertas prácticas docentes.

#### 1.4. De la autorización a la legitimación

Parafraseando a Bourdieu, podemos sostener que la reconstrucción de la génesis de la “forma escolar” del arte nos remite a la lógica histórica de los procesos al cabo de los cuales se ha instituido el pasaje de la autorización a la legitimación de “lo artístico” en el Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires desde fines de 1940.

El estudio de un campo disciplinar escolar permite lograr un doble propósito. Inicialmente, vincula el presente con el pasado y así permite una mejor visualización de las prácticas, otorgándoles parte de su sentido, reconociendo que el completo sentido de dichas prácticas se hallará en las condiciones del presente. En segundo término, da indicios para orientarse en el futuro. Se presentan aquí algunos elementos que identificaron a la Educación Artística en su proceso de institucionalización /formalización en el marco del Sistema Educativo Provincial.

El proceso de *autorización* permitiría ocupar posiciones reconocidas, en un espacio relativamente autónomo, a determinados agentes e instituciones, dado que *autorizar* significa suministrar un apoyo, dar un valor, *fundar*. En este caso, supondría delegar una parte de la autoridad que se posee en dichos agentes e instituciones. Ciertos agentes, de acuerdo a las posiciones que ocupan en el espacio, autorizan a otros a ocupar espacios de toma de posición simbólica.

El reconocimiento universal está fundado en estrategias de universalización, que fundamentan todas las normas y todas las formas oficiales. Algo se legitima cuando se convierte en público y oficial, se afirma y se anuncia. El reconocimiento de la legitimidad tiene sus raíces en el acuerdo

inmediato entre agentes en un dominio determinado de la práctica, en nuestro caso, en el campo educativo. La *legitimación* es un proceso de sumisión a lo universal, al interés general, al servicio público.

La Dirección de Cultura provincial constituye la instancia que “autoriza”, en primer lugar, y luego la Dirección de Educación “legitimaría” la enseñanza del arte en el campo escolar. Ambas instancias contenían reglas o cánones de representación que fueron variando con el tiempo, según las necesidades socio-culturales y las demandas de diferentes agentes legitimadores que circulaban al interior del campo.

Las estrategias y los mecanismos a través de los cuales se pusieron en acción dichos procesos pueden analizarse teniendo en cuenta tanto lo institucional, como a sus agentes y las prácticas que se configuran.

#### 1.4.1. Etapa de autorización

Esta etapa, a la que podríamos localizar temporalmente entre las décadas de 1940 y 1950, despliega algunas estrategias que resultan relevantes y permiten denominarla como *etapa de la autorización*, pues el sentido atribuido a las estrategias es el de haber contribuido al nacimiento de instituciones que tenían por propósito la formación de artistas.

Se han identificado algunas de las estrategias que predominaron en esta etapa:

- *El pasaje de la dispersión a la “conjunción”, al agrupamiento de instituciones:*

puede sostenerse que la necesidad de aglutinar establecimientos dedicados a la enseñanza artística que se encontraban dispersos en distintas órbitas estatales, coincidente con los requerimientos del Sistema Educativo a partir de la masificación de la educación, responde a la creciente demanda de diversificación de las ofertas curriculares escolares. La agrupación de instituciones permitiría lograr un control, facilitar la gobernabilidad del Sistema Educativo Provincial y la regulación de las prácticas de sus distintos agentes.

- *La constitución de los “centros difusores”: La Plata, Mar del Plata, Bahía Blanca:*

las primeras creaciones se registraron en la provincia antes de 1958 en las ciudades de La Plata, Mar del Plata y Bahía Blanca, que constituían “centros

difusores” de determinados saberes, procedimientos y obras consagradas, a la vez que estaban asentadas en grandes centros poblacionales. Estas instituciones poseían el mandato social y educativo de conservación cultural. Sus planes de estudio estaban especialmente estructurados para conservar, transmitir e inculcar la cultura ilustrada y la organización y los modos del aprendizaje artístico.

Los mecanismos a través de los cuales se pusieron en acción dichas estrategias consistieron en la producción de mediaciones que se encarnaban en los agentes que pertenecían a las instituciones educativas o que habían sido fundadores de cada proyecto institucional destinado a la preparación de artistas. La actividad artística, como una práctica construida socialmente y como un trabajo, pasa a ser una actividad material y socialmente condicionada y transmitida por las instituciones de formación artística, convirtiendo la enseñanza dispersa y heterogénea en homogénea.

La Dirección General de Escuelas en 1948 contaba con una estructura en forma de departamentos. Uno de ellos era la Inspección General de Educación, integrada en ese entonces por la Inspección Especial de Música y la Inspección Especial de Dibujo. La existencia de un cuerpo de supervisores con injerencia en “lo artístico” aseguraba la propagación de la normativa emanada del Director General de Escuelas y el control de su cumplimiento en las instituciones. El Estado adquiría un papel más activo en la regulación social por medio de las prácticas supervisivas, que se fueron moldeando en las funciones de control y en un trabajo de resguardo de lo normativo y lo reglamentario en las escuelas.

Las estrategias de reproducción y reafirmación del campo artístico se llevaron a cabo mediante ciertos mecanismos tales como la creación de instituciones de formación artística y la recurrencia a la creación de filiales, secciones y anexos<sup>70</sup>, de modo que el efecto buscado era obtener una constelación lo suficientemente significativa de instituciones distribuidas en el ámbito provincial. A la par que se incrementaba la presencia de espacios físicos, se tendía a concentrar el campo de “lo artístico” en ciertas disciplinas: música, danzas clásicas, danzas tradicionales argentinas, teatro, y artes visuales.

---

<sup>70</sup> De los Conservatorios de Música y Arte Escénica de La Plata, Banfield y Bahía Blanca se desprenden las secciones de Arte Escénico y se crean, sobre la base de las mismas, las Escuelas de Teatro de La Plata, Banfield y Bahía Blanca. En Bahía Blanca se crea, en 1957, la Filial N° 2 del Conservatorio de Música y Arte Escénico, que a su vez contaría con la Escuela de Danzas Clásicas y Orquesta Estable.

En el currículum escolar, junto a la conformación de un “corpus” de conocimientos orientados a la formación de la “conciencia nacional”, como Historia, Instrucción Cívica, Idioma Nacional y Geografía, se encuentra que ya en 1941 dentro de Educación Estética se enseñaba Dibujo, Trabajo Manual y Música (en la forma de Canto Coral, Folklore Nacional y la cultura del Arte Clásico). La escuela en esta época debía estimular sentimientos patrióticos, nacionalistas y religiosos. En 1951 existía una agrupación de conocimientos en Instrumentales y Complementarios. Dentro de los primeros se ubicaba al Dibujo y dentro de los segundos la Música y el Canto.

En efecto, la selección de determinadas áreas disciplinares del campo artístico responde a las condiciones culturales de producción artística del mismo, al sistema de convenciones estéticas, a la situación del artista/productor en el campo intelectual, a la jerarquía de las obras existentes, y a “las tradiciones” que hegemonizaban el campo. Tanto las Danzas Clásicas como el Teatro habían sido dejados de lado al momento de incorporar las “disciplinas escolares artísticas”. Si bien en la provincia de Buenos Aires ya se habían creado instituciones en las que se formaban agentes en dichas disciplinas<sup>71</sup> quizá hayan resultado insuficientes para proveer de recursos al Sistema Educativo Provincial.

#### 1.4.2. Etapa de legitimación

Uno de los hitos importantes en este proceso de legitimación es la creación de la Dirección de Enseñanza Artística en 1958. A partir de ello todas las instituciones de arte ya creadas en la provincia y las que se crearon en esta etapa pasan a depender de dicha Dirección. A través de una resolución se establece la organización de la *Dirección de Enseñanza Artística* como dependencia de la *Dirección General de Cultura*. Se conforman en esta época distintas direcciones educativas entre las que aparece la de Enseñanza Artística, que ya tenía para entonces algunos servicios educativos.<sup>72</sup> Este organismo de conducción convivirá con otras

---

<sup>71</sup> Antes de 1960 la provincia contaba con las Escuelas de Teatro de La Plata y Bahía Blanca y la Escuela de Danzas Clásicas de Bahía Blanca.

<sup>72</sup> En 1936 se creó la Dirección de Educación Física y Cultura. En 1946 se sancionó la Ley 5096 que estableció la Educación Preescolar separada del Nivel Primario, con la creación de jardines de infantes. Las leyes 5051/46 y 5275/48 son los pilares de la creación de la Enseñanza Superior. En 1949 se crea la Dirección de Educación Especial.

direcciones del Sistema Educativo Provincial que correspondían a otros niveles educativos (Inicial, Primaria, Media, Psicología). La Enseñanza Artística pasaba a formar parte de los tramos formales del Sistema Educativo Bonaerense: es clasificada y formalizada junto a los demás niveles educativos.

Los municipios de las localidades a las que pertenecían las nuevas instituciones creadas contribuyen con los recursos materiales (infraestructura, material didáctico, financiamiento por medio de asociaciones cooperadoras). Este agrupamiento de instituciones en torno a la Dirección y la contribución de los municipios va marcando una tendencia hacia la organización bajo la dependencia de lo público y lo oficial, fortaleciendo el capital simbólico percibido y reconocido por los agentes sociales como legítimo. Este proceso fue facilitando la constitución del ideario universalizador de lo artístico mediado por el campo educativo.

A la par que se desenvolvía este proceso al interior del Sistema Educativo, el campo artístico proseguía dentro de los cánones de su propia lógica. La lógica dominante en este campo seguía siendo la competencia por la legitimidad cultural, que se materializaba en sus instancias específicas de consagración: academias, salones, conservatorios, facultades. Dichas instituciones mediadoras imponían, difundían y legitimaban los comportamientos estéticos y los juicios críticos entre sus agentes.

#### 1.4.3. Estrategias de reproducción y autorreproducción

Las estrategias, a modo de despliegue de líneas de acción, tendían a la legitimación de “lo artístico” en el sistema de enseñanza a través de los siguientes mecanismos:

- \* la ampliación y difusión de las instituciones dedicadas a la formación docente para la enseñanza del arte en las escuelas y los cursos aislados;
- \* las titulaciones docentes;
- \* la capacitación docente en los Institutos de Orientación Estética Infantil (IDOEI)

## ***La ampliación y difusión de las instituciones y la creación de cursos aislados***

El campo escolar como espacio de legitimación, colaboró con la producción y la distribución de atributos sociales a lo largo de generaciones. La actividad artística –música, arte escénico, plástica– centralizada en la Dirección de Enseñanza Artística, dependía en la primera etapa de incursión en el sistema educativo provincial de la Dirección de Cultura y hacia fines de la década del 60, de la Dirección General de Educación bonaerense. Este segundo hito puede ser caracterizado como una etapa preparatoria para formas más institucionalizadas, en la medida que la dependencia de “lo artístico” del ámbito educativo es otro paso hacia la legitimación. Considerando que el campo escolar era un ámbito propicio para la incorporación de algunos agentes, instituciones y prácticas artísticas, es en este período donde se dictan cursos aislados<sup>73</sup> y se concretan algunas nuevas creaciones. En el Cuadro N° 2 (pág. 27) pueden apreciarse las creaciones de instituciones de formación artística a partir de 1960. Por el proceso de legitimación estos nuevos establecimientos van adquiriendo un sistema de reglas propio y la pretensión de ser universalmente reconocidos, con independencia de los “centros difusores” en los que se originaron.

## ***Las titulaciones docentes***

Podríamos decir que el pasaje a la legitimación se completa con las titulaciones que otorgaba la formación docente. Un título es un capital simbólico, institucionalizado, garantizado social y jurídicamente y “actúa como forma objetivada y oficialmente reconocida de saber” (Pineau; 1997: p. 76). Es, en sí mismo, una institución más duradera que las características intrínsecas del trabajo que designa, pues un mismo trabajo puede tener condiciones diferentes según la posesión de títulos de quien lo realiza (titulados/no titulados). El Estado, detentador del monopolio de la *nominación oficial*, produce las clasificaciones oficiales y se constituye en el tribunal supremo. El sistema escolar tiende cada vez más a representar la garantía última de todos los títulos profesionales al brindar beneficios simbólicos.

---

<sup>73</sup> Eran cursos destinados a docentes, por ej: Curso de Juego Dramático en la Escuela de Teatro de La Plata en 1974 y el Curso Didáctica del Juego Dramático en la Escuela de Teatro de Bahía Blanca en 1977. Para niños existían los Cursos de Difusión en las Escuelas de Artes Visuales de Bahía Blanca.

El Sistema Educativo Provincial contaba en su plantel docente con egresados de las Escuelas Normales dependientes del Ministerio de Educación de la Nación<sup>74</sup> hasta la década del 50. La titulación docente obtenida permitía la enseñanza de disciplinas artísticas en el Nivel Primario, que atendía a los niños a partir de los seis años.

De este modo, los títulos se convierten en una condición necesaria pero no suficiente para el ingreso a una organización compleja como la del Sistema Educativo. En los Estatutos docentes (provincial y nacional) se distingue entre títulos docentes, títulos habilitantes y títulos supletorios.

Los requisitos de titulaciones para desempeñarse como docente de arte en el Sistema Educativo Provincial comienzan en 1977, cuando se exige el certificado de Ciclo Básico aprobado para ingresar a los profesorados<sup>75</sup>. En esta etapa aún se admitía el ingreso a la docencia con títulos supletorios en lugar de los habilitantes y de los docentes. Sostiene al respecto una de nuestras entrevistadas<sup>76</sup>:

“...en Tandil no había título habilitante y el título de la Academia (de Dibujo y Pintura) en ese entonces se consideraba un título supletorio. Figuraba en el listado. Era un certificado de estudios cursados en la Academia. Yo tengo un certificado de Dibujo y Pintura...”

El título, en este caso el título docente, constituye capital simbólico y capital cultural institucionalizado. Es un ejemplo de nominación oficial en el que se impone explícita y públicamente la visión legítima del mundo social.

El Conservatorio Nacional o los conservatorios privados de Buenos Aires (Williams, Beethoven) expedían títulos habilitantes con los cuales se podía realizar el ingreso a la docencia en Nación, mediante presentación de antecedentes y currículum. Otra de nuestras entrevistadas<sup>77</sup> agrega:

“Yo tenía 19 años, tenía mi título de Maestra Normal Nacional de esa época. Me había recibido en un Conservatorio privado de Necochea, como maestra de música, y estaba estudiando para presentarme en Buenos Aires en un instituto privado, en el cual también me recibí. Eso a mí me habilitaba para trabajar...”

---

<sup>74</sup> Dependencia ya organizada desde la etapa fundacional del Sistema Educativo Nacional (1870).

<sup>75</sup> A modo de ejemplo, por Disposición N° 3 del 21/11/77 se solicita certificado para el ingreso a las carreras de Maestro de Artes Visuales, de Arte y de Teatro.

<sup>76</sup> Profesora de Plástica Jubilada. Distrito Tandil.

<sup>77</sup> Profesora de Música. Distrito Necochea.

En este caso, el título de maestra junto a un título expedido por una institución privada constituía también un título habilitante. Los títulos docentes otorgaban mayor legitimidad a “lo artístico” para su desempeño laboral y marcaban el afianzamiento del proceso de legitimación (oficial, pública).

La formación docente en las instituciones dependientes de la Dirección de Enseñanza Artística es otro de los puntos de articulación de la política educativa de la provincia de Buenos Aires. El año 1980 marca otro hito dentro del proceso de legitimación del campo artístico dentro del ámbito escolar, en la medida que se estructuran las carreras de Nivel Terciario para la formación de profesores que ejercerían en los distintos niveles del sistema educativo. Son diversos los hechos que hacen visible este proceso:

“...en 1980, se crearon las carreras docentes para la enseñanza en las escuelas. Hasta ese momento se recibían de profesores de piano, por ejemplo. Se recibían de profesores para la formación de artistas, pero no con la concepción de formar gente a los fines de la educación artística para toda la población [se refiere a la directora de Enseñanza Artística] desarrolla los planes de formación de profesores para los niveles de Educación Básica. Uno de los primeros títulos fue el de Maestro de Artes Visuales para escuela común...”<sup>78</sup>

En el Digesto de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires encontramos registrada la creación de una de las carreras docentes<sup>79</sup>:

“Se dispone aprobar los planes de estudio para las carreras de Magisterio de Artes Visuales (Primer Ciclo) y Profesorado Superior de Artes Visuales (Segundo Ciclo) (...)

“Establecer que los presentes planes de estudios tendrán aplicación a **partir del año 1980**”<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Ex-director de Enseñanza Artística de la provincia de Buenos Aires entre 1987 y 1991.

<sup>79</sup> Resolución 02347/79.

<sup>80</sup> El subrayado es nuestro y da cuenta del hito que significa el año 1980 para la iniciación de la etapa de formación docente.

El Proyecto Educativo Institucional del Conservatorio de Música de Tandil contiene, en el desarrollo de su proceso histórico, las siguientes referencias:

“1981: los docentes del Conservatorio concursan con sus antecedentes, y por Resolución N° 344/81 y acuerdos la institución se incorpora al Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, dependiendo de la Dirección de Enseñanza Artística [Directora de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires]

A partir de esa importante determinación, se estructuran las carreras de Nivel Terciario de Profesorados de Piano, Guitarra, Flauta, Violín, Viola y Violoncello, así como el Magisterio de Música.”

Todas estas acciones confirman el proceso legitimador en la medida que el título escolar tiene un valor convencional, formal, y que por lo tanto no necesita de corroboraciones continuas ni permanentes. De este modo se instituye y queda legitimado, “consagrando de manera duradera la posición ocupada en la estructura de la distribución del capital cultural” (Bourdieu; 1991: p. 211). Hasta la instauración de este mecanismo más formal en términos de legitimación, existían otros procedimientos que fueron abonando el terreno para las futuras titulaciones. Así, por ejemplo, se implementaban cursos habilitantes para quienes poseían títulos supletorios:

“...en el año 79 vino una disposición por la cual todos los docentes de Artística teníamos que hacer un curso en Mar del Plata que nos habilitaba para trabajar, porque no había nadie. Es decir, te hablo tanto por Música como por Plástica. El Curso que hice yo era de “Expresión Musical”, se dictaba en un Instituto de Formación Docente de Mar del Plata. A mi compañera de Plástica no le faltaba formación. Ella no era maestra, era bachiller. Había estudiado todo en institutos privados, porque no había. Entonces, ese curso de Mar del Plata que nos llevó todo el año, los sábados, que no nos enseñaban nada nuevo (...) En el año 70 empezar a marcar el pulso, acento... a Ana María le hacían mezclar colores cuando ella ya hacía exposiciones... Y ella mezclando colores en el curso. No importa, nos dieron el papelito que permitió que pudiéramos trabajar sin problemas.

Así que un hito en la educación artística es ese curso que dieron en Mar del Plata, que después hubo que dar examen. Dependía del Ministerio de Educación de la Provincia, era oficial en una escuela del

Estado, y estaba lleno de docentes de toda la zona y de Mar del Plata. Era obligatorio si querías conservar tu lugar.”<sup>81</sup>

En el testimonio de agentes involucrados en este incipiente proceso de titulación encontramos una escasa valoración de lo enseñado en dichos cursos, ya que parecían ser una mera repetición de lo que ellos ya estaban transmitiendo a sus alumnos en las escuelas y en su actividad artística. En este caso, “el título escolar es socialmente percibido como garantía de la posesión de una determinada cantidad de capital cultural” (Bourdieu;1991: p. 122). Este capital era ponderado como escaso por parte de los agentes acreedores al título.

### ***La capacitación docente en los Institutos de Orientación Estética Infantil (IDOEI)***

La expansión de las Escuelas de Estética a otras localidades de la provincia es otro elemento que contribuye al proceso de legitimación y se convierte en una estrategia que garantizaría, además, el proceso de reproducción a través de la formación docente. Aunque, cabe señalar que tal reproducción se incrementa en la medida en que muda el destinatario: ya no serán docentes los alumnos sino también niños en edad escolar. Nos estamos refiriendo al Instituto de Orientación Estética Infantil (IDOEI) que era un lugar de formación de docentes, en primer término, para trabajar con alumnos de escuelas primarias comunes y, posteriormente, para las Escuelas de Educación Estética de la provincia de Buenos Aires.

En el Digesto de la Dirección de Enseñanza Artística encontramos un indicio de este cambio de estrategia con la creación de la Escuela de Educación Estética N° 1 del distrito La Plata, en el año 1983<sup>82</sup>:

“Considerando que del estudio de factibilidad realizado se desprende que existe una matrícula potencial importante y un registro de recursos humanos idóneos para asumir la conducción del servicio educativo.”

La idoneidad de los recursos humanos aludida en la resolución de creación de esta institución está vinculada a las exigencias de titulaciones en esta etapa de legitimación.

---

<sup>81</sup> Profesora de música. Distrito Necochea.

<sup>82</sup> Resolución N° 157/83.

La reconstrucción de la génesis de la “forma escolar” del arte en el Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires nos permite remitirnos a la lógica histórica de los procesos al cabo de los cuales se ha instituido el pasaje de la *autorización* a la *legitimación* de “lo artístico” en el campo educativo desde fines de la década de 1940.

De allí nuestra distinción entre la etapa de *autorización* y la de *legitimación*, pues la primera implicaría menores grados de estructuraciones formales, en la medida en que las iniciativas apenas se encontraban en los primeros escalones de una génesis. La génesis puede considerarse el inicio, luego de un momento de ruptura, de transformación, que da lugar a cambios estructurales. Se produce la ruptura de estructuras anteriores y la aparición de nuevas instituciones, ligadas a “lo escolar”. Los procesos de génesis, conformación y consolidación de organizaciones sociales y educativas tienen su origen y desarrollo en el devenir, son dinámicos e interdependientes.

La *oficialización* constituye una forma elemental de institucionalización como parte del poder que autoriza. La *provincialización* está asociada, en el proceso de autorización de “lo artístico” en el campo educativo, a la oficialización de algunos servicios educativos que existían en la provincia de Buenos Aires antes del año 1948. Ejemplos de ello son: escuelas de arte municipales, talleres de artes visuales, música, danza. La Escuela de Bellas Artes “Proa” de Bahía Blanca pasa a ser la Escuela Provincial de Artes Visuales en 1951.

Por tanto, es en la etapa de *legitimación* que lo incipiente adquiere forma y fisonomía a través de determinadas cualidades, asume mayores visos de permanencia. Sin embargo, cabría distinguir entre *legitimación* y *legalidad*. Tal distinción se establece de acuerdo al grado de reconocimiento, a la organización y a los procedimientos por los cuales algo fue instituido. Pero la *legitimación* proviene del reconocimiento de cualidades y de la idoneidad para las funciones que le fueron asignadas. En el caso de las instituciones sociales encargadas de administrar el capital cultural institucionalizado en la forma de títulos escolares, se les reconoce una capacidad legítima para “disponer” de ese bien cultural.

La *legalidad* designa lo que es válido según normas y procedimientos instituidos sea cual fuere la organización a la que nos estemos refiriendo. En lo legal el poder se deriva de un ordenamiento normativo encarnado, ya sea en la figura de los funcionarios que hacen cumplir y respetar las normas o en otros objetos simbólicos.

La *legitimación* requiere el consenso y el valor social y simbólico de un reconocimiento universal. De modo que esta etapa, en sus inicios, sólo

concretaría procesos de legalidad materializados por la mayor parte de las instituciones educativas, cuyo funcionamiento se basa en el cumplimiento de reglamentos, debido a la lógica específica de este tipo de instituciones, fuertemente apegadas al disciplinamiento y al control. Por ello la legitimidad se consigue sólo cuando se obtiene un capital de reconocimiento, de prestigio y de autoridad que permita consecuencias simbólicas y que responda a expectativas construidas socialmente.

Un regreso a la *Revista de Educación*<sup>83</sup> nos ubica nuevamente en esta discusión acerca del lugar que ocupa “lo artístico” en la escuela en 1959:

“Es bien sabido que en nuestras escuelas la música y el dibujo, por ejemplo, son materias secundarias, de orden meramente accesorio. La lectura y más aún el teatro, también se encaran bajo un aspecto ajeno a toda experiencia o quehacer gustoso (...) Es realmente lamentable ver que un campo de acción tan vasto esté deshabitado. Redundancia sería enumerar sus beneficios múltiples. Nadie los ignora. ¿Por qué, entonces, no se lo aprovecha?”

Lo artístico en el campo escolar pareciera estar en constante búsqueda de su legitimación. Es el Estado, en primera y última instancia, la sede en la que se concentrará y desde donde se ejercerá el valor simbólico de legitimidad pretendida para el arte en la escuela. Pero han sido sus agentes y las instituciones en las que ellos se constituyeron como tales quienes han actuado como obstaculizadores para el logro de la pretendida legitimación. Ello encuentra explicación en parte por la fuerza que imprime en los sujetos los *habitus*<sup>84</sup> de sus lugares de formación y posterior estancia, como también la mayor fuerza que puede ejercer uno sobre otro.

---

<sup>83</sup> Angeli, Héctor Miguel: “Educación Artística y cultura popular”, *Revista de Educación*. Marzo de 1959.

<sup>84</sup> El *habitus* es definido por Bourdieu (1988) como “un sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social”. Las representaciones de los agentes varían según su posición, y los intereses asociados, y según sus *habitus*.



## CAPÍTULO SEGUNDO

### POLÍTICAS CULTURALES PATRIMONIALISTAS Y DIFUSIONISTAS. DOS VISIONES EN PUGNA

En este capítulo se abordan distintos momentos de la relación entre el campo artístico y el campo educativo, que pueden ser considerados dentro de los marcos de referencia que nos proporcionan tanto las políticas culturales patrimonialistas como las difusionistas.

Para iniciar el desarrollo de este plano de análisis tomaremos como punto de partida la definición de cultura que efectúa García Canclini (1992) desde una concepción más ligada a una visión antropológica,

“como el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas, es posible verla como parte de la socialización de las clases y los grupos en la formación de las concepciones políticas y en el estilo que la sociedad adopta en diferentes líneas de desarrollo”

Dado que es posible vincular la cultura con el campo político, para comprender la intervención de los agentes sociales en el desarrollo cultural en determinado contexto histórico, comenzaremos por definir en primer término qué se entiende por *políticas culturales* y la forma en que podemos clasificarlas en función de su espectro, del rol del Estado y de su relación con la población beneficiaria de las acciones culturales.

#### 1. Patrimonialismo y difusionismo

García Canclini (1992) define las políticas culturales como:

“el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales

de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social.”

Para caracterizar las políticas culturales nacionales, que representan a los dos momentos, tomaremos para nuestro caso la clasificación efectuada por Mate Kovacs (1995), quien las agrupa en tres grandes categorías: la **primera** se ocupa principalmente del desarrollo de las artes y la conservación del patrimonio cultural fijo y móvil y de la promoción de los intercambios artísticos. Se asocia la participación en la vida cultural con las facilidades de la población para acceder a las actividades y a los productos de la cultura clásica. La **segunda categoría** abarca aquellas actividades culturales orientadas a estimular la creatividad y una mayor participación en la vida cultural, a la vez que procuran vincular las políticas culturales a la escuela, a la educación extraescolar, con un rol activo de los medios de comunicación y las industrias culturales. Una **tercera categoría**, que como tendencia fue emergiendo a mediados de los años 90 se relaciona con la coordinación y racionalización de la acción de diferentes actores de la vida cultural, como parte de uno de los roles de las autoridades culturales centrales, en consonancia con las leyes del mercado.

Olmos (2001) también agrupa a las políticas culturales de acuerdo con el criterio de clasificación empleado por Mate Kovacs:

- Patrimonialista: el acento está puesto en la preservación.
- Difusionista: el eje central es la difusión de los valores de la alta cultura.
- Democrática: privilegia la participación creativa.

Las clasificaciones anteriores se corresponden, en muchos aspectos, con los paradigmas políticos de la acción cultural propuestos por García Canclini (1992) de acuerdo con los modos de organización que privilegia cada uno de los agentes.

A los efectos de nuestro estudio consideraremos solamente las dos primeras categorías para analizar las acciones culturales promovidas desde la Dirección de Enseñanza Artística en las décadas de 1940 y 1950 en la provincia de Buenos Aires.

## 1.1. Políticas patrimonialistas

En la tendencia **patrimonialista** se observa, según Ticio Escobar (1997) que la implementación de las políticas culturales consiste principalmente en proteger acervos nacionales (ruinas arqueológicas, iglesias, museos, monumentos públicos, etc.) y en difundir determinadas formas expresivas. Tiende a identificar lo cultural con lo patrimonial histórico y con lo artístico. Promover cultura es difundir expresiones nacionales o universales, por lo cual el proceso cultural se restringe sólo a la circulación en desmedro de otros procesos de producción simbólica.

El **tradicionalismo patrimonialista** (García Canclini; 1992) destina como agentes principales al Estado, los partidos políticos y las instituciones culturales tradicionales. El modo de organización de la política cultural se basa en el uso del *patrimonio tradicional* como espacio libre de conflicto para facilitar la identificación de todas las clases sociales. La concepción de desarrollo cultural que subyace está ligada a la preservación del patrimonio folklórico como núcleo de la identidad nacional. La *nación* aparece como un conjunto de individuos unidos por lazos que se naturalizan, como el espacio geográfico, la raza, el amor a la tierra, la religión, sin reconocer las diferencias sociales o de otra naturaleza entre los miembros de una nación. La historicidad y el sentimiento de nación son diluidos por la *tradicción*. Las instituciones garantes de la esencia de nación fueron la Iglesia, el ejército, la familia y la propiedad. El principal sector que había asumido este tradicionalismo fue la oligarquía aristocrática, pero otros grupos ligados a corrientes populistas fueron adoptando muchos de sus rasgos, por ejemplo, el de la idealización del pueblo a través del Ser Nacional. García Canclini sintetiza esta acción cultural cuando afirma que:

“Su política cultural consiste en la preservación del patrimonio folklórico, concebido como archivo osificado y apolítico.”

Con el paradigma patrimonialista, para Ticio Escobar (1997) los *nacionalistas* privilegian la protección patrimonial y conciben la democratización de la cultura como la divulgación de valores “auténticos”, expresivos del ser nacional y de la propia historia. Nutridos de las políticas culturales difusoras de grandes expresiones nacionales y/o universales de la cultura y el arte, Escobar señala a los *liberales* como aquellos sectores que sostienen que democratizar la cultura es difundir los valores universales de la “cultura superior”. Este pensamiento se enraíza, a su vez, en una de las

fuentes más fecundas de la modernidad: la existencia de vanguardias encargadas de “concientizar” y llevar el gran arte a las mayorías.

Kovacs (1995) afirma que en la categoría política cultural patrimonialista la inquietud esencial se dirige al desarrollo de las artes y a la conservación del patrimonio cultural, así como a la promoción de los intercambios artísticos. La preocupación por una mayor participación en la vida cultural se limita a facilitar el acceso a las actividades y a los productos de la cultura clásica, y los problemas de creatividad son, en general, percibidos como relativos a las necesidades de los artistas de profesión.

En esta tendencia patrimonialista predomina una concepción de cultura ligada al conjunto de saberes eruditos que determinados individuos pueden llegar a poseer por medio del cultivo de su espíritu. De este modo, la cultura deja de ser un patrimonio social de clases y grupos que se actualiza constantemente, para convertirse en el patrimonio exclusivo de los sectores más privilegiados.

## 1.2. Políticas difusionistas

En la tendencia difusionista el énfasis se puso en la propagación de los elementos culturales, pero a partir de un reducido número de espacios de producción de bienes simbólicos, aunque el acceso al patrimonio cultural alcanzase a un mayor número de personas.

La tendencia **difusionista**, en continuidad con lo anterior, centraliza su acción cultural en la masificación de los elementos de la “alta cultura” a fin de que llegue a otros sectores de la población antes excluidos del acceso a determinados bienes artísticos y culturales. La poesía, la música clásica, la filosofía, determinados géneros pictóricos eran considerados bienes de cultura “legítima”, objetos sagrados, y a sus poseedores como ocupantes de una posición dominante en el campo artístico, aquellos que poseían más capital específico (patrimonio) y que usaban estrategias de conservación para aprovechar el capital que habían acumulado. Ante determinados cambios externos al campo artístico, como la masificación y la expansión de las oportunidades educativas comienzan a difundirse los bienes culturales que antes constituían “emblemas de clase” (Bourdieu; 1990) y que ahora, al divulgarlos, pierden ese poder distintivo.

Otro de los paradigmas culturales que desarrolla García Canclini (1992) es el **Estatismo Populista**, en éste los principales agentes son el

Estado, los partidos y ciertas instituciones de la sociedad civil en el contexto social en el que se desarrollan y enmarcan las prácticas culturales propias de la etapa que caracteriza esta tendencia. La identidad reside en el Estado, que aparece como el espacio en que se alojan los valores nacionales y como una totalidad protectora que abarca los intereses de los distintos sectores sociales. La organización de la política cultural se centra en el afianzamiento de las tendencias de la cultura nacional popular que contribuyen a la reproducción equilibrada del sistema. “Lo nacional” en esta concepción reside únicamente en el Estado, que subordina las iniciativas populares a su accionar. La política cultural en este paradigma asocia la continuidad de lo nacional con la preservación del Estado. Promueve acciones capaces de cohesionar al pueblo contra la oligarquía nacional, que explicaría que durante el primer gobierno peronista hubiera un gran desarrollo de la cultura subalterna (tango, poesía popular) y una industria cultural estatal que legitimó y difundió masivamente muchos temas y personajes populares, principalmente a través de la radio y el cine.

Siguiendo el planteo inicial de Maté Kovacs (1995) la inquietud por la educación de los sectores medios y populares de la población y por la promoción de actividades socio-culturales entre éstos se limita a la necesidad de una actividad cultural encaminada a estimular la creatividad y una mayor participación de la comunidad en la vida cultural. Simultáneamente, este desarrollo procura vincular las políticas culturales con la escuela, la educación extraescolar, los medios masivos y las industrias culturales.

## 2. Lo institucional como ámbito de desarrollo

Lo dicho hasta aquí se ve acompañado por un proceso de creación de instituciones del campo artístico, las que inicialmente estaban desconcentradas y que fueron agrupadas bajo una dirección que les brindaba una mayor jerarquía y les permitía ocupar otra posición en el espacio social. De este modo, la Dirección de Enseñanza Artística pasaba a ser la cobertura institucional de la cual dependían las instituciones de formación artística creadas hasta el momento.

Hasta entonces la formación artística constituía un problema netamente cultural, ligado al cultivo de las ciencias, las artes y las letras, a su conservación y resguardo por parte de los artistas formados en dichas instituciones.

A partir de este nuevo proceso de popularización se inicia un nuevo camino, que trataremos en este apartado. En otras palabras, analizaremos la manera en que se dio la “popularización” de las obras de la “alta cultura” en el campo educativo, realizando un recorrido desde el momento en que “lo artístico” dependía de la Dirección de Cultura y luego concreta su pasaje a la Dirección General de Educación.

## 2.1. En las políticas culturales patrimonialistas

En la concepción de la política cultural patrimonialista encontramos espacios de consagración institucional representados por los conservatorios, academias y talleres privados. Estas instituciones se dedicaban a la conservación del patrimonio cultural y a la preservación de bienes artísticos “consagrados” por la “alta cultura”.

Las primeras escuelas de música en el mundo fueron organizadas por la Iglesia para formar cantores para su música litúrgica. Las de tipo moderno, en donde se enseñaban gran cantidad de tópicos musicales y se daba instrucción profesional, aparecieron en Italia. Las más antiguas de esas escuelas eran orfanatos y la denominación de conservatorio recuerda este hecho.

La escuela de música más antigua que existe actualmente en Europa es el Conservatorio de París (*Conservatoire National de Musique et de Déclamation*) y fue fundado en 1784. El Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires adoptó los planes de estudio del Conservatorio de París. En 1919 el maestro Ernesto de la Guardia publicó un proyecto de creación del Conservatorio Nacional en su carácter de miembro de la Asociación Wagneriana de Buenos Aires. Esta institución se constituyó en uno de los centros de cultura más importantes del país, cuyo accionar influyó fuertemente a partir de la década de 1920 para el crecimiento de la vida musical de la ciudad de Buenos Aires. Dicha entidad estuvo presidida por el compositor Carlos López Buchardo desde principios del Siglo XX. Una de nuestras entrevistadas se refiere a esta institución y a su herencia europea:

“Estudí en el Conservatorio Nacional. Estuve cinco años. Tuve quizá el mejor grupo de profesores, porque como fue después de la Segunda

Guerra mundial, eran todos europeos, todos los emigrados. Todos formados en París, en Budapest...”<sup>85</sup>

Eugenio Burés, uno de estos profesores, era un maestro húngaro recibido en Budapest. Poseía una metodología muy particular para la enseñanza del piano. Daba clases en el Conservatorio Nacional de Buenos Aires y en forma particular. Burés también revisió muchas obras para Ricordi Buenos Aires. Tuvo alumnos que luego fueron muy conocidos, entre ellos Martha Noguera y Aquiles Delle Vigne. Este último, actualmente, es profesor en la École Normale de Musique de París y en el Conservatorio de Bruselas, y además organizador del Concurso Nacional de Piano Boosendorfer, de Bruselas.

En la provincia de Buenos Aires se inauguró en 1948 el Conservatorio de Música de La Plata, institución de formación artística en música y artes escénicas que contaba como extensión con tres departamentos: Danzas Clásicas, Danzas Tradicionales y Teatro, los que a su vez sentaron las bases para la creación de otros establecimientos similares. Es así que en 1951 se crea la Filial N° 1 de dicho Conservatorio en Banfield, partido de Lomas de Zamora. Su plantel docente estaba integrado por profesores de la Escuela Profesional de Artes y Oficios<sup>86</sup> que ya funcionaba en el partido. El

---

<sup>85</sup> Profesora de música jubilada. Distrito Tandil.

<sup>86</sup> Recordemos que las Escuelas de Artes y Oficios de la provincia de Buenos Aires datan de 1883. Inicialmente sus alumnos eran beneficiarios de becas cuya distribución estaba aprobada por el Poder Ejecutivo. En 1889 se registra en Viedma la Escuela de Artes y Oficios de la Comunidad Salesiana (Puiggrós; 1991) y en 1894 una creación de similares características en el Colegio Salesiano La Piedad de Bahía Blanca. Entre 1916 y 1923 se crearon 37 escuelas de artes y oficios a la vez que se terminó de organizar el sistema de educación de adultos con enseñanza de oficios, en una modalidad de escuelas complementarias. En 1927 la Liga Nacional de Educación aprobó la creación de escuelas de artes y oficios para varones y profesionales para mujeres en cada provincia y en cada municipio. Dichas escuelas estaban destinadas a jóvenes que hubiesen cursado un mínimo de instrucción primaria y ofrecían las siguientes especialidades: a) para varones: carpintería, electricidad, herrería, mecánica general, talabartería, telegrafía, alpargatería, industrias rurales, etc.; b) para mujeres: cocina, repostería, planchado, corte y confección de trajes, sombreros, guantes, medias, corbatas, etc. Se pretendía con estas instituciones ayudar a los jóvenes de escasos recursos que no pudiesen continuar estudios superiores, a procurarse un oficio. Se solicitaba a todos los municipios del país la creación de estas escuelas para la satisfacción de las exigencias sociales y económicas de sus pueblos y compatibles con sus recursos.

Conservatorio de Música de Banfield comenzó a funcionar con las carreras de Piano, Violín, Guitarra y Canto. En 1960 se crea, también bajo la dependencia de la Dirección de Cultura de la provincia de Buenos Aires, el Conservatorio de Música de Mar del Plata, lugar de formación de concertistas que se han destacado en el mundo, de directores de coro, músicos de orquestas sinfónicas y directores de orquesta<sup>87</sup>. Al ser consultado acerca de los antecedentes del Conservatorio de Mar del Plata, uno de nuestros entrevistados afirmaba que:

“Cuando tuve conocimiento de la existencia del Conservatorio, éste ya existía hacía cuatro o cinco años... Sé que en sus inicios estuvieron Manuel Rego, Antonio Galiana, Emilio Napolitano... Así que sobre las motivaciones deberían responder ellos... Era la única institución oficial de música de la ciudad, lo que suponía, seguramente, una gran expectativa.”

Estas primeras instituciones oficiales y provinciales dependientes de la Dirección de Cultura, denominadas anteriormente “centros difusores”, mantienen el “buen gusto conservador” por medio de disciplinas artísticas como las danzas clásicas, el teatro y aquella música ejecutable únicamente a través de instrumentos como el piano y el violín, principalmente. Encontramos entre la Documentación Oficial de la Provincia de Buenos Aires del año 1926 la creación de la Comisión Provincial de Bellas Artes, entidad encargada de la educación estética de la infancia y de “emprender la cruzada del buen gusto del pueblo de la Provincia de Buenos Aires” (Exp. N° 2574, año 1926). Para estos fines se consideró desde entonces a la ciudad de La Plata “por autonomasia la universitaria, para abordar tan simpático problema”. Figura en dicha documentación, además, que “Cuenta para ello con numerosos artistas: pintores, músicos, escultores, poetas, etc., profesores y numerosos vecinos dueños de un acervo cultural apreciable, establecimientos de educación de toda jerarquía e institutos de cultura artística.”<sup>88</sup>

En cuanto a los planes de estudio, se mantenían casi intactos los diseños del Conservatorio de París que son adoptados a su vez por el Conservatorio Nacional de Buenos Aires, y que los primeros conservatorios

---

<sup>87</sup> Manuel Rego: docente fundador del Conservatorio de Música de Mar del Plata, dedicado a la enseñanza del piano.

<sup>88</sup> *Revista de Educación*, La Plata, marzo-abril de 1927, pp. 493-494.

provinciales toman también como modelo. Y en 1962 encontramos que “Por Decreto Municipal se confirma la creación de la Escuela Municipal de Música de Tandil (...) Ya en esta gestión se le solicita al cuerpo directivo y docente ajustarse al espíritu y reglamentaciones propuestas para el Conservatorio Provincial de Música de la ciudad de La Plata” (Actas de Fundación y de Memorias Anuales del Archivo Histórico Municipal).

De modo que podría observarse que existe una única matriz referencial en términos de la concepción curricular que se replica como en una línea que tiene su inicio en París, prosigue en Buenos Aires, luego en las instituciones provinciales, y, por último, en los conservatorios municipales.

En la especialidad Artes Escénicas que se brindaba en el Conservatorio de Banfield se destacó la labor de actrices como Milagros de la Vega y María Rosa Gallo, entre otros, como profesores fundadores de dicha institución.

En cuanto a las instituciones de formación artística en el campo de la Plástica, encontramos los antecedentes de la Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca, una de las primeras creaciones dentro de este campo en la provincia de Buenos Aires. Esta escuela procede de la primitiva Asociación de Artistas Independientes de la ciudad, fundada en 1932 como academia de Dibujo y Pintura, a partir de la iniciativa de un núcleo de personas apasionadas por estas manifestaciones artísticas. Esta Asociación se denominó más tarde Taller Libre, al que concurrían numerosos cultores de las artes plásticas y luego, Escuela de Bellas Artes “PROA”, nombre que mantuvo hasta su oficialización por el gobierno de la provincia de Buenos Aires en 1951. Figura en una resolución de dicho año la intención de “Oficializar la Escuela de Bellas Artes PROA de Bahía Blanca, creándose sobre la base de la misma la Escuela de Artes Plásticas de Bahía Blanca, dependiente de la Subsecretaría de Cultura de este Departamento”. En 1960 se aprueba la denominación de Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca.

Con respecto a las sucesivas denominaciones que tuvo esta institución de formación artística, podemos decir que las Bellas Artes aparecían en un principio relacionadas con la pintura, con la representación de la naturaleza y del hombre en el plano bidimensional de una tela. Tenían como finalidad producir imágenes que remitieran a una realidad visible, y que además fueran bellas. La belleza era considerada entonces una categoría tradicional de la Estética, inspirada en el canon clásico del Renacimiento y del posterior Neoclasicismo.

Con la denominación de “Artes Visuales” en lugar de Bellas Artes o Artes Plásticas se destacaba la actividad sensorial del receptor y otros efectos

sensoriales además de los que proporcionaba la vista. Pero los límites de las Artes Visuales se vieron modificados sobre todo en el siglo XX, resultando esta designación incompleta ante las nuevas manifestaciones que incorporan otras cuestiones: las que involucran el comportamiento, la idea como arte, las acciones y la entrada de otras manifestaciones artísticas como el teatro, la música, el movimiento, que buscan producir otros efectos sensoriales en el receptor, más allá de la visión.

En las incipientes academias se priorizaba la pintura y los movimientos pictóricos más clásicos, sin abandonar la tradición figurativa representativa que predominó hasta fines del siglo XX en el campo de la plástica, y que ha sido cuestionada por distintas propuestas desde las primeras décadas de ese siglo por movimientos como el expresionismo, el abstraccionismo, el informalismo, y nuevas prácticas artísticas<sup>89</sup>. Al interrogar a uno de nuestros entrevistados<sup>90</sup> acerca de qué comprendían las Bellas Artes en la época floreciente de la Academia Municipal de Bellas Artes de Tandil, en los años 40 y 50, nos respondía que

“Única y exclusivamente dedicada a la pintura, que es a lo que se dedicó la Academia. Después trajo conferencistas, siempre relacionados con el arte, y mucho después, cuando se hizo el Auditorium, aparecieron músicos, teatro. Pero en el momento de la creación de la Academia no había otras Bellas Artes.”

Los orígenes de la Academia Municipal de Bellas Artes de Tandil se remontan a 1918, con la inauguración de una Academia de Dibujo que dirigía Vicente Seritti. Posteriormente, y ante el entusiasmo de un grupo de vecinos interesados en el aprendizaje del dibujo y la pintura, se decidió instalar una Academia gratuita, por medio de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes –similar a la existente en Buenos Aires desde 1876– con el apoyo empresarial y municipal y de sus socios. En 1934 se crea el Museo Municipal de Bellas Artes que funcionó en el local de la Sociedad Estímulo y que estuvo bajo la dirección de la Academia de Dibujo y Pintura. De allí en

---

<sup>89</sup> Durante el peronismo encontramos una puja entre arte realista y arte abstracto. Las vinculaciones de este movimiento con los grupos de artistas abstractos que representaban a la vanguardia artística no eran muy fecundas en aquel período. El peronismo no aceptaba las formas crípticas accesibles sólo a aquellos agentes cultos iniciados. El rechazo al arte abstracto se debía a su espíritu anti-institucional y antireglamentarista, propios de una propuesta de vanguardia.

<sup>90</sup> Pintor y profesor de plástica. Distrito Tandil.

adelante se municipalizó la Academia, que en conjunto se denominaría Academia y Museo Municipal de Bellas Artes. Una vez efectuadas estas creaciones, en 1939 se designó como profesores de la Academia a Vicente Seritti (también director general del Museo y la Academia), Rita Gómez y Josefina Seritti.

La actividad cultural local se desarrollaba de manera dinámica, teniendo la plástica como centro el Museo de Bellas Artes, por donde pasaban relevantes figuras del quehacer artístico en el país. En 1951 se incorporó al personal de la Academia y el Museo al presupuesto oficial.

La Academia tandilense guarda similitud con la Academia Nacional de Bellas Artes, cuyo origen se remonta a 1872, cuando algunos artistas como Sívori y Schiaffino vislumbraron la posibilidad de constituir una institución que se ocupara de la formación y apoyo de los artistas. Se creó así, en 1876, la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, la que en enero de 1900 decidió entregar sus bienes al Estado, que recién en 1905, a través de un decreto firmado por Quintana, nacionalizó la Academia de Bellas Artes y la Escuela de Artes decorativas e Industriales, designándose al maestro Ernesto de la Cárcova presidente y al maestro Eduardo Sívori como vicepresidente.

Al igual que la matriz referencial en términos de organización y de finalidad formativa de los conservatorios, las escuelas de arte tienen su origen en sociedades de artistas y vecinos aficionados a la pintura; luego se transforman en instituciones municipales que se oficializan, y posteriormente, algunos de ellos, en instituciones provinciales, todas ellas siguiendo de un modo u otro, los modelos organizativos de la Academia Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires.

En cuanto a los talleres privados, estaban a cargo de grandes maestros de la pintura, que prestigiaban a quien iniciase su actividad artística, aunque luego siguiera su aprendizaje en una institución de formación artística. Dice uno de nuestros entrevistados<sup>91</sup> al respecto:

“En ese tiempo eran seis años para recibirte (en una Academia). Y salías crudo. Yo me hice en los talleres, que fue lo que en ese momento me limitó la Academia. La Academia limita, la escuela limita. El taller te da libertad.”

A lo que agrega, al referirse a sus maestros particulares:

---

<sup>91</sup> Profesor de Plástica. Pintor. Distrito Tandil.

“En ese tiempo yo había terminado mis estudios en la Academia Municipal de Bellas Artes. Tuve una facilidad tremenda para concurrir a muchos talleres. Esos cuatro o cinco años que estuve en Mar del Plata me los pasé en talleres. Tuve maestros de la talla de Speroni, que fue uno de los mejores retratistas argentinos. Me acuerdo de Smith, de Peñón, en fin, en una serie de talleres aprendí lo que no había aprendido acá.”

Acerca del proceso de enseñanza en la Academia, una entrevistada<sup>92</sup> refiere la labor de artistas locales que daban clase allí:

“Eran docentes porque ellos enseñaban en la Academia. O sea que de una manera u otra ellos te enseñaban y vos aprendías la manera de dirigir un trabajo, de acuerdo a cómo ellos te habían dirigido. No había materias de tipo pedagógico, pero uno sale con ese conocimiento de cómo observar, qué libertad le vas dando al alumno. Uno lo va absorbiendo sin darse cuenta.”

Ello nos remite a concepciones de enseñanza personalizada, tanto en conservatorios como en academias, en donde se atendían las condiciones particulares del alumno/aprendiz y cuyo objetivo principal era formar artistas. Decía en otro momento nuestro entrevistado<sup>93</sup>:

“El fin de la Academia era el de sacar artistas. Por eso era la rigidez que se tenía en cuanto al estudio. Cuando yo entré era nada más que taller, no había otra cosa.”

Algunos críticos de la Academia como institución mediadora sostienen que es el lugar en el que la producción artística está encerrada en un punto de vista fijo, desde donde se sostiene un “absolutismo artístico” que presupone la existencia de una verdad ideal a la que tienen que doblegarse tanto la producción como la contemplación de la obra (Bourdieu; 1995). A este absolutismo académico se opondría un subjetivismo por el cual cada uno tiene la libertad de crear o de recrear la obra de acuerdo con su estilo particular.

---

<sup>92</sup> Profesora de Plástica jubilada. Distrito Tandil.

<sup>93</sup> Profesor de Plástica. Pintor. Distrito Tandil.

## 2.2. En las políticas culturales difusionistas

La cultura elitista emplazada en las instituciones de formación artística y en los medios de comunicación entraba gradualmente en contradicción con el espíritu nacionalista y popular del peronismo y con el avance del nacionalismo católico. Burucúa (1999) sostiene que “el peronismo operó sobre una realidad preexistente realizando selecciones alternativas y, en muchos casos, contradictorias”. La acción cultural en esta etapa tendía a la promoción y enriquecimiento de la cultura nacional principalmente por dos vías: a) por la enseñanza, a través de escuelas, colegios, universidades, conservatorios, escuelas de arte, centros científicos y de perfeccionamiento técnico, entre otras instituciones; y b) por la tradición, por medio del folklore, las danzas, la recordación de las efemérides patrias, la religión, la poesía, la historia y los idiomas.

**Las instituciones escolares** tenían, por aquel entonces, el mandato de difundir el patrimonio de las obras consagradas a la amplia población escolar. Al respecto, Bourdieu (1995: p. 223) sostiene que:

“La institución escolar, que aspira al monopolio de la consagración de las obras del pasado y de la producción y consagración (a través de la titulación académica) de los consumidores conformes, sólo concede post mortem, y tras un largo proceso, ese distintivo infalible de consagración que constituye la canonización de las obras como clásicas a través de la inclusión en los programas.”

Uno de los anhelos centrales de la política cultural en esta etapa era acercar el arte a sectores que hasta entonces habían permanecido al margen de sus creaciones. Las medidas tendientes a favorecer esta nueva distribución de la cultura pasaron por la implementación de amplios mecanismos de difusión de aquella estética que se consideraba más accesible o más representativa del arte “nacional”, que era la representación realista antes que la abstracción. En esta dirección, el esfuerzo se concentró en la educación artística y en la promoción de exhibiciones itinerantes. En una de nuestras entrevistas<sup>94</sup> aparece este intento de propagación del patrimonio pictórico local que hasta entonces había permanecido fijo en el museo –otra de las instituciones mediadoras:

---

<sup>94</sup> En este caso se trata de un profesor de plástica y pintor tandilense que fue y es un colaborador directo de las actividades del Museo Municipal de Bellas Artes.

“Primero con el Director de Cultura en aquel tiempo cargábamos en un auto los cuadros del Museo y salíamos a recorrer durante meses las escuelas de Tandil (...) Después se consiguió un colectivo. Colgábamos los cuadros y nos íbamos. Y después he estado trabajando por ejemplo en Vela, en Rauch, Ayacucho. Y se cortó. Nos quedamos ahí, siempre en el apronte.”

La concepción de enseñanza propia de esta etapa de difusión y masificación de las manifestaciones artísticas pertenecientes al “patrimonio” tiene sustento en una práctica educativa más generalizada y homogeneizante. Apreciamos estas particularidades en la enseñanza del dibujo en las escuelas, por ejemplo, en la *Revista de Educación*<sup>95</sup> encontramos una conferencia a cargo de la docente Rita Burén de Coscia en la que se refiere al dibujo como un eficaz estímulo en la facultad de observación del niño y en su imaginación. Manifiesta además que es posible aprender a ver a través del dibujo y del modelado. Por último, apela a los maestros para que formen a los niños de modo que sean portavoces y símbolos de los atributos más grandes de nuestra nacionalidad.

En relación con la enseñanza de la música, Tomás Santos Muñoz se refiere, en un artículo publicado en la *Revista de Educación*<sup>96</sup> de 1942, a la necesidad de contar con docentes especializados para tal disciplina artística en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Propone entonces la experiencia de Radio Provincia, que semanalmente ofrece lecciones de música y canto a cargo de maestros, “con un buen programa de motivos populares y patrióticos”. Y agrega que “la misión de Radio Provincia de Buenos Aires es llevar tres veces por semana hasta las más lejanas escuelas de su territorio las lecciones de verdaderos maestros”, en clara alusión a los representantes de la “cultura erudita” conservada y consagrada en la etapa anterior. Recordemos que a la par que se concretaban estos esfuerzos estaba vigente la enseñanza de la música en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, que parecía responder a diferentes propósitos.

---

<sup>95</sup> La conferencia pronunciada en el Ateneo Pedagógico de Gral. San Martín en septiembre de 1941 aparece como “Conceptos de las actividades manuales”, a cargo de Rita Burén de Coscia, a propósito de la inauguración de los Cursos de trabajo manual educativa; *Revista de Educación*, septiembre-octubre de 1941.

<sup>96</sup> En la *Revista de Educación* del año 1942 aparece un artículo denominado “El canto en la escuela: Declaración de propósitos”, escrito por Tomás Santos Muñoz.

En una sección de la *Revista de Educación* denominada Realización y Práctica se mencionan las audiciones de Estética llevadas a cabo por los alumnos al finalizar el ciclo lectivo. Se manifiesta en dicha sección que

“En algunos casos son estudios biográficos de grandes compositores, ilustrados con música, cantos y recitaciones; en otros, son estudios folklóricos, en los que se presenta la música que se ha de oír y estudiar precedida de comentarios sugerentes que permitan al niño apreciar su valor, el sentir que traduce la música regional (...) Esto es una nueva forma de poner a los niños, entre emociones y alegrías, en contacto con la tradición de la patria y con las obras de los grandes maestros.”

En una nota titulada “La educación estética”<sup>97</sup>, Mariano Salvatierra plantea sus dudas acerca del cumplimiento por parte del Estado del ideal educativo de la educación integral sin incorporar el aspecto estético. Propone más adelante que “el canto y la música deben ser medios expresivos de nuestro folklore nacional como símbolos emotivos de la tradición, sin olvidar la cultura del arte clásico”. Se mantiene la convivencia entre las manifestaciones folklóricas nacionalistas y la “alta cultura” en el discurso pedagógico de la década del 40.

Las **instituciones escolares** complementarias a los circuitos formales de educación artística estaban representadas por las escuelas de estética. Ellas tienen su origen luego de la desaparición del Instituto de Orientación Estética Infantil (IDOEI) de La Plata. En este último se formaban docentes del Área Artística para las escuelas primarias comunes, quienes posteriormente pasan a dar clase en las Escuelas de Estética. La Escuela de Estética de La Matanza y la Escuela de Estética de La Plata, ambas creadas en la década del 70, constituyen los antecedentes de este tipo de instituciones complementarias. Ambas dependían en ese momento de la Dirección de Enseñanza Primaria Común. Ofrecían asignaturas como Música, Expresión Corporal, Cerámica, Literatura Infantil, Juego Dramático y Plástica.

Con la creación de estas instituciones se asegura la transmisión de las disciplinas artísticas desde el Sistema Educativo Provincial, cuyos destinatarios pasan a ser niños en edad escolar. Si bien no existía una oferta curricular homogénea desde las asignaturas que se brindaban en estas escuelas, sostiene uno de nuestros entrevistados<sup>98</sup> que:

---

<sup>97</sup> Esta nota apareció en la *Revista de Educación*, enero-febrero de 1944.

<sup>98</sup> Ex-director de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires (1987-1989).

“...todavía no se piensa con toda la fuerza que eso en realidad tenía que estar en la escuela.”

Las asignaturas que se enseñaban en estas instituciones dependían de la matrícula y de la existencia de docentes con formación en dichas especialidades artísticas. Por este motivo no había un criterio de homogeneidad en la oferta curricular<sup>99</sup>. La propuesta metodológica de las Escuelas de Estética consistía en el trabajo con áreas integradas, es decir, el enfoque de un mismo objeto de conocimiento artístico desde las áreas de Plástica, Música, Expresión Dramática, Expresión Corporal, Literatura y Escultura.

Las primeras Escuelas de Estética pertenecientes a la Rama de Enseñanza Primaria Común se orientaban a la atención de niños que a su vez formaban parte de las instituciones escolares comunes.

Las **instituciones de formación artística** surgidas luego de las primeras creaciones en los “centros difusores” otorgan, a través de su acción cultural y educativa, una continuidad en la transmisión de la cultura iniciada en etapas anteriores a través de conservatorios y escuelas de arte, dentro de una tendencia patrimonialista, a la que Ticio Escobar (1997) refiere como propia de los sectores nacionalistas. Con la finalidad de contribuir a la divulgación de los valores auténticos a nivel nacional, en 1948 se crea la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas en el marco del Plan Quinquenal de Gobierno (1947-1951) cuyo objetivo era el estudio y difusión de las tradiciones nacionales, con el propósito de “unificar la enseñanza, resguardar la autenticidad y pureza de nuestras expresiones folklóricas (...) como manifestación del sentir artístico y espiritual de nuestro pueblo”.<sup>100</sup> Con similares objetivos se funda en La Plata la escuela de Danzas Tradicionales Argentinas en 1951, como una sección del Instituto de la Tradición<sup>101</sup>.

En convivencia con los sectores liberales, que entienden la democratización como la difusión de los valores universales de la “cultura

---

<sup>99</sup> En una circular técnica del año 1985 figura la oferta curricular de las siguientes Escuelas de Estética: *Ayacucho*: Música. Expresión Coral. Cerámica. Literatura infantil. *Magdalena*: Juego Dramático. Plástica o Cerámica. Música. Expresión coral. *Moreno*: Juego Dramático. Música. Literatura Infantil. *Ramos Mejía*: Expresión coral. Cerámica. Juego Dramático. *Nº 1 de La Plata*: Literatura Infantil. Juego Dramático. Plástica.

<sup>100</sup> Decreto Nº 27860/48. Secretaría de Educación de la Nación.

<sup>101</sup> El director del Instituto de la Tradición tenía a su cargo los cursos de capacitación profesional.

superior”, la tendencia difusionista va adquiriendo este último sentido, ya que las creaciones de instituciones de formación artística destinadas a la difusión de dichas disciplinas se amplía luego de la creación de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires en 1958, a manera de expansión de una oferta educativa en el Área de Educación Artística.

El cuadro N.º 9 expone la creación de instituciones de formación musical y plástica a partir de la década de 1960. Estas instituciones incluían Conservatorios, Escuelas de Arte y Escuelas de Artes Visuales<sup>102</sup>. La evolución de las creaciones en las tres décadas estudiadas (1960, 1970 y 1980) nos permitirá analizar las lógicas de la creación de instituciones diseminadas en distintos puntos de la Provincia de Buenos Aires.

Nos proponemos efectuar un análisis que informe lo acontecido en cada década (1960-1970-1980) con respecto a las lógicas imperantes en el proceso de creación de instituciones de formación artística en la provincia de Buenos Aires.

En la década de 1960 las creaciones se habían concentrado, hasta ese momento, en los “centros difusores” ubicados principalmente en La Plata, Bahía Blanca, Mar del Plata y parte del Conurbano bonaerense. En estas grandes ciudades existían condiciones previas para la creación de instituciones de formación artística. Los movimientos artísticos condensados en grupos y la nutrida actividad cultural que se desarrollaba hasta entonces en estas ciudades contribuían a la conformación de iniciativas de institucionalización de la actividad artística. La Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca tuvo como antecedentes, en primer lugar, la obra de la Asociación de Artistas Independientes, luego el Taller Libre de Pintura y por último la Agrupación de Artistas Plásticos “Proa”. En Tandil encontramos varios movimientos de artistas plásticos que colaboraron con el desarrollo de las instituciones de formación artística a nivel municipal. De las exposiciones individuales se pasó a la conformación de un Salón de artistas locales que presentaban sus obras en el museo de Bellas Artes de Tandil. Más tarde estos artistas forman parte de la Asociación Amigos del Arte junto con otras figuras del quehacer político y cultural local. Llegan a constituir la Agrupación de Plásticos del Sur de la Provincia de Buenos Aires.

---

<sup>102</sup> Las Escuelas de Arte poseían carreras tales como Magisterio de Artes Visuales y Magisterio de Música, mientras que las Escuelas de Artes Visuales ofrecían la formación en Plástica y en Cerámica, contando sólo con las carreras de Magisterio en Artes Visuales y Profesorado Superior de Artes Visuales.

**Cuadro N° 9: Creación de instituciones artísticas en la Provincia de Buenos Aires entre 1960 y 1980**

Año	Conservatorios	Escuelas de Arte	Escuelas de Artes Visuales
1960	“Luis Gianneo” Mar del Plata		Mar del Plata
	“Juan José Castro” Vte López		Chivilcoy
	Morón		
	Chascomús		
1970	Berisso	Magdalena <sup>103</sup>	Pergamino
	Luján	Berisso	Gral. San Martín
	Junín	Luján	
	Gral. San Martín	Junín	
	Olavarría		
1980	Tres Arroyos	Balcarce	Olavarría
	Tandil	Pehuajó	
	San Pedro	Patagones	
	Balcarce	Junín	
	Mercedes	Florencio Varela	
	Pehuajó	Necochea	
	Patagones	San Nicolás	
	Lincoln	La Matanza	
	Florencio Varela		
	Necochea		
	San Nicolás		
	La Matanza		
	Pergamino		
Gral. Alvarado			

**Fuente:** Elaboración propia a partir del Digesto de creaciones de la Dirección de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires. 2002.

Sin embargo, asistimos en esta década a dos intervenciones del gobierno democrático, razón por la cual hubo cinco años de gobiernos de facto que incidieron en el gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires.

Avanzada la década del 60 observamos el inicio de una descentralización de las primeras creaciones hacia el conurbano bonaerense,

<sup>103</sup> La Escuela de Arte de Magdalena fue creada en 1971 y cerrada en 1978. Se autoriza en este año el funcionamiento de la Escuela de Educación Estética que ya había sido creada en el transcurso de 1978.

Chascomús y Chivilcoy, tal como se indica en el Mapa del Primer Período (1940-1960, ver Anexo).

En la década de 1970 se duplica la creación de conservatorios y se registran cuatro creaciones de Escuelas de Arte. La distribución geográfica se extiende hacia el norte, este y centro de la provincia de Buenos Aires a pesar de los siete años de gobierno de facto que ocuparon esta década.

Es notorio el hecho de que desde la década de 1960 hasta inicios de 1980 tuvimos alrededor de quince años de gobiernos militares mientras que, por otra parte, continuaban creándose instituciones de formación artística. La distribución de instituciones no parecía responder a una lógica de polos difusores con impacto regional, sino a decisiones políticas ligadas a las características de los proyectos educativos y culturales de los gobiernos de facto.

Los militares están generalmente vinculados a grupos de apoyo a determinadas manifestaciones artísticas, identificadas en su mayoría con las “obras únicas” residentes, por ejemplo, en los museos de arte y las academias de bellas artes que dan legitimidad a los bienes producidos. Estos grupos de artistas a su vez responden a tendencias pictóricas y musicales conservadoras.

La vinculación entre agentes del campo artístico con tendencia a la conservación y a la continuidad de determinadas manifestaciones tanto plásticas como musicales y gobiernos dictatoriales se pone en evidencia en el campo educativo ya que, en estas circunstancias políticas, el grado de autonomía de cada campo es muy limitado. Cuando el poder político está muy concentrado y controla y dirige la mayoría de los ámbitos del espacio social es probable que las estrategias de reproducción y las luchas al interior de un campo se trasladen al otro.

Hacia 1980 la lógica de creación estaría sujeta más a una lógica política que a otras razones provenientes de motivaciones tales como las demandas de la comunidad, emprendimientos locales, obras, migraciones poblacionales, entre otras.

La distribución geográfica de las creaciones también está asociada en esta década a razones políticas. Cabe recordar que asistíamos en este período a la apertura democrática y al inicio de la ampliación de las posibilidades educativas que habían mermado durante la dictadura. Avanzan los procesos de democratización del gobierno escolar, surgen algunas alternativas innovadoras en la provincia, y otras que ya se habían iniciado, alcanzan una etapa de pleno funcionamiento, como las Escuelas de Estética, que llegaron en esta década a los dieciocho establecimientos, sumados a los seis ya existentes (ver el Cuadro N° 4 del capítulo 1).

En las últimas décadas (1980-1990) los beneficios que obtenían los diferentes municipios estaban sustentados en la coincidencia política de los gobiernos municipales con respecto al gobierno provincial, que vehiculizaba los intereses políticos del Gobierno Nacional. Una de nuestras entrevistadas<sup>104</sup> nos dice:

“...en la apertura de las Escuelas de Estética entraban en juego cuestiones políticas. Por ejemplo, en Rauch estaba Dumón; en Azul, Miralles; Armendáriz era de Saladillo; Ayacucho tenía intendente radical, Patagones, Berisso lo mismo...”

Con la crisis del Estado de Bienestar comienzan a modificarse los diversos rasgos que lo caracterizaron, tal como los reconoce García Delgado (1994): la centralización en el aparato estatal, una racionalidad administrativa de tipo burocrático, prácticas clientelares fuertemente arraigadas junto con procedimientos burocráticos poco claros.

El clientelismo, según Auyero (1996) es un “mecanismo relevante como medio de articulación entre el Estado, el sistema político y la sociedad”. Encontramos entre las lógicas de creación de instituciones dos tipos de relaciones clientelares a lo largo de las décadas consideradas: una basada en intercambios simbólico/culturales cuya recompensa consistía en el acceso a capital social<sup>105</sup>, es decir, a recursos provenientes de conexiones, vinculaciones y membresías a ciertos grupos. Es el caso de algunos sectores conservadores del campo artístico aliados a los sectores de poder político representado por intendentes y funcionarios militares, quienes formaban parte de un círculo de relaciones estables y otorgaban y recibían capital social, de honorabilidad y respetabilidad asociado a la participación en un grupo percibido mutuamente como “prestigioso”. Las redes clientelares como relaciones de intercambio aparecen en la forma de esquemas de

---

<sup>104</sup> Ex Inspectora de Enseñanza Artística de la Región XV (Tandil, Juárez, Necochea, González Chaves, Lobería, Ayacucho).

<sup>105</sup> Bourdieu (1980) citado por Gutiérrez (1995: p. 37) define el *capital social* como un “conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimientos y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidos por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles.”

apreciación, percepción y acción simbólica, y sientan las bases de lealtades políticas y sociales.

El otro tipo de relación clientelar es la basada en “la distribución de bienes y servicios a cambio de lealtades políticas, apoyo y votos” (Auyero; 1996) tanto a nivel de gobiernos nacionales como locales. Este clientelismo político da lugar a lealtades que están intrínsecamente ligadas a incentivos y recompensas materiales. Ejemplo de estas prácticas clientelares lo constituye el apoyo político brindado por los distintos órganos del gobierno educativo nacional a la provincia de Buenos Aires, y de allí directamente a los municipios del mismo signo político que los otros estamentos, en particular, a partir de la década de 1980. La creación de instituciones de enseñanza artística constituía una de las estrategias orientadas a la satisfacción de intereses materiales, en términos de recursos, incentivos y recompensas, y también simbólicos, como parte de un capital basado en el conocimiento y en el reconocimiento depositado en las instituciones educativas.

En 1980 se crean los planes de estudio para las carreras de formación docente, entre los que encontramos, por ejemplo, en 1983 la carrera de Magisterio de Artes Visuales, de Música, y a partir de 1989, la formación de docentes en Teatro. El número de conservatorios llega a catorce en esta década, junto con el inicio de los planes de estudio de Magisterio de Música.

La formación docente, cuyos orígenes encontramos en los Institutos de Orientación Estética Infantil de La Plata y Azul, se formaliza con la creación de las primeras carreras docentes para la enseñanza de arte en la década del 80. La expansión de las instituciones termina de completarse hacia el oeste y la zona costera de la provincia de Buenos Aires, con la formación de recursos para el área de Enseñanza Artística en el Sistema Educativo Provincial. Sostiene al respecto uno de nuestros entrevistados<sup>106</sup>:

“Cuando yo estuve como Director de Enseñanza Artística expandimos el sistema de formación docente, acudiendo sobre todo al oeste de la Provincia: Artes Visuales en Olavarría, Artes en Pehuajó, Conservatorio en Pergamino, porque casi todo estaba en la costa. Fue una decisión política la de extender el sistema a esos lugares donde no llegaba.”

La transmisión cultural y estética estaba asegurada por estas instituciones que, además de formar artistas en las distintas áreas del arte, se encargaban de preparar docentes para dar continuidad, por un lado, a los

---

<sup>106</sup> Ex Director de la Dirección de Enseñanza Artística (1987-1991).

propósitos de la política del Sistema Educativo Provincial, y por otro, a las manifestaciones de la “alta cultura” y a la obra de los grandes maestros de la Música y la Pintura en especial.

La etapa de expansión y masificación del Sistema Educativo Nacional se manifiesta en la ampliación de la oferta educativa del Sistema Educativo Provincial en este período. Las instituciones de formación artística también se expanden en la provincia a la vez que adhieren a concepciones de enseñanza más generalizada y homogeneizante, propias de las tendencias difusionistas de la cultura del período considerado.

En el mapa político de la provincia de Buenos Aires podemos apreciar el incremento en la creación de instituciones de formación artística por décadas a partir de la localización geográfica de cada distrito educativo. (Ver *Anexo*)

### 3. Los agentes en el escenario de las políticas culturales

En este apartado analizaremos la acción de los agentes dentro de las políticas culturales patrimonialistas y difusionistas propias del período abordado en este trabajo y los rasgos particulares que constituyen a los mismos.

Ubicaremos a cada agente en relación con su mundo y sus líneas de evolución personal, realizando una breve reconstrucción de “la trayectoria de su existencia social” (Elías; 1991), sin perder de vista que cada uno de los agentes pertenece al campo artístico o al educativo, y ocupa en ellos propiedades de posición. Los agentes de un mismo campo poseen un sistema de capital, intereses, instituciones de pertenencia, lugares de formación, pertenencia social y un sistema de preferencias propio que constituyen un conjunto de propiedades en común. Presentaremos, por un lado, la trayectoria de artistas pertenecientes a instituciones cuyo mandato era la conservación del patrimonio cultural: conservatorios, academias y talleres privados. Prestaremos atención también a los nombres impuestos a instituciones como el Conservatorio “Gilardo Gilardi” de La Plata, el Conservatorio “Luis Gianneo” de Mar del Plata y la Escuela de Artes Visuales “Lino Eneas Spilimbergo” de Bahía Blanca, como una manifestación de consagración expresada en agentes escogidos para dichas “denominaciones”. Por otra parte, consideraremos la acción de los agentes educativos en el proceso difusionista, especialmente a través de sus

representantes: autoridades educativas provinciales, funcionarios educativos y docentes de arte, entre otros.

### 3.1. El campo de la Música

#### 3.1.1. Estilos y escuelas

A principios del siglo XX, en el pensamiento musical se produjo un cambio que terminó con la revisión de conceptos y principios formales que aparecían más firmes como, por ejemplo, la armonía tradicional occidental basada en el tonalismo. La composición dejó de regirse por lo temático y comenzó a hacerlo por estructuras de alturas, de duraciones, de intensidades, de timbre. La música contemporánea descubrió el sonido concreto en sus cualidades más directas.

El movimiento vanguardista a nivel mundial alcanzó también a aquellos que realizaron música étnica. El húngaro Béla Bartók, por ejemplo, investigó el campo folklórico –desde África hasta Turquía, y produjo nuevas experiencias sonoras. Bartók recurre a las técnicas de desarrollo y variación de las composiciones folklóricas y las aplica a un material completamente nuevo.

La sistematización de materiales folklóricos colectivos con otros de creación individual es considerada parte de la vanguardia musical de la época en Europa.

El atonalismo, surgido en las primeras décadas del Siglo XX, buscaba un nuevo lenguaje musical que rompiera con las leyes de la tonalidad. En sentido amplio, el atonalismo designa la composición fuera del marco del sistema tonal. La mayor parte de la composición musical del siglo XX puede considerarse atonal, si bien el hecho de componer sin referencia a una tónica o centro tonal representó un notable enriquecimiento del repertorio de posibilidades creativas, implicó también la pérdida de un marco normativo necesario hasta entonces<sup>107</sup>.

La ruptura de la jerarquía en la escala musical, con la posibilidad de generar acordes de nueve, diez y hasta once notas a partir de sonidos de la

---

<sup>107</sup> En la elaboración temática de este apartado se recurrió a autores como Burucúa, José Emilio (1999) quien efectúa un desarrollo de la música en el siglo XX en Europa y en Argentina. La Enciclopedia Salvat de la Música (1967) y el Diccionario Oxford de la Música (1984) aportaron mayores precisiones acerca de compositores y movimientos musicales desde inicios del siglo XX.

serie dodecafónica ordenados arbitrariamente, significó una verdadera revolución en el campo musical. Surgió así el sistema dodecafónico, del que derivaría luego el serialismo<sup>108</sup>. El dodecafonismo aparece como resultado de la búsqueda de un método de construcción fuera del sistema tonal y provee el material sobre el cual se basará la composición.

En Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, las premisas ideológicas y estéticas del nacionalismo musical mantuvieron su predominio favorecidas por la influencia que ejercía la crítica, que propiciaba desde algunos sectores, la creación de una música nacional basada en la tradición criolla rural. Influyeron también las obras de ficción de *Ricardo Rojas*, que en varias oportunidades fueron utilizadas como la base argumental de óperas y música programática, y sus ensayos, en particular *La restauración nacionalista*, de 1910.

En la composición de ópera, la mayor parte de los autores argentinos se basaron en temáticas extraídas de la cultura europea, si bien la idea de una “ópera nacional” estuvo presente en la primera mitad del siglo, los compositores argentinos no se ajustaron a este patrón. Así, podemos encontrar tanto óperas basadas en temas del imaginario europeo como de la historia americana o argentina, o temas tomados del imaginario indígena y gauchesco, por ejemplo, *La leyenda del Urutaú*, de Gilardo Gilardi.

La música de ballet no recibió tanta atención hasta adentrado el siglo XX dada la escasa tradición de relevancia de este género en Argentina.

En cuanto a la música sinfónica, la mayor parte de las sinfonías, poemas sinfónicos, suites de danzas de este período presentan títulos ambientadores, siendo ésta una clara influencia de la música programática europea. El autor de obras sinfónicas se propone reflejar musicalmente las referencias extramusicales que sugieren una situación o un argumento. En *El gaucho con botas nuevas* de Gilardi las referencias están tomadas en gran parte de la temática gauchesca o indígena, al igual que en los poemas sinfónicos *Turay Turay* y *El tarco en flor* de Luis Gianneo.

Dentro de la música de cámara<sup>109</sup> requiere una mención especial la canción de cámara, generalmente para voz con acompañamiento de piano, que alcanzó difusión entre los compositores de esta primera etapa del siglo, y que fue un canal apropiado para la expresión nacionalista. Los mayores

---

<sup>108</sup> El *serialismo* es una técnica de composición que regula en forma de series diversos parámetros musicales como duración, intensidad y timbre.

<sup>109</sup> Suele incluirse bajo este género un amplio espectro de combinaciones instrumentales y vocales y también la obra para instrumento solista.

exponentes en este género fueron Carlos López Buchardo<sup>110</sup> y Julián Aguirre.

Hacia fines de 1930 comenzaron a difundirse en Argentina algunas tendencias renovadoras de creación musical procedentes de Europa, mientras continuaba presente la antinomia “nacionalismo” versus “universalismo” que se extendió más allá de 1950. De manera similar a lo acontecido en el continente europeo, los compositores argentinos se dedicaron a buscar nuevos recursos expresivos y nuevas formas de organizar el discurso sonoro, dando lugar a un eclecticismo de estilos que continuó caracterizando la creación musical argentina a lo largo del siglo XX.

La polémica se desarrollaba entre quienes defendían el nacionalismo musical<sup>111</sup> y los que propiciaban, por otra parte, la adopción del lenguaje musical propio de las vanguardias musicales de Europa.

Entre 1910 y 1920 comenzó a formarse una nueva generación de compositores que rechazó, con distinto énfasis, las propuestas estético-musicales de la generación de 1880. Este grupo coincidió con la reacción en contra del Romanticismo, primero en Europa y luego propagada a América. La “nueva música” abarca una serie de tendencias diversas de la primera mitad del siglo XX y sus notas particulares son la oposición a los ideales estéticos y al lenguaje musical del siglo XIX, basado en la tonalidad clásica, y por la búsqueda de otras formas de organizar el discurso sonoro: atonalismo, dodecafonismo, serialismo, neoclasicismo, etc.

Podemos considerar dos factores que resultaron fundamentales para la difusión de la “nueva música” en Argentina: la labor docente de *Eduardo Fornarini*, quien fuera maestro de varios de los músicos de esta generación, entre ellos, *Juan José Castro*, *José María Castro* y *Luis Gianneo*. Otro factor lo constituye la labor de difusión de repertorios modernos realizada por la Orquesta Filarmónica de la Asociación del Profesorado Orquestal de la ciudad de Buenos Aires, que incluía en sus programas obras de autores contemporáneos, la mayor parte de las cuales eran inéditas en nuestro país.

---

<sup>110</sup> El Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico fue bautizado con el nombre de este creador de canción melódica.

<sup>111</sup> El nacionalismo musical es un movimiento que se propone reafirmar los valores esenciales de cada raza o nación a través de su música popular o de su folklore. Surge como reacción a la presión del Romanticismo germano y de la ópera italiana, que condicionaban la música europea en la segunda mitad del siglo XIX. Puede encontrarse un análisis más detallado de este movimiento musical en Burucúa, José Emilio (1999).

Este “universalismo” constituye una reacción ante el nacionalismo propuesto por los otros grupos estético-musicales.

Hacia 1930 se funda el Grupo Renovación, integrado por *Juan José Castro*, *José María Castro* y *Gilardo Gilardi*, entre otros músicos, con el objetivo de estimular el crecimiento artístico de cada uno de sus integrantes, propiciando el conocimiento de sus obras en el país y en el exterior y también difundir la música de otros compositores de esa etapa. Más tarde se incorpora *Luis Gianneo* a este grupo y, por último, *Washington Castro*. Los integrantes del Grupo Renovación presentaban una gran heterogeneidad de estilos. José María Castro se inclinó hacia el Neoclasicismo mientras que Juan José Castro atravesó varias etapas en sus obras, entre las cuales se destaca la denominada “hispanista”. Había recibido las influencias de su descendencia gallega, de la Guerra Civil Española y de la llegada a Buenos Aires de dos importantes figuras españolas: Federico García Lorca<sup>112</sup> y Manuel de Falla.<sup>113</sup>

Si bien Gilardo Gilardi y Luis Gianneo pertenecían al Grupo Renovación e incorporaron novedosos recursos de composición, incluyeron en ciertos momentos de su proceso creativo, elementos propios de la música tradicional del país (criolla rural, indígena y popular urbana). Es decir que la propuesta nacionalista siguió siendo válida para un nutrido grupo de compositores, aún cuando los mismos hubiesen incursionado en otras técnicas de composición ligadas al serialismo y al uso de otros medios técnicos.

---

<sup>112</sup> Federico García Lorca viajó a Argentina y Uruguay entre los años 1933 y 1934. En Buenos Aires su actividad teatral fue intensa: en 1933 Lola Membrives representa “Bodas de sangre”. Se estrena otra de sus obras: “La zapatera prodigiosa” en el Teatro Avenida, y en 1934 se estrena “Mariana Pineda” en ese mismo teatro. La cronología de sus obras fue extraída de AAVV; 1988. García Lorca fue ampliamente reconocido en Argentina por su obra poética y teatral y por sus posturas declaradamente antifascistas.

<sup>113</sup> Manuel de Falla fue uno de los compositores españoles más destacados del siglo XX. Impulsó un movimiento en contra de la influencia de la música alemana e italiana en la ópera española. Desarrolló un estilo claramente nacionalista, que caracterizó gran parte de sus composiciones. Adhirió a la idea de que las bases de la música de un país debían provenir de su propio folklore. Convirtió la música española en un fenómeno universal. En 1939 fijó su residencia en Argentina, donde falleció en 1946. El Conservatorio Municipal, una de las reconocidas instituciones de enseñanza musical estatal de Buenos Aires, fue bautizada con el nombre de Manuel de Falla después de 1927.

Las etapas por las que atravesaba la mayoría de los compositores en esas décadas podrían caracterizarse como un período inicial de creaciones de carácter universal, cosmopolita, que luego arribaba a la composición de obras de fuerte tendencia nacionalista ligada a fuertes convicciones personales; un período de paso por la composición de obras con influencia neoclásica, que incluye elementos del siglo XVIII y anteriores en sus formas y géneros, con componentes de la Comedia del Arte del siglo XVIII; otra de las etapas es la del uso de técnicas de composición de avanzada, propias del serialismo. Podemos encontrar esta alternancia de etapas en la obra del compositor argentino *Alberto Ginastera*, quien desarrolló una síntesis personal de procedimientos compositivos basados en métodos aleatorios y seriales, la utilización de microtonos y también de formas más tradicionales. De las influencias iniciales de la Escuela de París en sus obras primas fue evolucionando hasta incursionar moderadamente en la música experimental, manteniendo una orientación estética ligada al nacionalismo musical aproximadamente hasta los años 70.

Sus obras tempranas, que datan de las décadas de 1930 y 1940, lo ubicaron como el exponente más claro del nacionalismo musical y poseen una definida identidad argentina, obtenida a través de recursos como melodías largas, de perfil descendente y final agudo, y el empleo de esquemas rítmicos característicos de algunas danzas de la zona pampeana. El mismo Ginastera denominó a esta etapa “nacionalismo objetivo”. A esta época pertenecen sus *Danzas Argentinas* para piano, sus ballets *Panambí* y *Estancia*, y la *Obertura para el Fausto Criollo*. En los finales de la década de 1940 su obra adquiere un mayor grado de abstracción en el tratamiento de los elementos musicales rurales, los que ya no son fácilmente accesibles al oyente, además de un gradual alejamiento de la tonalidad, para iniciarse en la exploración de modernas técnicas de composición. Esta etapa de paso de la iconicidad al simbolismo fue denominada por el músico como “nacionalismo subjetivo”, e incluye obras tales como el *Cuarteto de cuerdas n° 1*, la *Sonata para piano n° 1*, y las *Variaciones concertantes*, para orquesta.

Hacia 1960 se inicia una tercera etapa, que Ginastera llamó “neo-expresionismo”, en la que la mayoría de las composiciones prácticamente no muestran elementos de corte nacionalista. El *Cuarteto para cuerdas n° 2* marca el inicio de esta etapa de su producción, que se extiende aproximadamente hasta 1975. Las técnicas de composición que prevalecen en este período incluyen el atonalismo, el microtonalismo, procedimientos aleatorios

y el serialismo. Corresponden a esta etapa obras como *Cantata para la América mágica* y sus tres óperas, *Don Rodrigo*, *Bomarzo* y *Beatrix Cenci*.

### 3.1.2. La consagración de los grandes maestros

Para reconstruir el campo artístico de la música en las décadas del 40 y 50, en la provincia de Buenos Aires, recurrimos en este apartado a algunos artículos aparecidos en la *Revista de Educación*. Encontramos en dicha publicación una alta valoración hacia la música creada por autores clásicos, románticos<sup>114</sup> y modernos como aquellas manifestaciones musicales “dignas” de enseñarse a los niños en las escuelas para iniciarlos en la apreciación de las “grandes obras maestras”. Tomamos a estos creadores como agentes del campo de la música que al ocupar propiedades de posición poseían un lugar dominante en el campo.

Advertimos en las distintas colaboraciones de la publicación un marcado acento en la producción de bienes simbólicos que es depositada en “unos pocos elegidos”, que en este caso son los “grandes maestros”, quienes eran portadores de los valores universales de la “cultura superior”.

La autora de un artículo publicado<sup>115</sup> en el año 1940 efectúa un comentario acerca de una exposición de acuarelas realizadas por niños en la Biblioteca de Paraná. La muestra es considerada muy positiva por la sensibilidad artística junto al don, en la edad de los escolares para escuchar música selecta “...pues la muestra da la nota más eminente y nueva, absolutamente nueva entre nosotros, en el intuir y dar forma plástica a la música de Bach, de Beethoven, de Stravinsky”. Se considera de suma importancia el acceso de los niños a la “cultura erudita” vehiculizada por los grandes maestros de la música.

En la definición misma de la música clásica presente en enciclopedias universales encontramos este carácter selecto, notable y distinguido: “*La música clásica designa cierta música más selecta, en oposición a la que no*

---

<sup>114</sup> El Romanticismo es un movimiento literario, pictórico y musical propio del siglo XVIII y de principios del Siglo XIX. Proponía “la era del individuo” en rechazo a las ideas de la Ilustración, que representaba la universalidad.

<sup>115</sup> Ortiz Arigós de Montoya, Celia: “Impresiones de la muestra de acuarelas infantiles” en *Revista de Educación*. Septiembre de 1940.

lo es y que, sin embargo, se considera y aprecia como música, corrientemente”.<sup>116</sup>

En una colaboración encontrada en el número correspondiente al año 1950, Calatayud Buades (1950)<sup>117</sup> considera al canto en la escuela como un medio de expresión artística y como un factor educativo en la formación integral del niño. Señala el autor que:

“Hay que despertar la afición a la música en los pequeños llevándoles a sentir su benéfico influjo, el cultivo de la canción y del ritmo, llegando después al conocimiento y admiración de las grandes creaciones.”

Recomienda a tal efecto la utilización de composiciones breves y sencillas de autores clásicos y modernos o fragmentos seleccionados de las grandes obras maestras como Septimio, de Beethoven; un minueto de Boccherini; obras de Schubert, entre algunas obras de arte universal.

El interés demostrado por quienes colaboraban en esta publicación residía en darle difusión a las formas expresivas universales del pasado, las que eran apreciadas por su prestigio simbólico y por los “beneficios espirituales” que brindarían a la población escolar. Ello se vuelve relevante en la medida que quienes escribían tenían una marcada pertenencia al Sistema Educativo Provincial, pues en su mayoría eran maestros e inspectores de distritos provinciales<sup>118</sup>.

### 3.1.3. La acción de agentes procedentes del campo de la Música

En este punto nos referiremos a la acción de los agentes pertenecientes a instituciones de formación artística localizadas en los “centros difusores” como Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata y Banfield, quienes aparecen

<sup>116</sup> *Enciclopedia Salvat de la Música*. Tomo 1. Salvat, Barcelona, 1967.

<sup>117</sup> Calatayud Buades, Luis: “Ritmo educador”, *Revista de Educación*. Año 1950.

<sup>118</sup> Los inspectores recomendaban la publicación de colaboraciones de aquellos docentes que habían profundizado en el estudio de un tema o que estaban llevando a cabo alguna innovación en su práctica pedagógica de aula. Se publicaban, en algunas ocasiones, los discursos pronunciados por docentes, directivos o inspectores con motivo de la inauguración de instituciones o muestras de arte. Se presentaban también traducciones de especialistas de la época, en particular de Francia, en donde existía un gran desarrollo teórico del movimiento de la “pedagogía artística”, corriente que estaba a favor de la educación estética de la infancia.

mencionados por nuestros entrevistados como aquellos profesores que resultaron significativos en su formación y que son valorados por su trayectoria musical y/o docente.

### **Agentes destacados en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires**

Una de nuestras entrevistadas se refiere a algunos maestros que tuvo en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires: Eugenio Burés, Jorge Lalevich y el maestro Scaramuza.

Eugenio Burés era un maestro de Piano recibido en Budapest y se distinguía por la creación de un método moderno de escalas, por sus importantes aportes a la literatura pianística y por haber revisonado obras para Ricordi Buenos Aires.

Jorge Lalevich y el Maestro Scaramuza eran destacados maestros de Piano. Dice nuestra entrevistada al respecto:

“Yo estudié piano con el maestro Jorge Lalevich. Junto al maestro Scaramuza fueron los maestros de piano que tuvo la Argentina en 30 ó 40 años. Todo el mundo se peleaba, a ver si me toma Scaramuza o me toma Lalevich...” (Maestra de Música jubilada)

Otros maestros importantes que pertenecieron al Conservatorio Nacional fueron Gilardo Gilardi, Raúl Spivach y Athos Palma. *Gilardo Gilardi* fue un compositor argentino nacido en Buenos Aires en 1889 y muerto en 1963. Obtuvo el Diploma de Profesor de Armonía en el Conservatorio Berutti en 1911, título que lo autorizaba a enseñar Música. El maestro Gilardi cursó sus estudios sin que existiera aún el Conservatorio Nacional, que se creó recién en 1924. El Ministerio de Instrucción Pública habilitaba para la docencia en las escuelas secundarias desde 1937. Se dedicó a la enseñanza y la composición, con predilección manifiesta por la música vocal y el teatro lírico.

Compuso dos óperas, siguiendo de cerca el verismo italiano: *Ilse y La leyenda del Urutaú*, que además es folklórica y wagneriana. Es clara la influencia del Romanticismo en su obra, cuyas manifestaciones más importantes son la ópera en Italia y el verismo italianista.

Su producción para orquesta comprende la humorada sinfónica, por ejemplo, en “El gaucho con botas nuevas” y su música sinfónica coral consiste en misas, cantata y música de cámara. Compuso música de escenas

para el cine, música para teatro, música de cámara, sinfónica, canciones, obras para piano y piezas corales de refinada ascendencia nativista.

Raúl Spivach se formó en Estados Unidos y tuvo destacada actuación como pianista solista. Participó también en la Orquesta Municipal de Mar del Plata dirigida por Washington Castro.

*Athos Palma* fue un compositor y teórico argentino. Nació y murió en Buenos Aires (1891-1950). Primero estudió con maestros en Buenos Aires y luego fue a perfeccionarse durante cinco años a París y Génova, inscribiéndose en los mejores conservatorios para Solfeo, Piano y Violoncello.

El maestro Athos Palma ocupó innumerables cargos oficiales, entre ellos, el de Inspector General de Música del Consejo Nacional de Educación. Se dedicó por igual a la composición y a la enseñanza. Fue Profesor del Conservatorio Municipal, creado en 1927, y en el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico –que dependía del Ministerio de Instrucción Pública– dictó Armonía y Composición. Escribió una ópera en un acto, *Nazdau*, estrenada en el Teatro Colón en 1924, dos poemas sinfónicos, *Los hijos del sol* (sobre una leyenda incaica) y *Jardines* (ballet).

Se le encargó la escritura, en colaboración con otros músicos renombrados, de la Antología Musical Argentina, editada por la Comisión de Cultura. Con carácter pedagógico escribió *Teoría razonada de la música, Acústica, Escalas antiguas, litúrgicas y exóticas, Tratado sobre el ritmo y Tratado Completo de Armonía*. Muchos de los cantos escolares de la década del 30 fueron compuestos por Athos Palma y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Fue invitado en varias oportunidades a dictar breves cursos y conferencias fuera del país, en Río de Janeiro, Montevideo, Milán.

Gilardo Gilardi y Athos Palma, junto con un grupo extenso de compositores, adhirieron en algún momento de su trayectoria, a la estética del programa nacionalista, aún cuando esta tendencia no llegó a conformar una corriente articulada. La creación de obras dentro de una estética “universalista” fue también una constante entre los compositores pertenecientes a este grupo.

La madurez y el pleno apogeo de sus trayectorias artísticas coinciden con el período considerado en nuestro trabajo, sin dejar de reconocer sus cualidades docentes. Los compositores mencionados se destacaron además por su fuerte presencia institucional, ya que tuvieron una activa participación en la fundación y posterior desarrollo de numerosas instituciones relativas a la música, en este caso, en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires. En otro tramo de la entrevista, agrega nuestra entrevistada:

“Yo estudié después con Gilardo Gilardi, con Raúl Spivak, formado en Estados Unidos, con el maestro Burés, con Athos Palma, por decir los más renombrados.” (Maestra de Música jubilada)

## **Agentes fundadores del Conservatorio de Música de La Plata**

El Conservatorio de Música de La Plata tuvo como primer director al maestro Alberto Ginastera, quien desempeñó un importante papel en su creación y organización como institución de formación artística.

*Ginastera*, compositor y pedagogo, estudió en el Conservatorio Nacional de Buenos Aires y allí se formó principalmente con *Athos Palma*<sup>119</sup>, *Gil* y *André*. Obtuvo el título de Profesor Superior de Composición. En 1941 es nombrado Profesor de las Cátedras de Solfeo, Teoría Superior y Armonía en su institución de origen.

Entre 1942 y 1944 fue becado por la Guggenheim Foundation, que ofrecía premios y becas a los compositores jóvenes y a otros artistas noveles, a fin de facilitarles el trabajo creador. Esta beca le fue otorgada para realizar estudios de investigación sobre “La música en el teatro, en el cinematógrafo y en la radiotelefonía” y para analizar programas de estudios musicales en universidades y conservatorios de Estados Unidos. En este país, en 1945 comenzó a estudiar con *Aaron Copland*<sup>120</sup>, quien antes también había obtenido una beca Guggenheim para estudiar composición en París.

Se dedicó a la enseñanza y desempeñó cargos de profesor en distintas instituciones de nivel superior. A su regreso a Argentina, en 1948, asume

---

<sup>119</sup> Athos Palma (1891-1950) era un compositor y teórico argentino. Estudió en Buenos Aires, París y Génova. Ocupó innumerables cargos oficiales. Escribió “Nazdau”, ópera en un acto, estrenada en el Teatro Colón en 1924, dos poemas sinfónicos y un ballet. También publicó diversos trabajos teóricos y un *Tratado de Armonía*.

<sup>120</sup> Aaron Copland fue un compositor norteamericano nacido en Brooklyn en 1900. Estudió en su país y, habiendo obtenido una beca Guggenheim continuó estudios de Composición en París con Paul Vidal y luego con Nadia Boulanger. Fue director de orquesta y esporádicamente maestro. Autor de abundante producción, se desenvolvía en el triple camino de la música absoluta, la música programática y la música práctica. En su obra encontramos cinco ballets, una sonata para piano y orquesta y coros para voces femeninas. En su aspecto rítmico debe muchas influencias a Stravinsky y al jazz; desde el punto de vista formal, es un neoclásico. Lo esencial de su obra está en el comentario pintoresco, en lo sentimental y en el color evocativo.

como Director del Conservatorio de La Plata, cargo que abandonó en 1953. Más tarde fue decano de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad Católica Argentina, creada en 1958, donde fue designado Profesor Emérito de la misma en 1966. También ocupó el cargo de director del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales del Instituto Di Tella<sup>121</sup>, de Buenos Aires. Durante muchos años ejerció la crítica musical en la Revista Sur<sup>122</sup>.

En 1953 se inauguró un ciclo radial bajo el nombre “Club de la música contemporánea”, organizado por el maestro Alberto Ginastera, en transmisiones de Radio del Estado.

Los títulos de sus obras indican sus intenciones primariamente nacionalistas, a través del cultivo pintoresco de elementos folklóricos, que alternó con formas clásicas, principalmente entre 1930 y 1940. Investigador de sonidos de la pampa, Ginastera se destacó dentro de las investigaciones musicales de vanguardia iniciadas por el húngaro *Bela Bartók* en el campo folklórico.

Su primera filiación técnica estuvo asociada a compositores modernos como *Bela Bartók* e *Igor Stravinsky*. Este último, compositor ruso, se propuso desarrollar, a principios del siglo XX, todos los elementos musicales (armonía, tono, ritmo y orquestación) y combinarlos de modo diferente. Sus primeras composiciones, escritas para ballet, se niegan a seguir una línea argumental. Ginastera, que había proseguido sus estudios musicales con *Copland*, recibe por intermedio de este compositor norteamericano, el clima expresivo y el aspecto rítmico de la música de Stravinsky. Muchos compositores modernos como *Aaron Copland* y *Bela Bartók* llevaron aún más lejos la experiencia de Stravinsky, liberando a la música de numerosos convencionalismos.

---

<sup>121</sup> Entre 1963 y 1970 funcionó en el Instituto Torcuato Di Tella el Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales, donde se dictaron cursos de música de vanguardia para becarios de toda Latinoamérica. La importancia de la actividad allí desarrollada se ha visto reflejada en la sólida trayectoria profesional de un significativo número de compositores argentinos y latinoamericanos de diversas nacionalidades que en su momento fueron becarios de esta institución.

<sup>122</sup> Revista literaria, de edición mensual, dirigida por la escritora Victoria Ocampo. Se publicó entre los años 1931 hasta 1979. Su Comité de colaboración estaba integrado por Jorge Luis Borges, Enrique Bullrich, Eduardo Mallea, Francisco Romero, José Ortega y Gasset, entre otros.

A partir de estas influencias, Ginastera apeló a una orquestación lujosa, grandilocuente, adecuada al gusto de los compositores norteamericanos. Junto a obras de dimensiones importantes ha escrito otras para coro, de cámara (cuarteto), para piano y para cine.

El maestro *Luis Gianneo*, compositor, pianista y director de orquesta, fue además profesor de Composición en el Conservatorio de Música de La Plata. Realizó estudios particulares de Piano, Armonía y Contrapunto con Eduardo Fornarini, pedagogo italiano radicado en Buenos Aires, siguiendo después su formación en forma autodidacta.

Vivió en Tucumán entre 1923 y 1942, por lo que reflejó elementos de la música popular tradicional del norte argentino en esa etapa de su producción mostrando de este modo sus convicciones nacionalistas.

Desarrolló una extensa labor como pedagogo y co-director del Instituto Musical Tucumano. También estuvo al frente de la Orquesta Sinfónica de Tucumán. En 1937 se trasladó a Buenos Aires, donde dirigió audiciones sinfónicas por LR1 Radio El Mundo. También en ese año obtuvo una beca del gobierno argentino<sup>123</sup> para ampliar sus conocimientos musicales en Francia, Italia y Alemania, donde permaneció hasta 1938. Al igual que Ginastera, obtuvo una beca para continuar estudios en el exterior, en este caso, en Europa. Como compositor se dedicó a la música de cámara y escribió piezas de Piano destinada a niños. Sus obras sinfónicas han sido interpretadas, entre otros, por Juan José Castro.

En 1948 se designó al Maestro Gianneo como miembro de la Comisión Nacional de Cultura. Ejerció la docencia también en el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico en las cátedras de Contrapunto, Instrumentación y Morfología.

En su extensa trayectoria creadora asociada con una importante actividad docente, manifestó otras tendencias estéticas al componer, por ejemplo, obras de carácter neoclásico, entre ellas, *Obertura para una comedia infantil* y *Sinfonietta*. Hacia el final de su vida incursionó también en las técnicas de composición propias del serialismo.

El maestro *Alfredo Montanaro* fue un reconocido docente del Conservatorio de La Plata y además se destacó entre los profesores fundadores del Conservatorio “Julián Aguirre” de Banfield, y entre sus inmediatos seguidores en la institución.

---

<sup>123</sup> El General Justo ocupaba la presidencia en ese momento, en el marco de lo que se llamó “la restauración conservadora”.

Otra de nuestras entrevistadas recuerda como profesores significativos a estos maestros, quienes además eran conocidos artistas en las décadas del 50 y 60:

“En el área de Música, además del promotor de esta creación (Ginastera), había gente muy reconocida en el campo de la Música, concertistas muy famosos, de todos los instrumentos, no sólo Piano. Se instalaron las necesidades para que no fueran solamente Piano y Guitarra, sino todos los instrumentos (...). Te puedo hablar del maestro Montanaro, del maestro Luis Gianneo, que dictaba Composición, de maestros muy reconocidos en el quehacer artístico como artistas, que a su vez se transformaron en maestros dentro de esas instituciones” (ex - Directora de Enseñanza Artística de la Provincia de Buenos Aires en el período 1992-1999).

Al referirse a la labor de Ginastera en el Conservatorio de La Plata, aparece la mención a otro compositor argentino: el maestro Antonio Tauriello. Dice nuestra entrevistada:

“Ginastera fue un hombre que se movió tanto en materia de educación....Yo a él no lo conocí personalmente, pero estuve con discípulos, como Antonio Tauriello, que es un destacadísimo compositor y músico. Eramos íntimos amigos y compañeros. Entonces, a través de él yo sabía cuál era la obra de Ginastera” (Maestra de Música jubilada).

Antonio Tauriello fue pianista, compositor y director de orquesta argentino. Nació en 1931 en Buenos Aires. Realizó sus estudios en el Instituto Musical Fontova. A los diez años ingresó al Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico, donde se graduó como Profesor Superior de Piano. Estudió Composición bajo la dirección de Alberto Ginastera.

En sus inicios dirigió conjuntos de música contemporánea hasta llegar a tener a su cargo conciertos y óperas en el Teatro Colón. Intervino frecuentemente como director de orquesta en los Estados Unidos (Chicago, Washington, Nueva York, Filadelfia, Louisville). En el año 1969 obtuvo la Beca Guggenheim.

Muchas de sus composiciones fueron dadas a conocer en festivales internacionales (Copenhague, Washington, Estocolmo, Caracas, Madrid, Varsovia, Basilea, Venecia).

Ha escrito óperas, música sinfónica y de cámara para diversas combinaciones instrumentales. Fue además un excelente pianista consagrado a la música contemporánea. Actuó como solista en la Orquesta Sinfónica de Córdoba. Fue designado Profesor en el Conservatorio Provincial de La Plata.

Encontramos algunas similitudes en las propiedades particulares de Tauriello y Ginastera como agentes pertenecientes al campo musical, ya que ambos fueron beneficiarios de la Beca Guggenheim para realizar estudios en el exterior, fueron excelentes compositores, escribieron óperas y música de cámara y sus obras circularon en festivales internacionales, tanto europeos como americanos.

Es oportuno plantear aquí la similitud de la acción de determinados agentes en los inicios de los primeros conservatorios de la Provincia de Buenos Aires, quienes constituían un claustro de docentes de primer nivel, por lo que estas primeras instituciones obtuvieron un amplio reconocimiento. Al respecto una de nuestras entrevistadas manifiesta:

“Con Ginastera pasó exactamente lo mismo que yo estaba diciendo recién de Mar del Plata. Con Rego, con Horacio Lanci, con otra gente que ahora no me acuerdo cómo se llama, fueron iniciadores, le dieron el impulso, su sabiduría, su experiencia para iniciar tanto el Conservatorio Provincial de Mar del Plata como en el caso de Ginastera, el de La Plata” (Maestra de Música jubilada).

### **Agentes reconocidos en el Conservatorio Provincial de Mar del Plata**

El Conservatorio Provincial de Música “Luis Gianneo” de Mar del Plata fue creado en el año 1960, luego de las primeras creaciones de similares características en La Plata (1948), Chivilcoy (1957) y Bahía Blanca (1957). Contó entre sus profesores fundadores con los maestros Manuel Rego, Emilio Napolitano, Antonio Galiana y Horacio Lanci, entre otros.

Manuel Rego es un pianista residente en Mar del Plata. Inició sus estudios con Néstor Romano, continuándolos más tarde en Buenos Aires con Gregorio Caro, con quien perfeccionó sus conocimientos instrumentales.

En su fecunda carrera tocó en los centros más importantes de la Argentina, donde ofreció recitales y actuó como solista de los principales organismos sinfónicos, realizando asimismo una importante labor discográfica. Ha sido contratado con frecuencia para tocar en el Teatro Colón de Buenos Aires. Sus giras internacionales lo llevaron a presentarse en

Latinoamérica, Estados Unidos y Europa. Desde 1981 es Director y Pianista del Quinteto Municipal de Piano y cuerdas de Mar del Plata, con el que actuó en países latinoamericanos y en Europa.

Se presentó ante auditorios relevantes como el Concertgebouw de Amsterdam, la Salle Cortot de París y el Wigmore Hall de Londres. En 1989 y 1999 recibió el Premio Kónex Música Clásica, Diploma al Mérito Pianista. En el año 2001 le fue entregado el Premio Estrella de Mar en Mar del Plata.

Emilio Napolitano nació en Buenos Aires en 1907. Desde temprana edad se inició en el estudio de Violín con su padre. En 1919 egresó del Conservatorio “Fracassi-D´Andrea” con el diploma de Profesor de Violín. Al poco tiempo obtuvo por concurso el puesto de violinista en la Orquesta del Teatro Colón de Buenos Aires. Ingresó luego al Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico alcanzando en 1929 el primer Diploma de Profesor Superior de Violín. En ese mismo conservatorio cursó estudios de Piano, Armonía, Contrapunto, Fuga, Composición y Orquestación. Compuso obras de carácter folklórico: Gato triste, La canción de Saldán y el poema sinfónico Apurimac.

Sus cantos escolares “Patria” y “25 de mayo”, adoptados antes de 1940 por el Consejo Nacional de Educación, y los coros “Fruta silvestre” e “Himno a la escuela secundaria” fueron oficializados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación<sup>124</sup>.

La Intendencia Municipal de Buenos Aires designó, en 1945, al maestro Napolitano como jurado para la producción musical. Además, con motivo de la visita a nuestro país, en misión oficial, de Vanett Lawler, consultora de la Oficina de Música de la Unión Panamericana, en el mismo año, el Ministerio de Instrucción Pública lo nombra su asesor, a los efectos de que dicha funcionaria pudiera realizar estudios sobre nuestra educación musical.

En 1948 fue Director Artístico del Teatro Colón de Buenos Aires, socio honorario del Centro de Profesores egresados del Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico. Posteriormente se desempeñó como Profesor de Violín en el “Conservatorio Luis Gianneo” de Mar del Plata.

Antonio Galiana, procedente de España, fue profesor de Armonía, Historia de la Música y Trompeta en el “Conservatorio Luis Gianneo” y también Director de la Banda Municipal de la Municipalidad de Mar del Plata.

---

<sup>124</sup> En esta etapa de nuestra historia educativa el nacionalismo impregna los contenidos escolares. En 1940 el Consejo Nacional de Educación intenta reforzar el patriotismo ante los supuestos peligros de “disolución nacional”.

Horacio Lanci, uno de nuestros entrevistados, estudió entre 1963 y 1967 en el Conservatorio de Mar del Plata, luego en el Conservatorio de La Plata y en la Facultad de Bellas Artes entre los años 1968 y 1970. Se desempeña como Profesor de Composición desde 1983.

Otros profesores que aparecen mencionados como profesores significativos en su formación son Antonio Russo, Mariano Drago, Gerardo Gandini, Guillermo Scarabino, entre otros, quienes desempeñaron sus actividades en momentos en que nuestros entrevistados cursaban sus estudios, entre los años 1963 y 1967 en un caso, y entre 1965 y 1973, en el otro.

Antonio Russo nació en Italia. Es compositor, director de orquesta y coros. Fue Profesor de Dirección Coral en el Conservatorio “Luis Gianneo”.

Mariano Drago, de ascendencia yugoeslava, enseñó Dirección Orquestal en la Facultad de Bellas Artes de La Plata y en el Conservatorio de Mar del Plata.

Gerardo Gandini nació en 1936. Compositor, pianista y Profesor de Composición en el Conservatorio “Luis Gianneo”. Realizó estudios de composición con Alberto Ginastera y luego en la Academia Santa Cecilia de Roma. Como compositor ha recibido distinciones y becas. Entre las últimas, la del Institute of International Education (“Young Artist Project”), en Nueva York en 1964-65, la del Gobierno Italiano, en Roma en 1966 y la Guggenheim en 1982.

Desarrolló su obra en las últimas tres décadas y empleó evocaciones del pasado a través de la cita de fragmentos de obras, generalmente pertenecientes a la tradición central de la Europa occidental, las que adquieren una nueva dimensión. Su evocación del pasado se expresa en una rememoración del “clima sonoro” de la época o el autor al que se hace referencia. Sus estrategias de composición son deconstructivas, ya que toma fragmentos mínimos de una obra del pasado y los distribuye estratégicamente a lo largo de toda la obra. Son ejemplos de ello Eusebius, nocturno para pianos basado en la obra de Schumann, Fantasía Impromptu para orquesta, referida a Chopin, Paisaje imaginario, La tragedia de Buster Keaton, ópera de cámara, y La ciudad ausente, entre otras obras.

Fue profesor de la Juillard School of Music de Nueva York, del Instituto Di Tella en Buenos Aires, del Conservatorio de La Plata, asesor del Fondo Nacional de las Artes de Argentina y jurado en numerosos concursos internacionales de Composición.<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> Extraído de las Fichas de la *Guía de la Música Argentina* (1994).

Guillermo Scarabino fue director de orquesta. Egresó de la Eastman School of Music de New York. Estuvo a cargo de las cátedras Dirección Coral y Contrapunto en el Conservatorio de Mar del Plata entre los años 1973 y 1976.

Entre los propósitos de los agentes que iniciaron su actividad en el Conservatorio Luis Gianneo figura el desarrollo de las competencias técnicas para la ejecución del instrumento para el que se esté preparando al alumno, como la exigencia más fuerte en la formación artística en dicha institución. Una nota particular de la misma es el régimen de compensación de clases para los profesores que enseñan allí, a partir del supuesto de que todos los docentes del Conservatorio son artistas y, como profesionales, tienen giras, funciones, congresos, muestras, que resultan prioritarias para su trayectoria artística. Se les permite compensar las clases antes o después de la inasistencia. Este estilo de funcionamiento desde la etapa fundacional nos muestra que la prioridad de la institución sigue siendo la ejecución de un instrumento con un alto grado de excelencia.

### **Músicos y actores destacados en el Conservatorio de Banfield**

El Conservatorio “Julián Aguirre” de Banfield designado “Conservatorio de Música y Arte Escénico” es la filial N<sup>o</sup> 1 del Conservatorio de Música de La Plata. En el Proyecto Institucional encontramos referencias a sus docentes fundadores y sus inmediatos seguidores, entre los que se mencionan a Carlos Perelli, Milagros de la Vega, María Rosa Gallo y Fernando Labat, en Teatro; en Música a Roberto Castro, Alfredo Montanaro, Eduardo Acedo, Tirso de Olazábal, Roberto García Morillo, entre otros, todos durante la década del '50. Dependían de la sede central de La Plata, a cargo del maestro Ginastera, quien comparte estilos musicales e influencias de otros géneros con los músicos del Conservatorio de Banfield.

Roberto García Morillo (1911) formó parte de un proceso de oposición al nacionalismo musical y de rechazo a las estéticas de fin del Siglo XIX. Presenta una amplia producción que incluye diversos géneros, como la ópera, el repertorio sinfónico y la música de cámara, notándose en su obra la influencia neoclásica de Stravinsky. Varias de sus obras remiten a las artes plásticas: Las pinturas negras de Goya para conjunto de cámara, Tres pinturas de Piet Mondrian para orquesta, Las pinturas de Paul Klee, entre otras. Ha incursionado también en el llamado “hispanismo”.

Tirso de Olazábal (1924-1969) es considerado como uno de los pioneros de la música electroacústica en Argentina. Fue compositor y completó sus estudios en Inglaterra.

El maestro Alfredo Montanaro, reconocido docente del Conservatorio de La Plata, también desarrolló una importante labor en el Conservatorio de Banfield, en el marco de una estrecha vinculación interinstitucional.

María Rosa Gallo, hija de inmigrantes gallegos y napolitanos, fue una de las docentes fundadoras de las Artes Escénicas en este Conservatorio. Estudió en el Conservatorio de Música y Declamación (conocido como Conservatorio de Arte Dramático) con el maestro Antonio Cunill Cabanellas<sup>126</sup>, de donde egresó en 1942 con Medalla de Oro. Debutó en teatro con la obra “Carnaval del diablo” en 1943 cuando aún era una adolescente. Esta obra es una tragicomedia compuesta del prólogo y cuatro actos que se desarrollan durante el carnaval de los valles Calchaquíes. Posee un tinte regional y una gran fuerza dramática. Su autor fue Juan Oscar Ponferrada, poeta catamarqueño con raíces metafóricas y acentuado espíritu religioso. El montaje está realizado sobre el marco escénico – plástico de Antonio Berni<sup>127</sup>. Esta obra significó la revelación actoral de María Rosa Gallo y por este trabajo recibió el Premio de la crítica como mejor actriz joven.

El elenco estaba integrado además por Eva Franco, Milagros de la Vega y Carlos Perelli, entre otros, junto a María Rosa Gallo, quienes luego formarían parte de los primeros integrantes del plantel docente del Conservatorio de Banfield. Esta última actriz, al igual que los músicos que aparecen como destacados agentes en las instituciones de formación musical, continuó su formación en Italia, país al que viajó en 1950 y donde estudió cuatro años en la “Accademia d’arte Dramático Silvio D’Amico”. Cuando

---

<sup>126</sup> Antonio Cunill Cabanellas fue actor en elencos españoles y profesor de literatura castellana. En 1915 se naturaliza como ciudadano argentino. En 1928 fue designado Profesor de Arte Dramático en el Conservatorio Nacional y director de la Escuela Nacional de Arte Dramático. Fue también director de la Comedia Nacional Argentina, fundada en 1935, en la que se presentaban por esos años obras clásicas del repertorio universal y de autores nacionales tanto consagrados como noveles, por ejemplo, *Ollantay* (de Ricardo Rojas). Además, realizó una intensa actividad en el Instituto del Teatro y en el primer Museo del Teatro Nacional.

<sup>127</sup> Antonio Berni, artista plástico, adhirió en los inicios de su trayectoria al Nuevo Realismo como un intento de representar el mundo social y político latinoamericano. Entre 1940 y 1950 encaró una labor ligada a una narrativa procedente de la Argentina de la miseria y la marginalidad.

egresa de allí actúa en toda Italia y al regresar a Argentina en 1958 integra una compañía con Alfredo Alcón y Osvaldo Bonet, quienes representan “El perro del hortelano”. Ha realizado unipersonales con títulos como “Amor y locura” y “La gallo y yo”. En cine se destacó en las obras “Eramos seis”, “Los gauchos judíos”, “El acompañamiento”, entre otras, y en televisión se destacó en las siguientes actuaciones: “La fierrecilla domada”, “El vals”, “Dos en la ciudad” (dos veces premiada con el Martín Fierro), “Romeo y Julieta”, “La extraña dama”, “Alta comedia”. Entre los múltiples premios que recibió figuran el Premio María Guerrero, Molière, Estrella de Mar y los Premios Konex.

En el año 1936 un elenco teatral profesional integrado por Milagros de la Vega y Carlos Perelli estrena *El fabricante de fantasmas*, de Roberto Arlt en el Teatro Argentino. La mayoría de las obras de este autor se estrenaban en aquel entonces en el Teatro del Pueblo. Estos actores colaboraban con la lucha iniciada anteriormente por el núcleo del movimiento de teatros independientes que se desarrolla, en su primera etapa, entre 1937 y 1943.

El teatro independiente constituye una postura y una actitud ante el teatro y, en muchas oportunidades, una militancia espontánea, sin esquemas previos, de rebeldía artístico-social. Los postulados básicos de este teatro eran: una férrea oposición al teatro comercial, la finalidad educativa de las obras teatrales y el compromiso social del teatro. A través de un repertorio coherente y de alta calidad, que abarca las tendencias estéticas más dispares y los géneros más diversos, se pretende contrarrestar la labor de los elencos de un circuito más comercializado. El repertorio de la dramática universal fue ampliándose a medida que se incorporaban a la cartelera autores que iban desde los clásicos hasta los creadores y profundizadores del teatro moderno, además de escritores nacionales, en especial, Roberto Arlt.

El propósito principal de este movimiento era el de devolver a la escena nacional el nivel y el respeto que le han hecho perder progresivamente la comercialización y el bastardeo (Ordaz;1999). Existe una idealización de la categoría “pueblo” y “popular”, ya que, si bien estos agentes se proponían sensibilizar al espectador medio mediante espectáculos dramáticos de jerarquía, su destinatario seguía siendo aquella parte del “público culto” que ellos mismos pretendían alejar para popularizar el teatro. Podríamos decir que en el campo teatral de entonces aún persistían tendencias patrimonialistas, aún con la pretensión de difundir obras clásicas y modernas a un público más amplio.

Con respecto a este núcleo teatral sostiene Luis Ordaz (1999) que su finalidad “era realizar experiencias de teatro para salvar al envilecido arte

teatral y llevar a las masas al arte general, con el objeto de propender a la elevación espiritual de nuestro pueblo”.

Las características de las disciplinas cultivadas en este Conservatorio permiten advertir sobre una concepción similar en cuanto a los propósitos de cualquiera de las manifestaciones del arte que serían una expresión de la vertiente difusionista, esto es, la intención de extender a amplios sectores de la población las obras de autores clásicos y modernos a fin de difundir grandes expresiones locales o universales.

A partir de esta descripción de los agentes pertenecientes al campo de la música en la primera mitad del Siglo XIX, podemos efectuar una clasificación entre aquellos que se dedicaron exclusivamente a la enseñanza de alguna disciplina musical en conservatorios y otras instituciones de enseñanza superior y a la vez prosiguieron su carrera musical, y otros, que estuvieron ligados de un modo u otro al campo escolar en esta etapa signada por los valores propios del nacionalismo argentino.

Nos referiremos a estos últimos, dado que nos interesa particularmente la vinculación entre la acción de los agentes pertenecientes a instituciones de formación musical, las influencias recibidas en su composición y la acción pedagógica ejercida en el campo escolar.

Comenzaremos por los agentes que se destacaron en el Conservatorio Nacional de Buenos Aires. El maestro Gilardo Gilardi fue autor de óperas y recibió influencias italianas, del Romanticismo, del folklore y de Wagner, artista cúlmine del romanticismo musical. Muestra de ello es la composición frecuente de ópera. En siglos anteriores, la ópera fue el medio que permitió la expresión más completa del individualismo nacional (en oposición a la Ilustración), por el uso de un lenguaje particular y una música folklórica que conjugaba la historia, la mitología, las leyendas locales y otros componentes nativos. Las temáticas de las obras de Gilardi nos remiten a dichas influencias.

La acción pedagógica de Gilardi giró en torno a la docencia en nivel medio del Sistema Educativo durante la década del 30 y posteriormente en el Conservatorio Nacional en la formación musical.

Athos Palma cursó estudios en países europeos como Italia y Francia, cunas de la “alta cultura” de los clásicos. Entre sus obras figuran óperas cuyos temas nos remiten al uso de leyendas.

En el ámbito educativo cabe destacar que desempeñó el cargo de Inspector General de Música del Consejo Nacional de Educación. Estas funciones de supervisión se desarrollaban dentro de uno de los organismos de conducción central del Sistema Educativo Nacional entre 1930 y 1945: el

Consejo Nacional de Educación, del cual dependía el Consejo de Educación de la Provincia. Además, fue profesor del Conservatorio Municipal de Buenos Aires y del Conservatorio Nacional. Recordemos que desde este organismo se dispuso en 1940 “reforzar el patriotismo y la conciencia nacional” (Puiggrós; 1993; pp.93). Se rescata en ese período la importancia de los rituales escolares, de allí el valor atribuido a los festejos escolares.

Como compositor también estuvo relacionado con “lo escolar”, ya que compuso cantos escolares, los cuales fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Publicó literatura referida a la enseñanza de la música.

En el Conservatorio de Música de Mar del Plata encontramos agentes como Emilio Napolitano, quien compuso obras de carácter folklórico y cantos escolares, los cuales fueron adoptados en la década de 1930 por el Consejo Nacional de Educación. Desempeñó el cargo de asesor en Educación Musical y fue nombrado a tal efecto por el Ministerio de Instrucción Pública, en 1945.

Gerardo Gandini, que también fue profesor del Conservatorio de La Plata, tuvo una amplia trayectoria como docente en instituciones del nivel superior de nuestro país y del exterior, además de dictar cursos y talleres de Música Contemporánea y numerosos talleres de composición.

Dentro del Conservatorio de Música de La Plata señalamos la acción de Alberto Ginastera, a quien le fue encomendado el trabajo de análisis curricular de los planes de estudios musicales en universidades e institutos de Estados Unidos. Se dedicó además a la enseñanza en el Nivel Superior y desempeñó, además de cargos docentes, la conducción de instituciones de formación musical.

Encontramos también al maestro Luis Gianneo, quien en su obra transmitió elementos de la música popular del norte argentino. Se advierten influencias de carácter neoclásico en su creación musical. Compuso piezas de piano para niños, mostrando preocupación por la enseñanza de dicho instrumento. Ocupó cargos de organización y coordinación en la Orquesta Sinfónica Juvenil (1945) y como miembro de la Comisión Nacional de Cultura (1948).

Recordemos que algunos agentes del campo musical de la época, como Juan José y José María Castro, junto con Luis Gianneo adherían inicialmente a una tendencia universalista, como reacción contra el nacionalismo musical propuesto desde entonces por otros agentes. Posteriormente, en la década de 1930, se suman Gilardo Gilardi y Washington Castro e integran el Grupo Renovación, incorporando ahora elementos de tono localista, ligados al ámbito folklórico. Sin embargo, se

mantuvo la dificultad para conciliar “lo nacional” en materia musical con las pretensiones “universalizantes”, ligadas al lenguaje de las vanguardias musicales europeas. En el campo social, “los intelectuales, los políticos y la opinión pública asociaban al nacionalismo con el fascismo y al liberalismo con el desprecio por lo propio y la “europeización” de las ideas” (Puiggrós;1993; pp.91). Estas posturas opuestas tienen su basamento en los rumbos diferenciados que toman en determinados períodos los programas de políticas culturales. Volvemos a la clasificación de dichas políticas, efectuada por Ticio Escobar (1998), quien ubica por un lado a los nacionalistas, que priorizaban el cuidado del patrimonio histórico y artístico, y la divulgación de valores nacionales. Podríamos situar dentro de esta concepción a los agentes mencionados anteriormente, como integrantes de instituciones que contribuyeron a guardar la herencia del pasado nacional. Los liberales, por otra parte, proponen difundir los valores universales de la “alta cultura”. Esta tendencia se advierte en las predilecciones en el repertorio de algunos agentes pertenecientes al campo musical, aunque no de un modo permanente en el período estudiado.

En esta etapa de acentuado nacionalismo también en el campo escolar, encontramos una alta valoración hacia la escuela pública como instancia de transmisión de ideologías y valores, particularmente aquellos que procedían de la Iglesia Católica en su línea más conservadora, vinculado a modelos de desarrollo alejados de la democracia y la participación ciudadana.

### 3.1.4. El nombre de los conservatorios

Un importante número de instituciones de formación musical fueron creadas en la Provincia de Buenos Aires a partir de la década del '40. Allí se formaron sucesivas generaciones de intérpretes locales, contando para ello con el respaldo de la formación especializada de algunos de sus agentes –músicos y pedagogos–, tanto argentinos como inmigrantes, obtenida en muchos casos en Europa.

Los primeros conservatorios provinciales llevan el nombre de célebres músicos y compositores representativos del campo musical argentino que desarrollaron su labor creativa en la primera mitad del Siglo XX. Los distintos nombres impuestos a las instituciones de educación musical en la Provincia de Buenos Aires nos remiten a distintos agentes que formaban parte del campo musical a nivel nacional en una etapa política de transición

entre los gobiernos radicales y la “restauración conservadora” (Romero; 2001) iniciada en 1930. Esta etapa se caracterizaba por el desarrollo de una conciencia nacionalista a modo de un conjunto de ideas, sentimientos y actitudes en formación, presentes en amplios sectores de la sociedad que poseían la inquietud común de defensa y construcción de “lo nacional”.

El Conservatorio Provincial de Música y Artes Escénicas de La Plata, creado en 1948, lleva el nombre del maestro “Gilardo Gilardi”. Una resolución del año 1967 sostiene que “se impone el nombre de Gilardo Gilardi, a pedido de la Comisión de Homenaje al maestro Gilardo Gilardi”.

Este compositor integró el Grupo Renovación hasta aproximadamente el año 1932. Un grupo de compositores- entre los que se encontraba Gilardi- adhirió en algún momento de su trayectoria a la estética del programa nacionalista, aún cuando la creación de obras dentro de una estética “universalista” fue una constante entre los integrantes de esta asociación.

El Conservatorio Provincial de Banfield, cuya creación data de 1950, lleva el nombre de “Julián Aguirre”. En una resolución del año 1959 se propone “designar con el nombre de Julián Aguirre” al Conservatorio de Música y Arte Escénico como homenaje a la memoria del ilustre compositor argentino”.

Julián Aguirre, músico, compositor y crítico musical, se dedicó principalmente a la canción de cámara con piano para la expresión de sus valores nacionalistas, dejando de lado por ello la música escénica, la ópera y el ballet. De algunas influencias románticas europeas pasa a los elementos folklóricos en su composición.

El Conservatorio Provincial de Mar del Plata, inaugurado en 1960, lleva el nombre de “Luis Gianneo” y figura en la resolución del año 1970 el siguiente propósito: “Imponer el nombre de Luis Gianneo al Conservatorio de Música de Mar del Plata, del Distrito de Gral. Pueyrredón, en homenaje a uno de los más distinguidos músicos argentinos.

Este compositor argentino también integraba el Grupo Renovación. En su vasta obra sinfónica persistía el nacionalismo musical. Es notoria la influencia de la música popular tradicional del norte (de Tucumán, en particular) en su extensa producción. Además de las tendencias nacionalistas que sustentaba por convicción, se manifestó sucesivamente a través de otras tendencias estéticas al componer obras de corte neoclásico, y al final de su trayectoria se introdujo en técnicas de composición propias del serialismo.

El Conservatorio Provincial de Vicente López fue creado en 1966. En una resolución del año 1967 encontramos que se decide “Imponer al Conservatorio de Música de la localidad de Martínez, partido de San Isidro,

el nombre de “Juan José Castro” en homenaje al ilustre músico y compositor argentino”.

Juan José Castro, compositor, director de orquesta de nivel internacional, violinista y pianista, fue uno de los fundadores del Grupo Renovación, junto con su hermano José María, con Gilardo Gilardi y Juan Carlos Paz. Dentro de una notoria heterogeneidad de estilos propia del Grupo, Castro se volcó hacia la línea expresiva “hispanista”, abordando más tarde el nacionalismo.

Como se observa, la elección de los nombres no fue aleatoria. La mayoría de ellos pertenecía al Grupo Renovación, que representó una línea nacionalista en el campo musical.

## 3.2. El campo de la Plástica

### 3.2.1. Agentes provenientes del campo de la Plástica

En pintura uno de los cambios registrados en el Siglo XX ha sido el abandono de la representación, esto es, el fin de una tradición figurativa representativa que predominó hasta fines del siglo XIX, y que desde entonces, ha sido cuestionada por distintas propuestas.<sup>128</sup>

Durante la década del 20 aparecen en nuestro país algunos artistas que utilizaron renovados lenguajes, lejanos a los procedimientos naturalistas o impresionistas que por entonces predominaban en las propuestas estéticas en Argentina. Los artistas plásticos que coincidían en su propuesta con el grupo literario llamado “Grupo de Florida”<sup>129</sup> (Girondo, Brandán Caraffa, Borges, Marechal, Córdova Iturburu) eran Pettoruti, Xul Solar y Ramón Gómez Cornet.

Pettoruti, recién había llegado de Europa, donde había estado en contacto con los futuristas, exhibía sus obras cercanas al futurismo y al cubismo. Fue aclamado en el Círculo de Florida, pero el público y la crítica cercanos a la tradición naturalista e impresionista consideraron a la

---

<sup>128</sup> En este punto nos basamos en el desarrollo de la historia social del arte en Argentina que efectúa José Emilio Burucúa (1999).

<sup>129</sup> Los integrantes del Grupo de Florida eran partidarios de la renovación estética y de la “creación pura”. Se nuclearon en la Revista *Sur*, fundada por Victoria Ocampo. Se caracterizaban por su esteticismo cosmopolita y apolítico que actuaba a veces como ideología opositora.

abstracción como una burla. El debate se circunscribía entre la figuración y la abstracción, esta última vista como una transgresión a los cánones estéticos de principios de siglo.

En la obra de Pettoruti encontramos la preocupación por las búsquedas formales de las vanguardias europeas, sin integrar el proyecto utópico de las vanguardias históricas: el cambio social. Pettoruti, Xul Solar, Borges, limitaron su propuesta sólo a una renovación estética.

Pettorutti, Guttero, Xul Solar, el Grupo de París y otros artistas que regresaron a Argentina conocían el lenguaje de las vanguardias europeas y se constituyeron en representantes de nuevas tendencias plásticas, cuestionando el gusto dominante y a quienes mediaban este gusto: los organismos oficiales. Estos agentes de las nuevas corrientes convivieron en tensión con los representantes del lenguaje plástico tradicional, como *Fader* y *Collivadino*, quienes integraban el *Grupo Nexus*, que tenía a su cargo definir qué era lo que debía ser el “arte nacional”. Estos artistas intentaron expresar plásticamente nuestra nacionalidad en telas en las que se insistía en “retratar” nuestro paisaje, “tipos” y “costumbres” del interior de nuestro país, y sus obras llegaron a ocupar un lugar privilegiado como las que plasmaban nuestra imagen de “nación” hacia el exterior.

Por otra parte, las obras pertenecientes al otro grupo, ya eran identificadas con los términos de “vanguardia”, “futuristas”, “cubistas”, y se consideraban desde algunos sectores como una amenaza contra el “arte nacional”, y en otros casos, como una negación, desde propuestas estéticas, de una realidad social cada vez más crítica.

La creación de sociedades en defensa del arte que optaron por apoyar estas nuevas tendencias, se sumó a la importancia progresiva de los salones de exposición de La Plata, Santa Fe, Rosario, Paraná, por la actividad de los artistas locales y el desarrollo de sus instituciones provinciales. Esto les permitió contar con espacios alternativos más adecuados a este nuevo arte, basado en la desestructuración de la superficie, los planos imbricados y el fuerte decorativismo, por ejemplo, en *Bailarines*, de Pettoruti.

Pettoruti estudió en La Plata con maestros locales y frecuentó la Academia de Bellas Artes de La Plata. Se trasladó a Italia con una beca de estudios del Estado provincial. En 1927 fue designado director del Museo Provincial de Bellas Artes durante 20 años.

A comienzos de 1930 tuvo lugar también el regreso de Europa de otros pintores cuyas obras completaban, de alguna manera, el panorama del campo artístico al iniciarse la década. Juan del Prete presentó en 1933 sus pinturas y collages abstractos en los que abandonó el referente externo como

dato reconocible, y en su lugar trabajó a partir de la organización de la superficie en planos de color contrastados. También en 1933 Raúl Soldi aportó sus pinturas en las que a una figuración clara –gestada en el contacto con la pintura del norte de Italia de esos años– agregó una fuerte dosis de lirismo, tal como se manifiesta en su Baño en el lago.

En 1939 aparece en Argentina el *Grupo Orión* introduciendo el Surrealismo. En esos años el ambiente artístico argentino asimilaba en general las obras traídas por el “Grupo de París”, que componían entre otros: *Raquel Forner, Centurión, Del Prete, Spilimbergo, Berni*, y que ya en 1929 habían expuesto en el Nuevo Salón, a partir del cual comenzó a ceder el naturalismo académico, el postimpresionismo y a asentarse, en la década del 30 los nuevos conceptos estéticos.

El debate iba dejando de lado la validez de la modernidad estética para centrarse ahora en la manifestación de la relación entre arte y sociedad, en la capacidad del arte para asumir un compromiso político de incidencia directa en la transformación de la sociedad. En estos años *Berni* investigó técnicas y soportes no tradicionales, trabajó en el empleo artístico documental de la fotografía y cumplió una importante labor en la enseñanza y en la actividad sindicalista<sup>130</sup>.

La década del 40 es un momento complejo en la historia de la pintura argentina. Después de la construcción de la modernidad, en la década del 20, el campo artístico se transforma. El público, la crítica, los coleccionistas y las instituciones participan de un entramado general que acepta ciertas propuestas contemporáneas de los artistas locales. La aparición de estas instituciones de registro, de conservación y de análisis de las obras dan cuenta de las transformaciones en el campo de producción artística. Sin embargo, siguen destacándose los artistas identificados con “lo nacional”, y lo nacional sigue siendo la pintura figurativa de temas tradicionales. Paralelamente, una nueva generación de pintores irrumpe a partir de 1944 con fuertes propuestas en el campo de la pintura no figurativa o abstracta.

La abstracción había sido motivo de controversia en la década del 20. Ahora, un grupo de pintores jóvenes se inicia en la línea internacional del llamado “arte concreto”: arte no figurativo basado en la geometría y en las propiedades formales características de la pintura, es decir, el color y la forma. Se adoptan técnicas industriales como el esmalte sintético, asimilando el cuadro a la idea del producto manufacturado.

---

<sup>130</sup> Organizó la Mutualidad de Estudiantes y Artistas Plásticos en Rosario, su ciudad natal. Allí adhirió por un tiempo al Partido Comunista.

El *Grupo Madí* realiza su primera muestra en 1946. Su Manifiesto propone: “La pintura madí, color y bidimensionalidad. Marco recortado e irregular, superficie plana y superficie curva o cóncava. Planos articulados, con movimiento lineal, rotativo y de traslación”.

Por su lado, en 1945 se crea la Asociación de Arte Concreto Invención, que sigue explorando las posibilidades de lo real concreto y de la percepción como método de conocimiento para la transformación del hombre. La idea de un arte colectivo y su función social fueron temas constantes entre estos artistas, así como la “creación pura”, libre de toda relación con una realidad externa a la obra de arte. El arte se transforma en un medio de conocimiento que termina cuestionando el concepto de representación plástica –entendida décadas atrás como el reemplazo de una realidad visible– para dar lugar a una imagen que recurre a otros elementos de la naturaleza, no a la imitación de sus apariencias, sino a sus propias posibilidades de producción de formas nuevas. En 1948 tuvo lugar una exposición de todos los sectores de plásticos abstractos bajo el título “Salón Nuevas Realidades”.

Uno de los puntos de mayor discusión de estas variantes fue la experiencia del marco recortado: abandonar la utilización del marco ortogonal que había dominado la historia de la pintura occidental. Se trataba de una ruptura conceptual que intentaba eliminar todas las reminiscencias de la concepción de la pintura como representación: el marco recortado intentaba eliminar la forma tradicional del cuadro-ventana. Los artistas del arte concreto se oponían a la pintura representativa y proponían un arte no figurativo, netamente geométrico, al que preferían llamar “concreto”. El debate se centra aquí entre la presentación versus la representación.

La industrialización, el desarrollo tecnológico y el crecimiento urbano producían un clima de edificación con el que el arte geométrico se identificaba plenamente. Hobsbawn (1999) sostiene al respecto que

“...la verdadera revolución en el arte del Siglo XX no la llevaron a cabo las vanguardias del modernismo, sino que se dio fuera del ámbito de lo que se conoce fundamentalmente como “arte”. Esa revolución fue obra de la lógica combinada de la tecnología y el mercado de masas, lo que equivale a decir, de la democratización del consumo estético.”

A principios de los años 50, frente al gran desarrollo del arte Madí y del concretismo, algunos pintores locales propusieron una abstracción más

libre, abandonando los límites de la geometría racional, como es el caso de *Alfredo Hlito*. Lo geométrico comenzó a articularse con una tendencia más lírica. Estas exploraciones alternativas conviven con los trabajos figurativos de paisajes y desnudos de pintores como *Raúl Russo*. La propuesta de la figuración sigue vigente junto a su compromiso social. Tal es el caso de las producciones de *Antonio Berni*, quien encaró en los años '40 y '50 una tarea que culminaría con el arquetipo propio de la Argentina de la miseria y la marginalidad, y una entrada hacia la América precolombina y colonial, y *Raquel Forner*, cuyas obras muestran la capacidad de la pintura para denunciar todo aquello que iba en contra de la integridad y dignidad del ser humano.

En 1957 se produce un corte radical en la historia del arte argentino, con la aparición de artistas relacionados con el informalismo<sup>131</sup>, la neofiguración y las poéticas existencialistas y neodadaístas. Luego de la salida del Peronismo ganaba espacio un discurso de “apertura al mundo” pregonado por la Revolución Libertadora. Esta ruptura con el orden anterior venía de la mano del Informalismo, movimiento que había comenzado a gestarse en Europa años antes.

Frente al dominio mental de la pintura geométrica, la nueva variante de la abstracción propone superficies llenas de materias, chorreados, collages<sup>132</sup> excesivos, rastros y tachaduras, y la presentación de nuevas experiencias artísticas que cuestionan el campo mismo del arte y de la institución arte.

Entre 1957 y 1959 se va construyendo la historia del “informalismo” local y sus múltiples variantes, abriendo para el arte argentino una línea que puede ser definida por el uso de elementos desgastados y por su oposición tanto al rigor de la abstracción geométrica como a toda otra forma representativa.

Podemos delinear, entonces, en la década del '50, dentro de la corriente no figurativa dos perfiles: uno que mantenía la organización

---

<sup>131</sup> El Informalismo o “arte sin forma” deja de lado toda organización figurativa o geométrica racional, adoptando una actitud de rebeldía frente a una composición o estructura determinada.

<sup>132</sup> Durante el Siglo XX surgió la necesidad de insertar nuevos elementos sobre la superficie pictórica, como el papel, el cartón, la tela y el hilo. Esta técnica, llamada *collage* fue utilizada por todas las tendencias, tanto las figurativas, las geométricas como las informalistas.

geométrica, indagando en la relación plano, luz, forma, color y otro que se orientaba a una abstracción diferente, más lírica, sensible y subjetiva.

La herencia del desarmado grupo Concreto se hizo sentir en nuevas manifestaciones. Simultáneamente a la búsqueda de la abstracción lírica pueden reconocerse otros caminos creativos en los cuales la representación geométrica adquiriría matices diferentes. A partir del desarrollo de un punto o una recta a los que se agregaba el efecto de movimiento, se “generaba” una serie de secuencias ópticas que daban lugar a una articulación dinámica del plano. En estas producciones los elementos geométricos simples modulaban el espacio de la pintura y así estructuraban el campo visual. Los artistas “generativos” reconocían su acercamiento a la geometría fundamentalmente desde la sensibilidad y la intuición.

El conjunto de conocimientos e ideas que circulaban alrededor de los años 60 estaba ligado al creciente avance de la tecnología y a la mayor difusión, a través de los medios de comunicación, de numerosas publicaciones relacionadas con lo científico. Aparece la preocupación por temas relacionados con la topología y los problemas de la percepción en estrecha relación con el tiempo y el espacio en lo pictórico.

Hacia fines de los 60 las artes tradicionales sufren un desplazamiento por parte de nuevas prácticas. La apertura a nuevas propuestas artísticas produjo la expansión y disolución de los géneros. La tendencia a mezclar los medios-objetos: pintura, ensamblaje, desbordó los límites del objeto y se extendió al espacio habitable, a través de nuevas expresiones artísticas: los ambientes y las acciones, donde la misma realidad –el entorno y las acciones cotidianas– era declarada “arte”.

### 3.2.2. Los agentes y las tendencias “consagradas” por el campo educativo

A lo largo de muchos siglos se aceptó sin objeciones lo enunciado como verdad indiscutible por Aristóteles: que el arte, y muy en especial la pintura, era una reproducción de las formas naturales. Para Aristóteles la belleza se hallaba en correspondencia con la forma en que era expresada.

La corriente pictórica que adhería a este principio era la de la figuración, que continuaba apegada a la tradición de las formas y no concebía que la realidad pudiese representarse de otra manera. Mientras tanto, los representantes de la pintura no figurativa abandonaban los

referentes de la realidad. Así, los artistas realizaron propuestas de ruptura y renovación en los modos de representación, dentro de una tendencia iniciada en el arte occidental a principios del siglo XX<sup>133</sup>.

Como explicamos en el desarrollo del campo de la Plástica en Argentina, el debate entre la abstracción y la figuración tuvo lugar también a partir de 1920, dando lugar al inicio de la modernización del lenguaje plástico. Hacia 1940 se arriba a la ruptura con la figuración y la aparición del arte concreto. En esta etapa desde el panorama plástico se priorizaba el carácter presentativo del objeto estético como un modo de modificar la realidad. La presentación se imponía a la representación. Con el advenimiento de los años 50 se hace presente la tendencia hacia la abstracción geométrica y una nueva actitud hacia la subjetividad.

Seguidamente analizaremos cómo inciden estas confrontaciones al interior del campo de la Plástica en el campo escolar, qué agentes artísticos ingresan al Sistema Educativo Provincial y qué movimientos de la pintura son altamente valorados desde el punto de vista temático y metodológico para su enseñanza. Para ello hemos seleccionado algunos artículos de la *Revista de Educación*, órgano difusor de la Dirección General de Escuelas de la Provincia, en su quinta etapa de edición (1902-1951). En esta publicación aparecen en reiteradas oportunidades notas y artículos que resultan ilustrativos por estar referidos a la enseñanza del dibujo en las escuelas. En los mismos se propone apreciar las manifestaciones estéticas de los niños en sus distintas etapas evolutivas. Se recuperan, a lo largo de la década de 1940, los postulados del maestro Martín Malharro (1865-1911), quien años atrás proponía el dibujo libre como estímulo eficaz de la facultad de observación del niño.

En París Malharro entró en contacto con la obra de los impresionistas y había realizado pinturas en las que se advertía el abandono del naturalismo y un marcado interés por el motivo pictórico frente al contenido narrativo de la obra de arte.

Malharro estuvo vinculado al campo educativo a principios del siglo XX, ya que fue Inspector Especial de Dibujo del Consejo Nacional de Educación entre 1904 y 1909 con el apoyo de Joaquín V. González<sup>134</sup>,

---

<sup>133</sup> Algunas vanguardias plásticas que surgieron hasta el año 1924 fueron el Impresionismo, Post-impresionismo, Modernismo, Expresionismo, Neoimpresionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Arte abstracto, Dadaísmo, Bauhaus, Surrealismo.

<sup>134</sup> Joaquín V. González fue Ministro de Educación de la Nación durante el primer tramo de la Presidencia de Manuel Quintana (1904-1906). Participó en la creación de la Universidad de La Plata, fundada en 1905 por Dardo Rocha.

admirador de su obra. Había sido convocado para concretar una reforma en la enseñanza del Dibujo en las escuelas, lo que significaría un avance decisivo en esa área que todavía estaba sujeta a la copia mecánica de estampas y al uso de la cuadrícula. En su lugar privilegió la copia directa del natural y el dibujo libre, asignando a este último la mayor importancia. En 1911 publicó “El dibujo en la escuela”, fruto de sus indagaciones anteriores.

En 1941 se publica una nota <sup>135</sup> en la que se hace referencia al dibujo libre y su vinculación con la concepción de conocimiento y verdad como definiciones de nuestra nacionalidad en el ámbito escolar. La autora de estas Notas expresa que:

“El dibujo libre obra como eficaz estímulo en la facultad de observación del niño y de su activa imaginación. El dibujo libre y junto a éste el modelado, es el gran resorte para que el niño aprenda a ver. Y sabrá ver cuando en mil manejos se aplique la técnica de tocar, de poner en juego los sentidos, permitiendo que tenga la mano flexible y el ojo justo”.

Advertimos la presencia de los postulados a favor del dibujo libre como estímulo a la capacidad de observación del niño formulados por Malharro años antes. La autora enfatiza el dibujo y el modelado como vehículos para plasmar las formas naturales, sin modificaciones de la realidad, tal como lo proponían los partidarios de la figuración en el campo de la Plástica. En dirección a ello continúa:

“Para ello nuestra escuela ha de guardarse de dar imitaciones y de hacer dibujar nada más que de dibujos; habrá el original y no el papel que lo represente, y se dibujará la torre de la torre misma, el árbol del propio árbol.”

Reconocemos en estas afirmaciones la influencia de los artistas de la figuración, para los cuales existe un único sentido o significado en la recepción de la obra. Trasladado a la enseñanza del Dibujo, tenemos este apego a la forma misma en la representación de la realidad. En cuanto a las vías para acceder al conocimiento estético encontramos que:

---

Gestionó la apertura de nuevas escuelas en La Plata a partir del movimiento cultural despertado con el advenimiento de la Reforma Universitaria de 1918.

<sup>135</sup> Burén de Coscia, Rita: “Concepto de las actividades manuales”. *Revista de Educación*. Septiembre-octubre de 1941.

“Significará aprender a ver y, en consecuencia, fijar verdades, que es aprender (...)”

El conocimiento sensorial pareciera ser un vehículo válido como medio para acceder a la belleza, estrechamente ligada a lo verdadero. También la autora apela a los maestros y su mandato de fortalecer la nacionalidad mediante este conocimiento verdadero de la realidad que ha de transmitirse a los alumnos:

“Maestros argentinos, conocimiento y verdad en el mundo real donde los atributos del hombre, cerebro, inteligencia y corazón cumplen la obra fecunda (...), donde el alma del niño argentino, potencia y luz, bebe dulces libaciones (...), niño que de tal escenario sea mañana portavoz y símbolo de los atributos más grandes de nuestra nacionalidad”

En otro artículo aparecido en 1942<sup>136</sup> se anuncia que la Dirección General de Escuelas ha establecido una hora semanal para la enseñanza de la Estética en todas las secciones de grado. Se elogia dicha decisión, pero se advierte al lector que el maestro común carece de una didáctica que lo ponga en condiciones de saber seleccionar los elementos artísticos que se adecuen a los niños, que logren en ellos el amor a lo bello. Se expresa en la publicación que:

“Es de suma importancia para el maestro que el niño reaccione anímicamente de una manera adecuada a lo verdadero, a la obra de arte”

La obra de arte designa, en este caso, a las “obras consagradas” por diversos circuitos entre los cuales se encuentra la escuela como otra de las instancias de consagración. Las obras consagradas, comúnmente denominadas “obras universales” son las obras de arte occidentales, especialmente las europeas, en desmedro de otros aspectos de la cultura occidental. Esta visión europeizante está muy centrada en sí misma al descalificar tácitamente las producciones estéticas de otras culturas.

En un artículo de 1943 titulado “Conocimiento y expresión del arte pictórico infantil” se hace referencia a la similitud de ciertos trabajos de los niños con obras de distintas escuelas y tendencias pictóricas conocidas. Tal

---

<sup>136</sup> “La enseñanza de la estética en las escuelas”. Artículo aparecido en el número de septiembre-octubre de 1942.

es el caso del Clasicismo, por su pureza de líneas, el Impresionismo al estilo de Cezanne, donde el color da límite al dibujo, el Cubismo geométrico y el Surrealismo. Estas corrientes constituían la incipiente vanguardia plástica en Argentina ligada al arte figurativo, cuyas obras continuaban –en buena parte– ceñidas a la tradición formalista.

En otro artículo aparece una reflexión<sup>137</sup> acerca de la imposibilidad de la institución educativa para el desarrollo artístico del niño dado que lo propiamente artístico escapa a los medios con que cuenta la escuela. El clima de la escuela no proporcionaría, según la autora, los incentivos y la imaginación de los niños para la creación estética, además de no contar con las instalaciones adecuadas para el trabajo artístico con los alumnos. La autora valoriza una de las corrientes pictóricas ligada a la figuración: el Impresionismo<sup>138</sup>, cuyos antecedentes datan de fines del siglo XIX, porque sostiene que el arte infantil ha sido siempre impresionista en un sentido psicológico, por las posibilidades sensoriales, emotivas y espirituales. Pone como ejemplo Alemania, en donde los niños dibujaban o pintaban de un modo “impresionista” debido a las influencias imitativas. Por ello agrega:

“Es más posible que sean los **impresionistas** los que hayan vuelto a recrear el mundo con ojos y sensibilidad de niños...”

En las Lecturas encontramos “La profesión de artista”<sup>139</sup>, en donde se define el papel del artista en la creación teniendo como guía la obra de los grandes maestros del “arte universal”:

“...dar un vistazo a las obras de los maestros, y de los mejores: Miguel Angel, Rafael, Leonardo da Vinci, Tiziano...”

Subyace en el autor una concepción de artista con raíces en el Romanticismo, donde se resalta la figura heroica del artista original, en

---

<sup>137</sup> López de Medina, Ana M.: “El clima estético en la escuela”. *Revista de Educación*. Septiembre-octubre de 1944.

<sup>138</sup> El Impresionismo es una escuela pictórica que floreció en Francia hacia 1874 por obra de Monet y otros artistas. Su nombre deriva del hecho de pretender trasladar sobre el lienzo su particular impresión del objeto considerado, haciendo para ello centro del cuadro la atmósfera luminosa que rodea este objeto. El Impresionismo debe mucho al legado de las ideas románticas.

<sup>139</sup> El autor es Juan Bautista Corot. Esta lectura apareció en octubre de 1958 en un ejemplar de la *Revista de Educación*.

continua lucha y víctima de la incompreensión de la época. Lo endiosa e idealiza, lo considera genio, y su intervención profética. Lo define de la siguiente manera:

“Puede llegarse a la profesión de artista luego de haber reconocido en él una viva pasión por la naturaleza y una disposición para proseguirla. Se requiere para ello no tener sed de aprobación ni beneficio de dinero.”

De acuerdo con estas últimas características descriptas, el artista es concebido como “héroe solitario” y ejemplo de generosidad y abnegación. Artistas eran aquellos que soportaban la miseria con heroísmo o quienes sacrificaban su vida por” amor al arte”.

Hacia fines de la década del 50 continúa el apego a la representación fiel de la realidad en las obras pictóricas del momento, tal como se refleja en otro artículo <sup>140</sup>, cuyo autor toma una postura muy firme a favor del realismo y la representación de la realidad:

“Aún los pintores más revolucionarios en lo atinente al color y al dibujo afirman estar movidos por el propósito de ser más fieles a la verdadera realidad, a lo que las cosas son en sí mismas”

Más adelante hace explícita su adhesión al Impresionismo y su representación de la realidad lo más verdadera posible. Postula que la pintura debe ser respetuosa de lo real, de la verdad de las cosas iluminadas.

“El Impresionismo es un realismo. Dice Monet que en la naturaleza no hay líneas, y por ello, para ser fiel a la naturaleza, el impresionismo pinta sin líneas y ha suprimido el dibujo.”

Actualiza la polémica planteada entre los plásticos que bregaban por la presentación y quienes lo hacían por la representación. Culmina su defensa del arte figurativo planteando los inconvenientes de los otros modos de representación:

“El drama de los artistas que quieren ser no figurativos es el siguiente: no quieren representar. Quieren hacer “pintura-pintura” pero no quieren tampoco que su arte sea llamado ornamental o decorativo.”

---

<sup>140</sup> Trías, Manuel: “Aproximaciones estéticas”. *Revista de Educación*. Marzo de 1959.

Este recorrido por las tendencias y recursos de la Pintura consagrados en el campo escolar en la primera mitad del Siglo XX nos permite concluir que la enseñanza del arte, al menos desde las intenciones emanadas de la Dirección General de Escuelas de la Provincia, se centra en la iniciación de los alumnos en el goce estético de la contemplación mediante recursos como el dibujo, la decoración de ambientes escolares y el modelado. La educación estética se basaba en la contemplación de la obra de arte: pintura y escultura, y era considerada como un medio de mostrar las bellezas de la patria, por medio del paisaje, la historia y la tradición.

Adquiere importancia lo sensorial, en particular la vista para apreciar la forma de las cosas, la armonía de sus líneas, el orden y la medida con que se ordenan y agrupan para formar un conjunto armónico. La belleza estaba asociada a la armonía en las concepciones estéticas de entonces.

La preferencia por el ordenamiento de la forma nos habla de una tendencia al lenguaje plástico tradicional representado por la pintura figurativa. Los retratos, las pinturas de tipos y costumbres propias de un nacionalismo regionalista hegemonizaban las manifestaciones del “arte nacional” que poblaban la vida escolar.

El goce por la belleza natural y el amor a la patria aparecían como factores que contribuirían a una “vida recta”. La educación estética tendría como finalidad principal el cultivo del “buen gusto” y el desarrollo de aptitudes para comprender la belleza. Y la belleza vinculada a la verdad conducirían al alumno al conocimiento estético, quizá a través del camino recorrido por los agentes representantes de la figuración.

El artista era considerado como un adelantado en su tiempo, quien se proporcionaba placer estético a sí mismo y a otros; las condiciones del artista exitoso eran el temperamento y la originalidad.

### 3.2.3. La acción de los agentes en instituciones de formación artística

Seguidamente analizaremos la trayectoria artística y docente de los agentes que resultaron significativos en la formación de algunos de nuestros entrevistados, en este caso, profesores de Plástica jubilados. Resultarán un elemento sustancial para nuestro análisis en la medida que los agentes sociales son portadores de capital. Según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo –en este caso artístico– de acuerdo con el volumen y estructura del capital tienden a orientarse activamente, ya sea hacia la conservación de capital, ya sea hacia la alteración de la distribución de

capital. Por ello la acción y las posiciones que ocuparon dichos agentes en instituciones de enseñanza artística serán aquí nuestro objeto de indagación.

Uno de nuestros entrevistados<sup>141</sup>, Profesor Nacional de Dibujo y Pintura, cursó sus estudios en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. Comenzó su actividad docente en el año 1969 en escuelas secundarias estatales y privadas, de la Provincia y de la Nación. Los profesores significativos que tuvo en su formación fueron los de las asignaturas específicas: Dibujo, Pintura e Historia del Arte y los recuerda “por enseñarnos los secretos de las distintas disciplinas”. Ellos también se habían formado en distintas escuelas de Bellas Artes localizadas en Buenos Aires con “pintores y dibujantes de valía”.

Una de nuestras entrevistadas<sup>142</sup> cursó estudios en la Academia Municipal de Bellas Artes de Tandil a mediados de la década de 1950. Por ese entonces esta institución era el único lugar en Tandil en el que obtuvieron su formación inicial algunos de nuestros entrevistados, maestros de Plástica que luego ejercerían en el Sistema Educativo, antes de la aparición del Instituto Polivalente de Arte (año 1975) y de las carreras docentes en los institutos de arte (año 1980).

El caso Tandil –a través de la Academia– ofrece la posibilidad de reflejar las distintas instancias y modalidades del campo artístico a nivel local, luego presentadas en los planos provincial y nacional. El acceso a la información del campo artístico local posibilita ver el espectro completo del ingreso de la trayectoria artística al campo educativo.

Los profesores fundadores de dicha Academia<sup>143</sup> fueron Vicente Seritti, Josefina Seritti (su hija), Rita Gómez y Ernesto Valor.

*Vicente Seritti* nació en Avezzano, Aquila (Italia) en 1883. Cursó todos sus estudios en el “*Reggio Istituto di Belle Arti in Roma*”, de donde egresó en 1904. Este instituto es uno de los lugares con mayor influencia del Renacimiento y un exponente importante del Clasicismo Italiano. Formado en esta escuela clásica romana, Seritti fue un excelente retratista, realizador de naturalezas muertas, paisajes y pintura religiosa, siempre en un estilo que evidenciaba su procedencia académica, y dentro del cual se mantuvo de por vida.

---

<sup>141</sup> Prof. Nacional de Dibujo y Pintura residente en la ciudad de Azul, provincia de Buenos Aires. Desarrolló allí su actividad docente y plástica. Proviene de una familia de artistas plásticos azuleños.

<sup>142</sup> Maestra Normal Nacional y Prof. de Plástica jubilada, residente en Tandil.

<sup>143</sup> La Academia fue fundada el 1º de diciembre de 1920.

Seritti fue condiscípulo de Collivadino<sup>144</sup> y Van Riel en sus estudios en Italia. En 1907 vino a Argentina, instalando transitoriamente su estudio en Belle Ville, Córdoba. De allí se dirigió a La Plata, donde realizó varias exposiciones con éxito. En 1912 se establece en Tandil, donde empieza a dar clases de dibujo y pintura y algunos otros trabajos que otros pintores amigos le conseguían (Manochi y Ernesto Valor, entre otros). Tuvo grandes dificultades en sus inicios como docente por la novedad de la enseñanza de estas artes en una forma sistemática. Los alumnos de Seritti realizaban anualmente exposiciones de sus trabajos y se inauguraba con éxito el llamado “Salón de Aficionados” en Tandil.

En 1918 el diario tandilense “La tarde” anunciaba el 4 de abril, la inauguración de una “academia de dibujo” que funcionaría con la dirección de Vicente Seritti en el nuevo local, sería el origen más definido de la posterior Academia Municipal.

En 1937 se lo designa en carácter de director general del Museo y Academia Municipal de Bellas Artes.

Otro de nuestros entrevistados<sup>145</sup> manifiesta su admiración por el conocimiento pictórico de Seritti, por el cuidado puesto en la figura y, en particular, en la figura humana:

“ ... en la Academia tuve el clásico más grande que se llamaba Vicente Seritti. Era un tipo que sabía una barbaridad. Era tal su sapiencia que te limitaba a hacer lo que él hacía. Era imposible. Era como luchar contra la naturaleza. Nunca le podía ganar.

Seritti estudió en la Real Academia de Roma. Era maravillosa, fortísima. Era un clásico impresionante.

Ponía énfasis en la figura. Era muy buen figurista, no tanto, así como paisajista, aunque era muy bueno. Hay un trabajo que lo tiene Josefina (la hija) que para mí es un trabajo de estudio, porque está dentro de la genialidad. Es un recorte, en el cual hay un raso, en paño y en

---

<sup>144</sup> Pío Collivadino fue convocado por De la Cárcova en 1907 para ocupar la presidencia de la Academia Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. En su anterior etapa europea se preocupó por los conflictos sociales de la modernidad, acorde con el componente social de la pintura italiana en la que se formó, pero poco a poco fue dedicándose con mayor énfasis a los aspectos formales de la pintura.

<sup>145</sup> Pintor y docente de Plástica con amplia trayectoria en las escuelas del distrito de Tandil. Su padre fue uno de los profesores fundadores de la Academia Municipal de Bellas Artes.

terciopelo. Y vos ves un paño, un raso y un terciopelo. Es increíble. Los estudios que tiene de figura humana...”

En relación con sus condiciones personales y su exigencia, el mismo entrevistado afirma:

“Seritti era un hombre muy bueno, con una bondad tremenda, pero era así de recto. Era tan severo en la Academia, vos no podías hacer nada que no estuviese ahí. Era muy respetuoso por su trabajo.”

*Josefina Seritti* se formó con su padre, dedicándose a la pintura con acuarela. En 1939 fue designada profesora de la Academia y Museo de Bellas Artes. Luego fue vicedirectora de la Academia y posterior Escuela de Artes Visuales, hasta su jubilación en 1974. Una de nuestras entrevistadas<sup>146</sup> recuerda a Josefina Seritti por su dedicación a la enseñanza y la exigencia hacia sus alumnos:

“Era muy exigente. Vos colocabas el modelo, la luz, te sentabas y trabajabas días y días y horas hasta que no tenías nada para corregir, ni un reflejo. Eso es lo que yo recuerdo...”

*Rita Gómez* era dibujante. Enseñaba a los numerosos inscriptos en la incipiente Academia Municipal de dibujo y pintura. Fue colaboradora del Director de la Academia, Vicente Seritti y en 1939 fue designada profesora de la Academia y Museo de Bellas Artes.

Ernesto Valor (padre) ingresó en 1909 a la Academia Nacional de Bellas Artes cuando tenía quince años de edad para perfeccionarse en Pintura, ya que había aprendido en el taller de su padre, Gabriel Valor<sup>147</sup>.

Con la guía de profesores de la Academia Nacional y la admiración por los integrantes del Grupo Nexus,<sup>148</sup> Valor fue formando su estilo inicial, que conservaría, en sus rasgos más generales, por el resto de sus días. El tema provinciano y tradicional comenzó a madurar en Valor, que había

---

<sup>146</sup> Profesora de Plástica jubilada. Distrito Tandil.

<sup>147</sup> Antes de la fundación de la Academia de Dibujo y Pintura Gabriel Valor se dedicaba a la pintura, especialmente a la decoración artística. Fue uno de los primeros nombres de pintores que emergieron entre fines del siglo XIX y comienzos del XX.

<sup>148</sup> El Grupo Nexus estaba encabezado por Pío Collivadino, Fernando Fader, Cesáreo Quirós y otros integrantes, quienes definían por aquel entonces (años 1910-1920) qué era lo que debía ser el *arte nacional*.

llegado a Buenos Aires en plena eclosión impresionista. Regresó a Tandil en 1911 e inició su amistad con Seritti. En 1914 volvió a Buenos Aires y estudió con Fernando Pascual Ayllon, músico y pintor catalán que había llegado a Argentina en 1911. En 1915 ya exponía en el Salón Nacional. Luego de su experiencia con Ayllon buscó perfeccionarse, especialmente en escenografía, con Atilio Malinverno.

Tenía una especial sensibilidad para el paisaje y puede decirse que las influencias más notorias que recibió Valor fueron: Fader, Collivadino, Ayllon y Malinverno. Ingresó por primera vez al Salón Nacional en 1928. En 1930 el Consejo Nacional de Educación lo designó Profesor Especial de Dibujo para la Escuela de Adultos. Cuando en 1934 se hablaba de la idea de crear el Museo de Bellas Artes en Tandil, Valor comenzó a interesarse en el proyecto.

En los años en que en Tandil se gestaba la fundación del Museo de Bellas Artes, aparecía en Argentina el Grupo Orion introduciendo el Surrealismo. Llegaba también a nuestro país el “Grupo de París”, a partir del cual comenzó a ceder el naturalismo académico, el postimpresionismo, y a asentarse en la década de 1930 los nuevos conceptos estéticos. Este era el panorama de la pintura a nivel nacional. Mientras tanto, Valor seguía fiel a su heterodoxo impresionismo. Por otra parte, en 1944 aparecía en Argentina la revista de arte *Arturo*, que proponía por primera vez en la Argentina la realización de un arte no figurativo de base geométrica.

Los movimientos vanguardistas habían llegado con evidente retraso, pero el arte argentino cobraba una vitalidad creadora. El movimiento de Arte Madí, cuyos representantes experimentan con cuadros de formato irregular y esculturas articuladas, y la Asociación de Arte Concreto Invención, en 1946, ya agrupaba a artistas argentinos de la no figuración.

Las experiencias abstractas, no figurativas, tardarían todavía años en tomar cuerpo en Tandil. El personal impresionismo de Valor, pionero de la corriente en la ciudad, junto a la escuela de Seritti, habían perfilado la senda que seguían los plásticos tandilenses y quienes se dedicasen a la enseñanza con el título de Dibujo y Pintura de la Academia.

En 1944 Ernesto Valor intensificó su actividad. La Academia y el taller eran los medios de su expresión artística y docente. A comienzos de 1945 expone en el Museo Provincial de Bellas Artes de La Plata, obteniendo el reconocimiento de su Director, Emilio Pettoruti<sup>149</sup>.

---

<sup>149</sup> Pettorutti, conocedor del lenguaje de las vanguardias europeas, era uno de los representantes, junto con Guttero y Xul Solar, de las nuevas tendencias plásticas en Argentina en tensión con el lenguaje pictórico tradicional. En 1927 fue designado director del Museo Provincial de Bellas Artes de La Plata, cargo que

En 1944 se creó la Biblioteca especializada de arte y el curso de grabado en la Academia, designándose oficialmente para dictarlo a Ernesto Valor, que desde años atrás colaboraba sin el cargo de profesor. Después de la década del 50, los “ismos” posteriores al impresionismo –informalismo, dadaísmo, neofiguración y las poéticas existencialistas– no encontraron eco en Valor. En 1951 se incorporó al personal de la Academia y el Museo al presupuesto municipal.

La actividad cultural se desarrollaba dinámicamente, teniendo la plástica como centro el Museo de Bellas Artes.

La Comisión Municipal de Bellas Artes solicitó al Intendente la adquisición de la casa contigua al museo, para poder instalar un *taller libre*, taller de marcos y una escuela de cerámica. Se creó además la Subcomisión de Música que integraban entre otros, Isaías Orbe<sup>150</sup>. Iban surgiendo diversas actividades relacionadas con el arte en la década de 1960: Arte Escénico, Música, Danzas (ballet) y la Banda Municipal de Música.

Las exposiciones individuales de Valor se sucedían. En 1953, en el Museo de Bellas Artes de Tandil y en el Centro Cultural Pedro Solanet de Ayacucho.

A fines de 1954 Ernesto Valor se jubilaba de su trabajo de grabador en el diario *Nueva Era*. En 1956 se inauguraba el XIII Salón de Artistas locales del que participaron, entre otros, Josefina Seritti y Ernesto Valor. En ese año Valor retornaba a Buenos Aires con una exposición en la galería del diario *El Mundo*. En 1957 el Comisionado Municipal de Tandil, Domingo Otero, lo designó Vicedirector del Museo y Academia.

La visita de Quinquela Martín<sup>151</sup>, viejo amigo de Valor, en 1958, dejó como consecuencia la creación en Tandil de un nuevo Centro Cultural que llevaba el nombre del pintor boquense.

En 1962 fallece don Vicente Seritti, por lo cual Valor es designado Director del Museo y Academia de Bellas Artes de Tandil, cargo que en la

---

ocupó hasta 1947.

<sup>150</sup> El maestro Isaías Orbe era en 1962 Director Provisorio de la Escuela Municipal de Música. Esta institución representó un antecedente de peso para la posterior creación del Conservatorio Provincial de Música de Tandil en 1981.

<sup>151</sup> Benito Quinquela Martín (1890-1977) tomó como objeto de sus pinturas las tareas del obrero portuario, subrayando el valor de su trabajo. Por su proyección y su gran popularidad es considerado como uno de los principales exponentes de La Boca, lugar de la ciudad de Buenos Aires muy vinculado a la comunidad italiana, que en los primeros años del siglo fue un espacio cultural con cierta autonomía.

práctica desempeñaba desde 1957, debido a la enfermedad de Seritti.

Las enseñanzas de Valor fueron dejando centenares de alumnos, algunos de ellos incursionaron hacia la geometrización y el abstractismo, como el caso de Angeles Unzué; otros hacia el surrealismo, como su hijo Ernesto (uno de nuestros entrevistados).

En una entrevista a Ernesto Valor (padre) realizada por la Revista *Mundo Argentino*, éste dice:

“...me hice paisajista junto a ese gran artista (Ayllon) y también junto a Vicente Seritti, director de nuestro Museo, y Atilio Malinverno. Salvo una breve incursión en la figura y una más prolongada en la escenografía, he permanecido fiel al paisaje”

lo cual demuestra su fidelidad al arte figurativo. Ante la pregunta en su calidad de docente, acerca de si el oficio puede ser una carga para el creador, Valor responde:

“considero que es de vital importancia el absoluto dominio del oficio, de la herramienta. Hace falta saber mucho dibujo y, con él, composición, armonización, valoración cromática, equilibrio.”

Nuestra entrevistada<sup>152</sup> señala como profesores significativos en sus años de estudios en la Academia a otros artistas tandilenses, quienes se constituyen en los segundos iniciadores e impulsores de dicha institución:

“En la Academia estaban Chiurazzi, Ruiz, que fueron plásticos de Tandil, estuvo Isidro Alperete, son los plásticos de otra generación. Unos tenían más estudios que otros. O habían estudiado en talleres. Ellos se dedicaban a la producción artística, eran plásticos y enseñaban lo que sabían. Tenían su propia pedagogía.”

En 1960 ingresan a la Academia Antonio Rizzo, Ernesto Valor Darbón (hijo de Ernesto Valor) y Marcelo Chiurazzi, quienes se agregaron a la atención de los numerosos alumnos que concurrían a la sede del Museo donde funcionaba la Academia, dedicados a la tarea de formar artistas. En ese entonces Josefina Seritti había asumido la vicedirección.

Antonio Rizzo, pintor y maestro de taller, colaboró en la creación de la Escuela de Cerámica, abierta en 1964 por iniciativa de Ernesto Valor, la que

---

<sup>152</sup> Profesora de plástica jubilada. Distrito Tandil.

luego pasó a ser municipal. Podemos ubicar a Rizzo dentro de la corriente del informalismo personal. Ernesto Valor Darbón se dedicó a la realización de dibujos y adhirió al surrealismo. Marcelo Chiurazzi, por su parte, se dedicó a pintar paisajes, mientras que Isidro Alperete incursionó en el fauvismo.

Entre 1954 y 1965 se constituye otra institución: la Asociación Amigos del Arte. Esta agrupación cultural realizaría numerosas exposiciones, conferencias, salones, concursos de manchas y actos afines. Antonio Rizzo fue su presidente fundador y fueron integrantes otros pintores tales como Adolfo Ruiz, Marcelo Chiurazzi, Ernesto Valor. La sede de esta agrupación dio origen luego a una Agrupación de Plásticos del Sur de la Provincia de Buenos Aires.

En 1968 un grupo de plásticos de Tandil, entre los que se encontraban también Alperete, Chiurazzi, Rizzo, Seritti, Valor, Valor Darbón, donaron obras, las que fueron rematadas públicamente a beneficio de la Universidad. Se había formado el Movimiento Plástico Pro Universidad de Tandil<sup>153</sup>.

Nuestro entrevistado<sup>154</sup> menciona además como significativos en su formación a sus maestros de taller. Entre ellos nombra a *Eliseo Esperoni*, retratista de Mar del Plata, quien era Profesor de Dibujo y Pintura en la Escuela de Artes Visuales de esa ciudad. Según el entrevistado “uno de los mejores retratistas argentinos”. Como parte de su acción como agente en el campo escolar, encontramos que en 1965 se le asigna a Esperoni el carácter de interventor en la Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca y se lo destaca en Comisión de Servicios, otorgándosele facultades especiales para realizar “una amplia reestructuración técnico-administrativa de ese establecimiento.”<sup>155</sup>

Otros maestros de taller que resultaron relevantes en la formación del entrevistado, luego de su paso por la Academia Municipal de Bellas Artes de Tandil, fueron Smith y Peñón, entre otros, y agrega que:

“En una serie de talleres aprendí lo que no había aprendido acá (...) una de las cosas que no me habían enseñado en la Academia era la organización de una composición pictórica.”

---

<sup>153</sup> En 1974 se creaba la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, reuniéndose así en una universidad nacional las estructuras universitarias existentes en las ciudades de Tandil, Azul y Olavarría.

<sup>154</sup> Pintor. Profesor de plástica. Distrito Tandil.

<sup>155</sup> Resolución N° 00914/65.

Otros maestros ejercían como profesores en la Universidad de La Plata. Es el caso de Aragone y Castaña, egresados de la Escuela “Prilidiano Pueyrredón” de Buenos Aires. También menciona a Maquiavelo, un importante escultor de la ciudad de La Plata.

Los profesores fundadores de la Academia –Seritti, Valor– tuvieron determinadas influencias pictóricas que transmitieron a sus alumnos en forma de conocimiento de aspectos técnicos. En el caso de *Vicente Seritti*, debemos remitirnos al influjo del Renacimiento en su pintura religiosa y del Clasicismo italiano procedente de la escuela clásica romana, reflejado en sus obras, en particular, por el equilibrio, elegancia y serenidad de la forma, y por las cualidades clásicas tales como el control consciente en el desarrollo de los temas, el ordenamiento racional y la proporción formal encontrados en sus retratos, naturalezas muertas, paisajes y figuras. Uno de sus referentes en Argentina es Pio Collivadino, quien se dedicó primordialmente a los aspectos formales de la pintura.

En cuanto a su concepción de la enseñanza, podemos advertir en sus diversas biografías<sup>156</sup> que planteaba sus clases en forma de lecciones, día a día, y que tuvo que adaptar sus conocimientos para transmitirlos de acuerdo con una sistematicidad a la cual no estaba habituado, propia de los requerimientos de una institución formal de formación artística. Los alumnos realizaban exposiciones una vez que terminaban sus trabajos y la modalidad de realización de los mismos la imponía el maestro a través de indicaciones precisas. Uno de nuestros entrevistados<sup>157</sup> se refiere a la oposición entre la enseñanza formalizada propia de la Academia y la de los talleres particulares, menos formal y más libre: “*La Academia limita, la escuela limita. El taller te da libertad.*”

La enseñanza de las técnicas, propia de la Academia, constituye una de las más antiguas propuestas de enseñanza artística y coincide con los criterios implícitos de la enseñanza llamada “tradicional”, que propone la adquisición de habilidades y destrezas vinculadas con el dominio de materiales, soportes, instrumentos y procedimientos propios del hacer artístico. Privilegia la implementación práctica de tales habilidades y la enseñanza se centra en la demostración de los “modos eficaces” de hacer. Los alumnos, por su parte, procurarán la repetición de pasos de los

---

<sup>156</sup> Encontramos información biográfica de los fundadores de la Academia en Manochi, José (1970): *Tandil en el arte. Contribución a la historia del arte argentino*. S/D.

<sup>157</sup> Pintor. Profesor de plástica. Distrito Tandil.

procedimientos, utilizarán los instrumentos y materiales como se les muestra (Chapato, Dimatteo; 1996: p. 37-38).

*Josefina Seritti*, otra de las profesoras que mantuvo la actividad docente de la Academia, recibió la formación de su padre y la exigencia hacia sus alumnos, así como la disciplina en su trabajo artístico y docente.

*Ernesto Valor*, al igual que Josefina Seritti, aprendió pintura con su padre. Es importante señalar la incidencia en estos agentes de la familiaridad con el arte y con las obras de arte y la existencia de un habitus familiar que tuvo fuerte influencia en la elección de la actividad artística. Por habitus consideramos “una individualidad orgánica socialmente designada y reconocida” (Bourdieu; 1983: pp. 79-80) en la que ella se define por una trayectoria social rigurosamente irreductible a alguna otra. Estas “estructuras interiorizadas, esquemas de percepción, de concepción y de acción comunes a los miembros de un grupo” (Bourdieu; 1983; pp.79-80) en este caso, el grupo familiar, da unidad a las prácticas y una visión del mundo por encima de las prácticas y visiones singulares. Las experiencias artísticas iniciadas en el ámbito familiar se integran como una unidad en la biografía de los agentes sociales, lo que refleja la homogeneidad de las condiciones sociales de producción de esos habitus, que se organizan a partir de una situación originaria de clase, en la que se encuentra inserta una determinada estructura familiar.

Nuestro entrevistado<sup>158</sup> –hijo de Ernesto Valor y nieto de Gabriel Valor– se refiere al apoyo de su familia desde temprana edad en su carrera artística: “*Mi viejo me había hecho una cajita y yo salía a pintar. Cuando yo era joven, como todos los jóvenes, a mí me parecía que tenía que ser algo más que mi viejo.*”

Más allá de otros modos de aprendizaje adquiridos en talleres particulares, nuestro entrevistado nos muestra la fuerza del habitus familiar, en particular a través de su padre: “Yo volví con el viejo cuando había pasado por estos talleres que me abrieron los ojos. Yo volvía a trabajar con él.”

Ernesto Valor estudió pintura en la Academia Nacional, cuyo presidente era Ernesto de la Cárcova y Eduardo Sívori su vice-presidente. En su etapa europea, estos pintores junto a Pío Collivadino<sup>159</sup> poseían rasgos

---

<sup>158</sup> Pintor. Profesor de Plástica. Distrito Tandil.

<sup>159</sup> Pío Collivadino estudió en la Società Nazionale Italiana de Buenos Aires. En Italia continuó estudios en la Academia de Bellas Artes de Roma. En la Academia Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires fue el creador de los cursos de Aguafuerte y artes gráficas (1910), de escenografía, cerámica y vitrales (1915) y pintura mural al fresco (1930).

comunes: se preocuparon por los conflictos sociales de la modernidad propios de Francia e Italia, y al llegar a Buenos Aires, abandonaron los temas sociales y se dedicaron a los aspectos formales de la pintura. Se mantuvieron fieles al Impresionismo, con predilección por el paisaje, los temas serranos, la luminosidad y los pesados empastes.

Seritti y Valor ejercieron una fuerte influencia sobre los alumnos de la Academia y sobre la acción pedagógica de éstos en su posterior trayectoria como docentes dentro del Sistema Educativo. El modelo de enseñanza, la exigencia en los aspectos técnicos, la atención personalizada de cada alumno y las tendencias pictóricas ligadas a la figuración constituyen algunas cualidades de los agentes del campo escolar al que recurrimos en busca de su testimonio.

Los agentes considerados hasta aquí formarían parte del campo artístico local. Podemos caracterizar su capital en función de sus lugares de formación, sus producciones pictóricas y las influencias de movimientos artísticos nacionales y europeos recibidas en la etapa de su trabajo artístico.

Las instituciones de formación de algunos de nuestros entrevistados, en este caso la *Academia Municipal de Bellas Artes de Tandil*, albergaba a profesores fundadores que se habían formado, a su vez, en la Escuela Clásica italiana y en la *Academia Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires*.<sup>160</sup> Las producciones pictóricas de los pioneros de la Academia Municipal se vinculaban, por lo general, con el retrato, la naturaleza muerta, el paisaje, la pintura religiosa, además de la frecuente recurrencia a temas provincianos y tradicionales y una fuerte impronta del impresionismo en sus obras. La producción simbólica de estos agentes estaba fuertemente influenciada por grupos de pintores representativos del “arte nacional” (Fader, Collivadino, Quirós) para quienes representar los paisajes, trasladarlos a la tela, era en definitiva una manera de expresar la esencia de “lo nacional”. De allí que gran parte de las producciones de los agentes locales se circunscriban a los paisajes serranos, a ciertas visiones reductivas del paisaje nacional, como algunos intentos de reproducir un ambiente exterior inspirado en la naturaleza, y al retrato, como representación de la figura humana, cuyos elementos renacentistas aparecen reflejados en la consideración del

---

<sup>160</sup> Esta última institución y la Academia Municipal poseían una matriz común en cuanto a su funcionamiento, organización, finalidad educativa y apoyo a la actividad artística. Nos hemos referido a ellas en el punto 1.1: Políticas culturales patrimonialistas del primer capítulo. De allí nuestras constantes referencias a una institución de formación artística local y otra capitalina.

individuo como centro de todas las cosas. La preocupación por el realismo en la pintura y la precisión en los detalles parecían condicionar la obra de estos artistas del campo artístico local.

#### 4. Las prácticas institucionales

Partiendo de la idea de que el Estado –como agente unificador del mercado cultural– es productor de cultura, analizaremos los tipos de prácticas que se promueven dentro de las instituciones y los modos en que se produce y se reproduce la cultura como parte del patrimonio, y cómo se transmite y divulga en un ámbito masivo como el campo escolar.

El ámbito escolar como espacio institucional es el espacio privilegiado de desarrollo del currículum, dado que “en la institución educativa se concreta una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política” (De Alba, Alicia; 1994; pp. 72-73).

Las prácticas culturales impuestas, difundidas y legitimadas dentro de un conjunto de “instituciones mediadoras” (Sarlo; Altamirano; 1983) como son las academias, conservatorios, universidades, adquieren el estatuto de prácticas educativas cuando se desarrollan en otras instancias que actúan como difusoras y unificadoras de sistemas de valores, actitudes y prácticas de enseñanza. En este caso la enseñanza artística será abordada en consonancia con el proyecto educativo de cada etapa política del país (conservadurismo, peronismo, desarrollismo), en la medida en que las prácticas institucionales están históricamente determinadas.

##### 4.1. Prácticas institucionales en las políticas culturales patrimonialistas

Las instituciones representativas para esta tendencia son las academias y conservatorios, cuyas prácticas estarían orientadas a conservar el patrimonio artístico entre un grupo selecto de destinatarios.

La Academia Municipal de Bellas Artes de Tandil serviría como referencia importante en este análisis, pues en ella la enseñanza se desarrollaba de manera personalizada, individualizada, en grupos pequeños de alumnos.

El rol del docente era netamente directivo, fuertemente centrado en su persona, destacando entre sus procedimientos la observación directa y la copia de modelos naturales.

En los conservatorios la enseñanza también tenía estas particularidades, y estaba dirigida al logro de los aspectos técnicos para la ejecución de un instrumento, en el caso de la música. Otra de las preocupaciones de los docentes era el desarrollo de las “condiciones” o “el talento”, generalmente en los alumnos que aprendían con mayor facilidad. Este afán de selectividad y detección de talentos se traslada al campo escolar cuando los agentes formados en ese modelo de prácticas se desempeñan como docentes de música o plástica.

Los profesores de academias y conservatorios se habían formado, en su gran mayoría, en instituciones similares o con maestros particulares, por lo cual su enseñanza estaba influenciada por esas matrices que privilegiaban el contacto personal o en grupos reducidos, que facilitaba que el maestro modelara como un artífice a sus alumnos.

“El alumnado de la Academia era muy poco. Yo me acuerdo, en 4º año, no sé si éramos dos o tres alumnos. Éramos muy pocos.” (Profesora de Plástica Jubilada. Tandil)

y centrada en la profundización del aprendizaje de aspectos técnicos. Sostenía esta entrevistada<sup>161</sup> acerca de una de sus docentes de la Academia:

“Era muy exigente. Vos colocabas el modelo, la luz, te sentabas y trabajabas días y días y horas hasta que no tenías nada para corregir, ni un reflejo. Eso es lo que yo recuerdo...”

Uno de nuestros entrevistados<sup>162</sup> decía, al referirse a aquellos profesores que consideraba más significativos en la Escuela Nacional de Bellas Artes:

“Nos enseñaron los secretos de las distintas disciplinas. Se formaron en escuelas de Bellas Artes con pintores y dibujantes de valía.”

Podríamos decir que los criterios para la enseñanza en estas instituciones dependían de la trayectoria artística del profesor en mayor medida que de su formación pedagógica:

“Unos tenían más estudios que otros. O habían estudiado en talleres. Ellos se dedicaban a la producción artística. Eran plásticos y enseñaban lo que sabían. Tenían su propia pedagogía.”

---

<sup>161</sup> Profesora de plástica jubilada del Distrito Tandil.

<sup>162</sup> Profesor de plástica jubilado del Distrito Azul.

“Yo ingresé al nivel medio del Conservatorio, no al ciclo inicial. Ahí hice mi Profesorado Superior en Instrumentos. Obviamente con aquella concepción de formación académica: instrumentista, concertista. Por elección propia me dediqué a la docencia, era profesora.”<sup>163</sup>

De modo que la pedagogía había sido adquirida por la influencia de sus maestros y bajo una forma asistemática.

Los aspectos estructural-formales del currículum permiten comprender la orientación que se le va a imprimir a la formación de sus egresados. Los aspectos estructural-formales en el campo del currículum comprenden –según Alicia de Alba (1994)– las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización jerárquica de la institución y las normas legislativas que rigen la vida institucional. La estructura del plan de estudios de la Academia hacia fines de la década del 60 –denominada en ese momento Escuela Municipal de Bellas Artes– era la siguiente:

- El primer ciclo, de cuatro años, comprendía las siguientes asignaturas:

- |                     |                            |
|---------------------|----------------------------|
| * Dibujo            | * Análisis de obras        |
| * Pintura           | * Proyección y Perspectiva |
| * Historia del Arte |                            |

- El segundo ciclo, de tres años, abarcaba las siguientes asignaturas:

- |                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| * Dibujo               | * Historia del arte        |
| * Pintura              | * Práctica de la enseñanza |
| * Grabado              | * Paisaje                  |
| * Composición y diseño | * Morfología               |
| * Análisis de obras    | * Anatomía                 |

Esta organización curricular tendía a una formación eminentemente artística, pues encontramos una sobrecarga en los aspectos constitutivos del plan de estudios orientado al Dibujo y la Pintura por encima de los aspectos procesales –prácticos para el ejercicio profesional docente en las instituciones educativas de Tandil. Una sola asignatura –Práctica de la Enseñanza– atendía a este perfil formativo, lo cual resultaba claramente insuficiente.

---

<sup>163</sup> Ex directora de Enseñanza Artística de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires entre 1992 y 1999.

La preparación de docentes para desempeñarse en el Sistema Educativo se inicia aproximadamente en 1980 con la implementación de carreras terciarias: Profesorados de Piano, Guitarra, Flauta, Violín, Viola y Violoncello y Magisterio de Música (Proyecto Educativo Institucional; Conservatorio de Música de Tandil; 1998). Continuaban, sin embargo, con un gran apego a lo “regulatorio”, es decir, énfasis en la ejecución de los instrumentos, lo que reglaba el aprendizaje de los alumnos para lograr una excelencia como instrumentistas o concertistas.

En la formación de maestros de Plástica primó desde los inicios una casi exclusiva dedicación a la enseñanza de técnicas, por lo cual muchas veces el alumno quedaba relegado a este aprendizaje ligado al “cómo hacer” para enseñarlo luego a los alumnos de la educación básica o secundaria.

#### 4.2. Prácticas institucionales en las políticas culturales difusionistas

Las prácticas institucionales de las políticas culturales difusionistas, en cambio, tendían a la transmisión del patrimonio y especialmente de la esencia de “lo nacional”. Analizaremos las prácticas de las instituciones escolares en relación con la enseñanza del arte, con el objeto de caracterizar sus rasgos más relevantes.

#### **Las instituciones escolares y la enseñanza artística**

En una etapa coincidente con la concreción de la masividad del Sistema Educativo, las propuestas pedagógicas áulicas en el área de Música tanto como en el área de Plástica se orientaban al trabajo de carácter grupal: “Yo buscaba siempre la actividad coral, dirección coral, coro para jóvenes, el coro en la escuela”<sup>164</sup>

Estas intenciones se ligaban (y se ligan) casi siempre a creaciones colectivas, dado que los grupos de alumnos eran y continúan siendo

---

<sup>164</sup> Profesora de música que comenzó a ejercer en la década de 1960. Distrito Necochea.

numerosos. La misma entrevistada agrega: “Hago coros, hago zarzuelas, hago murgas.”

Encontramos ya en 1944, en la sección Notas de la *Revista de Educación*<sup>165</sup>, algunas referencias al canto y la música en las escuelas: “El canto en sí, y principalmente el canto coral, es uno de los recursos más eficaces de educación estética”

En la enseñanza del Dibujo las condiciones no variaban demasiado. Así nos ilustra uno de nuestros entrevistados<sup>166</sup>, refiriéndose a sus comienzos como docente en la década del 60: “En la Escuela de Comercio doy Historia del Arte. En la Escuela Normal doy Dibujo. Y realmente me siento tan mal, porque dada la cantidad de gente, faltan los elementos, y el lugar, volvemos otra vez... Yo ponía botellas, porque era lo único que tenía, así que estuve muy poco tiempo...”

Estas condiciones de la práctica dentro del Sistema Educativo en la etapa de expansión de la escolaridad se fueron transformando en prácticas que utilizaban recursos que facilitaban la homogeneización, pues había que satisfacer la atención de gran cantidad de alumnos en espacios reducidos. Este mismo entrevistado efectúa una comparación que nos muestra un aspecto de la diferencia entre las prácticas en “instituciones mediadoras” y las de instituciones propias de la enseñanza masiva:

“Cuando se inicia la Academia (Municipal de Bellas Artes) había más de cien alumnos en total. Hoy día, en la escuela donde yo trabajo son de trescientos a cuatrocientos alumnos.”

La práctica de la enseñanza artística en escuelas comunes será abordada considerando los siguientes aspectos:

### **1. Tiempos, espacios y recursos en la enseñanza artística**

La asignación del tiempo semanal a la enseñanza artística era escasa, apenas de una hora. Sin embargo, los agentes educativos que colaboraban en la *Revista de Educación* parecían valorar esta carga horaria desde lo

---

<sup>165</sup> Pertini, Magdalena: “Educación estética” en *Revista de Educación*. Marzo-abril de 1944, p. 74.

<sup>166</sup> Profesor de plástica. Pintor. Se encuentra en los últimos años de ejercicio de la docencia. Distrito Tandil.

simbólico, esto es, desde lo que implicaba la presencia de estas asignaturas en las escuelas:

“En la distribución del tiempo de los nuevos horarios, ya vigentes, la Dirección General de Escuelas, ha establecido una hora semanal para la enseñanza de la Estética en todas las secciones de grado. Esta decisión es digna del mayor elogio puesto que cumple con una necesidad, que ya han puesto de manifiesto personas autorizadas no sólo en este país sino en el extranjero.”<sup>167</sup>

Los medios con los cuales se lograría en la institución educativa el desarrollo de las aptitudes estéticas en los alumnos se ilustran con esta frase aparecida en la *Revista de Educación* en 1945:

“Los recursos para expresar las aptitudes estéticas son múltiples en la escuela: los coros (qué poco y qué mal cantamos!!!), las danzas, el teatro infantil y de títeres, el dibujo, la decoración de ambientes escolares, etc.”<sup>168</sup>

Al escaso tiempo asignado a la enseñanza del arte se agregan otros condicionantes institucionales: la falta de personal especializado para el dictado de las asignaturas artísticas, falta de recursos, en particular, de instrumentos musicales adecuados:

“Estimo en el 80% a las escuelas oficiales de nuestra Provincia que no cuentan entre su personal con maestras de música y canto (...). En el 20% restante tienen la dotación de una maestra de Piano que, por múltiples factores que no es del caso enumerar, ni tiene horarios y libertad de acción suficiente, que a veces está deficientemente informada o inspirada en lo que se refiere al carácter formativo de la escuela, que no cuentan con material instrumental, en los mejores casos, que pianos vetustos, antimusicales.”<sup>169</sup>

Las condiciones institucionales como una escasa valoración de los tiempos destinados a las asignaturas artísticas persisten aún en 1959:

“Es bien sabido que en nuestras escuelas la música y el dibujo, por ejemplo, son materias secundarias, de orden meramente accesorio. (...)

---

<sup>167</sup> Rodríguez Deibe, Josefina: “La enseñanza de la estética en las escuelas”. *Revista de Educación*. Septiembre-octubre de 1942, p. 80.

<sup>168</sup> Vidal, Sara Irene: “Algunas consideraciones sobre educación estética”, *Revista de Educación*. Enero-febrero de 1945.

<sup>169</sup> Santos Muñoz, Tomás: “El canto en la escuela”, *Revista de Educación*. Año 1942.

El dibujo, la música y el teatro no muestran indicio alguno de querer prolongar el escaso aliento en que vivieron<sup>170</sup>

Nuevamente recurrimos a notas de la *Revista de Educación*. En estas notas aparece una crítica velada hacia la educación artística impartida por el maestro común.

“El maestro, por su parte, carece ciertamente de una didáctica que lo ponga en condiciones de saber seleccionar en su vastedad aquellos elementos, aquel material que se acondicione a la vivencia infantil, sin caer en el peligroso error de desvirtuar sus valores mediante una falsa interpretación de los mismos.”<sup>171</sup>

La falta de formación de los maestros comunes que enseñan música en la escuela motiva las críticas desde las declaraciones de principios de la Educación Estética por parte de los autores de notas de dicha revista:

“Eso es injusto: ni los maestros pueden enseñar a cantar haciendo prodigios con su laringe, ni los niños pueden verse privados de expresarse hermosa y triunfalmente, por carecer de guía.”<sup>172</sup>

Las críticas se dirigen, especialmente, al método de enseñanza, e indirectamente, a la formación del docente a cargo de la enseñanza del Dibujo<sup>173</sup>:

“De las tres facetas de la expresión intelectual del niño –dibujar, escribir, leer– la primera en aparecer es el dibujo y, desgraciadamente, también la primera en sucumbir, distorsionada, desnaturalizada por el inapropiado método impuesto en las escuelas” (...) “La causa es, principalmente, el equivocado método de enseñanza.”

El autor de esta nota pone en discusión el rol del maestro especial de Dibujo, ya que considera que la enseñanza de esta asignatura podría estar a cargo del maestro de grado adecuadamente preparado para tal fin. Ello muestra una de las tensiones que van a darle una peculiaridad a la enseñanza artística en la escuela: la especialización artística versus la no especialización en disciplinas artísticas:

---

<sup>170</sup> Angeli, Héctor: “Educación Artística y cultura popular”, *Revista de Educación*. Marzo de 1959.

<sup>171</sup> Rodríguez Deibe, Josefina: “La enseñanza de la estética en las escuelas”. *Revista de Educación*. La Plata. Septiembre-octubre de 1942, p. 81.

<sup>172</sup> Santos Muñoz, Tomás “El canto en la escuela”, *Revista de Educación*. Año 1942.

<sup>173</sup> Tosto, Pablo: “Exposición de arte infantil”, *Revista de Educación*. Octubre de 1959, pp. 137-138.

“Creemos firmemente que la maestra de grado, preparada convenientemente, con nociones especiales que debería impartir la Escuela Normal, se desempeñaría con mayor eficacia ante los niños muy pequeños (...) en cuanto al Dibujo, acontece, con la aparición del maestro especial, que esta actividad se separa de las otras, tuerce su rumbo y pasa a convertirse en un trabajo penoso, desvirtuando su carácter inicial, nativo, de lenguaje gráfico, descriptivo, explorador y alegre, con que aparece en la vida del niño, para convertirse en una labor ornamental y pasiva”.

El siguiente relato atribuye a las ineficaces estrategias docentes la pérdida de un posterior interés de los alumnos por la producción y las manifestaciones artísticas:

“Mi hijo era muy chico y teníamos un libro de Van Gogh en el cual había una ilustración grande de La noche estrellada. Ese libro estaba gastado y sucio de las manitos porque a los cuatro o cinco años admiraba “La noche estrellada”. No sirvió más porque a cada rato lo miraba. Vivíamos en ese entonces con mi papá, que había enviudado. Así que vivíamos los cuatro juntos con mi esposa. Y en el taller, papá estaba todo el día, entraba y salía cantidad de gente. Le dio al nene para que pintase, así nomás. Yo no estaba en casa, estaba trabajando. Viene el viejo y me dice: “Mirá lo que hizo mi nieto”. Y había hecho en una hoja Canson N° 5 una figura muy estilizada, tenía una forma oval la figura, estirada, había pintado todo el piso de violetas. Tenía una predisposición notable. ¿Qué fue lo mejor? Mandarlo a la escuela. Y esas maestras de las que estábamos hablando recién, que en vez de enseñar destruyen... No llegaba a los ocho años. Y mirá qué pregunta le hacen: ¿qué era la voluptuosidad de una línea? No sabía ni una cosa ni otra, solamente la línea que trazaba en el colegio, no una línea dibujística. Como mi hijo no le supo contestar, le dio unos zamarreos bárbaros. Y ahí se terminó el artista. No volvió nunca más a agarrar un pincel. Lo mató. Yo estimo que hubiera sido un tipo con facilidades.”<sup>174</sup>

La finalidad de formar “alumnos-artistas” genera otras controversias. Se perciben diferentes objetivos institucionales, algunos de los cuales se sustentan en el campo de procedencia de su proceso formativo. Quienes vienen del campo artístico no encuentran en el ámbito escolar las

---

<sup>174</sup> Pintor. Profesor de Plástica. Distrito Tandil.

condiciones más propicias para la enseñanza pues está presente la idea de selección de talentos artísticos entre sus expectativas como docentes:

“Yo no sé si en veintisiete años de mi carrera docente, sobre todo en secundaria, todo lo que hice fue detectar dos o tres vocaciones o talentos bien definidos, como para decir: «Yo creo que vos tenés muchas condiciones, yo creo que podrías hacer música». Si hubieran tenido el respaldo familiar hubiera salido un artista serio, que fue detectado en la escuela, que fue cultivado en la escuela... eso es un fracaso...”

“La educación artística dentro de la escuela común? Los resultados deberían ser muy otros. Si estuviera encarada de otra manera, con el tiempo necesario, en el ámbito necesario, con la selección necesaria, con el material didáctico...”<sup>175</sup>

El objetivo de descubrir talentos lleva implícita una noción de selectividad en la enseñanza<sup>176</sup>:

“Yo pienso que cuando está al frente de un grupo de trabajo durante un año, está enseñando algo que no es común. Lamentablemente, el tipo que practica un arte no va a vivir del arte. Eso sí forma parte del conocimiento del arte. Y después una cosa: con que pasen muchos y salga uno... mirá qué lindo, al menos sacaste uno...”

El “potencial artístico” como un bien diferenciado, acorde con las características personales del alumno, debe ser una tarea que el docente asuma, oriente y reencauce:

“El maestro debe guiar o incitar hábilmente, para que el niño vuelque inefablemente su potencial artístico. Este potencial artístico, no se vuelca en igual forma y medida en todos los niños, precisamente por tener carácter personal, único, inefable.”<sup>177</sup>

El rol docente consistiría, dentro de esta concepción, en descubrir desde tempranas edades, vocaciones y talentos artísticos:

---

<sup>175</sup> Profesora de Música jubilada. Distrito Tandil.

<sup>176</sup> Profesor de Plástica. Pintor. Distrito Tandil.

<sup>177</sup> Salvatierra, Mariano: “La educación estética”. *Revista de Educación*. Enero-febrero de 1944, p. 69.

“En cada niño se oculta un músico, un poeta, un artista, quizás un genio; es preciso descubrirlo desde la más tierna infancia.”<sup>178</sup>

Se advierte una postura crítica entre los agentes que provienen del campo artístico respecto de la que la escuela promueve. Para los primeros, la selección de talentos y la detección de “genios” ya sea para la Música como para el Dibujo, parece ser un cometido prioritario.

“La educación estética, aún cuando no descarta la posibilidad de despertar vocaciones, no se propone como objetivo formar artistas de los pequeños escolares. Suponer esto será olvidar el objeto de la escuela primaria: desenvolver las disposiciones estéticas innatas en el niño, estimar y crear belleza mediante el desarrollo de la capacidad receptiva y de la aptitud expresiva, crear sensibilidad para sentir, para captar lo bello y habilidad para expresarlo”<sup>179</sup>

De modo que para la escuela la Educación Estética tiene otros propósitos, que, aunque expresados en 1945, parecieran tener vigencia varias décadas después.

## 2. Tratamiento del contenido

De las notas aparecidas en la *Revista de Educación* de 1944 se puede advertir que una buena experiencia de aprendizaje se vincula con la creación de condiciones favorables para el aprendizaje infantil, en el que puede reconocerse alguno de los principios de la Escuela Nueva presentes en esta etapa educativa. Lo vivencial y la experiencia ocupaban un importante sitio y parecían ser parte de las estrategias valoradas para la enseñanza artística:

“...la cultura estética no debe ser extraña a las Ciencias Naturales, Dibujo, Historia, Geografía, Lenguaje, Música, Trabajo Manual y en general, a cualquier acto educativo, por cuanto, en todo el ambiente que rodea al niño, se encuentran los elementos básicos destinados a proporcionarle reacciones que enriquecerán su capacidad experiencial,

---

<sup>178</sup> Granata de Sacón Funes, Teresa: “La música en nuestras escuelas”, *Revista de Educación*. La Plata, septiembre-octubre de 1943, p. 56.

<sup>179</sup> Vidal, Sara Irene: “Algunas consideraciones sobre educación estética”, *Revista de Educación*. Enero-febrero de 1945.

inciendiando sobre sus potencialidades innatas y estructurando así el constante devenir de su personalidad”<sup>180</sup>

Con respecto a las clases de dibujo, en el año 1944<sup>181</sup> se detallaban contenidos y ejercicios de 1º a 6º grado:

“En primer grado, en la primera semana se harán copias del pizarrón, de figuras en contraste: a) de forma; b) de tamaño; c) de color.

En la segunda semana: perspectiva, copia del pizarrón, de dibujos que expresen: a) más arriba y más abajo; b) adelante y atrás; c) más cerca y más lejos; d) más alto y más bajo, etc.

En la tercera semana: guarditas decorativas; en la cuarta semana: dibujo de memoria, recordando los dibujitos empleados en las clases de matemáticas, idioma o desenvolvimiento.”

En la sección “Realización y Práctica” de la *Revista de Educación*, la autora propone una secuencia de contenidos con variaciones en los ejercicios y mayor complejidad hasta llegar a 6to grado. Encontramos en esta propuesta los propósitos implícitos de la enseñanza del dibujo en la escuela, esto es, la educación de la vista, el desarrollo de la capacidad de observación, el empleo de la memoria en el dibujo de memoria o imaginativo, y el uso del dibujo para ilustrar en otras asignaturas, aspectos de una práctica que permite evidenciar el carácter reiterativo de procedimientos y contenidos durante los seis años a los que correspondía la educación básica de la época, por lo que podemos presumir una dificultosa convivencia en el tratamiento de los contenidos entre principios de la Escuela Nueva y elementos de la Escuela Tradicional.

Por motivos diferentes, el docente de arte se encontraba débilmente vinculado al equipo docente de la escuela. Otros agentes escolares evidenciaban lógicas de trabajo diferentes respecto a los maestros del área artística. Esto pudo actuar como un condicionante de la práctica pedagógica artística, como lo afirma una de nuestras entrevistadas<sup>182</sup>:

---

<sup>180</sup> Salvatierra, Mariano: “La educación estética”. *Revista de Educación*. Enero -febrero de 1944.

<sup>181</sup> Cazaux, Cleria: “El dibujo como materia instrumental en la enseñanza primaria”, *Revista de Educación*. Mayo-junio de 1944.

<sup>182</sup> Docente de Plástica jubilada. Distrito Tandil.

“Sí, teníamos unos lineamientos generales en la Primaria, pero no había inspectores que vinieran a controlar específicamente cómo se desarrollaba esa asignatura. Y tenías que luchar un poco en contra de la falta de conocimiento de los directivos, porque el criterio del maestro de Plástica generalmente choca con el del directivo, por una cuestión ...filosófica, diría yo. Porque es difícil entender lo que es la expresión, a lo que es un lineamiento rígido de lo que son las materias instrumentales. Esa lucha creo que todavía está, creo que no han cambiado su manera de ver las cosas...”

La falta de formación del docente común en aspectos artísticos pudo operar también como un obstáculo de legitimación y reconocimiento de las prácticas artísticas escolares, y al no estar suficientemente explicitados los contenidos a ser enseñados se dificultaban los procesos evaluativos.

“Yo le estoy hablando de casi veinte años, a mí en la escuela me apabullaban de cosas de orden burocrático, académico, pero de papeles nomás, de cosas que yo jamás había visto. Nunca me interesó, porque eso no daba resultado para nada. Con decirle que en los últimos años ya ni presentaba planificación. Porque realmente, cuando alguien trabaja ordenadamente, la planificación... no es que Ud. se vaya a ir a poncho a clase, Ud. conoce a los alumnos, los conoce en primer año, le llama la atención uno, y el otro le llama la atención porque es un nabo que no sabe cómo entró a primer año. Y el otro llama la atención porque tiene condiciones, pero no le interesa. Cuántas veces se da eso... En Artística nos apabullan de papeles inútiles y de objetivos.” (Profesora de Música jubilada. Distrito Tandil)

La regulación pasaba a formar parte de las conductas ya existentes, intentando darles una diferente dirección (Foucault; 1992). En la exigencia de una planificación exhaustiva subyace una concepción científica basada en la observación y la clasificación. El aprendiz se concebía como un sujeto que fácilmente se ajustaría a leyes, normas y regulaciones.



## CONSIDERACIONES FINALES: ALGUNOS HALLAZGOS Y VARIOS INTERROGANTES

En este trabajo hemos abordado los procesos por los cuales el campo artístico se “consagra” y “legitima” en el campo escolar a partir de considerar las disputas libradas por distintos agentes para la preservación de las posiciones detentadas o bien para la ocupación de nuevos espacios de poder en dicho campo.

Con este objeto, en primer lugar, se analizó el pasaje de las prácticas artísticas del ámbito de la Dirección General de Cultura al ámbito de la Dirección General de Educación y, en segundo lugar, cuestiones referidas a las políticas culturales y sus implicancias en la acción de las “instituciones mediadoras” encargadas de la transmisión del capital simbólico.

Se tuvieron en cuenta los indicios y hallazgos del ingreso de “lo artístico” a un espacio institucionalizado, como lo era el campo escolar. La provincia de Buenos Aires, entre 1940 y 1960, fue el referencial empírico.

El desafío que se nos planteó se orientaba a proseguir un debate acerca de las condiciones actuales de la enseñanza del arte en las instituciones educativas pertenecientes a la Escuela Pública. Recuperamos prácticas, agentes e instituciones pensados para otra etapa de nuestra historia educativa nacional y provincial, como una forma de comprender el presente y de proyectar el futuro, en medio de la escasez de certezas que nos proporciona el aquí y ahora.

A lo largo del presente trabajo se muestra cómo la actividad artística, que forma parte actualmente de un área curricular *legalmente* reconocida<sup>183</sup>, tuvo frágiles y sinuosos inicios en el Sistema Educativo Provincial. En

---

<sup>183</sup> La Educación Artística constituye actualmente (año 2002) una de las áreas curriculares y contempla la enseñanza de al menos un lenguaje artístico (entre los cuatro previstos por el Consejo Federal de Educación figuran Plástica, Música, Expresión Corporal y Teatro).

dirección a profundizar estas reflexiones se volvió necesario adoptar una mirada histórico-social de las décadas pasadas de la escuela argentina y de manera particularizada, de la provincia de Buenos Aires.

En el currículum de los inicios de la década de 1940 en la provincia de Buenos Aires se incluía Música, Dibujo y Manualidades dentro de la Educación Estética, disciplinas relegadas al lugar de los conocimientos instrumentales y complementarios. Las referencias que nos llegan acerca de esta enseñanza poco tienen que ver con el arte. Las “disciplinas escolares” y el “corpus” de contenidos artísticos estuvieron orientados a la formación de la “conciencia nacional”, bajo la influencia de los discursos pedagógicos conservadores que insistían en el sentido del orden y la religiosidad. La educación comprendía múltiples formas discursivas y rituales incorporados oficialmente en esa época. Estos elementos constituían el escenario del proceso educativo, signado más por la afirmación de los valores nacionalistas que por la promoción de lo “artístico” en la formación de los alumnos.

El campo artístico constituye un ámbito particular para observar las estrategias y mecanismos puestos en acción para el ingreso a otro campo, en este caso, el escolar. Bourdieu (1996) se refería a la cultura como un “mercado de bienes simbólicos unificado”, entre los cuales se destacaba el arte. Al configurarse el campo artístico, ya no se legitima a sí mismo, sino que busca incesantemente el reconocimiento de instituciones de reproducción y de consagración. La *escuela*, el museo, el *conservatorio*, la *academia* son parte de las instituciones que desempeñan dichas funciones.

El campo artístico y el campo escolar obedecen a lógicas distintas: mientras el campo artístico se constituyó como oposición al principio de la ganancia de bienes materiales, el campo escolar se orientó a la búsqueda de la expansión de los bienes simbólicos a un número cada vez mayor de agentes. Por medio del currículum, y en particular, de las disciplinas artísticas, desde el campo escolar se imponían regulaciones por las cuales los agentes y las instituciones se sujetaban a ciertas normas y reglas. Los agentes del campo artístico que entraban al campo escolar tenían dos opciones: aceptar las reglas de juego del campo o luchar para cambiarlas. Los artistas eran partidarios de prácticas tendientes a la excelencia musical o pictórica, heterogéneas y destinadas a grupos pequeños y ya iniciados en los lenguajes artísticos. Los docentes de arte encontraban en el espacio escolar un ámbito poco propicio para las experiencias artísticas de grupos numerosos de alumnos, y de este modo, las prácticas promovidas por ellos tendían a la homogeneidad. No existían amplios márgenes para el cambio de las reglas

de juego, percibidas casi como inalterables por los agentes educativos, y como incongruentes con el objeto de enseñanza, por parte de los agentes del campo artístico.

Como en cualquier otro campo, “el campo de producción artística delimita en cada momento el campo de las posiciones artísticas posibles” (Bourdieu;1988). Es por ello que determinados estilos y escuelas entran al campo escolar, manteniendo una lógica particular de transmisión del capital cultural y artístico, tanto en la formación artística en instituciones especializadas como en educación artística en las escuelas.

Las instituciones de formación artística, cuyo objetivo inicial era la preparación de artistas y más tarde, la formación de docentes de arte, gozan de diversos grados de reconocimiento y legitimidad, y sus agentes y prácticas son también reconocidos en las “instituciones mediadoras”. En la escuela primaria común del período analizado encontramos a “lo artístico” desvalorizado y descalificado y un vacío importante de prácticas artísticas. Lo que hallamos son muestrarios de técnicas y ciertas versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas que integran el área de Educación Artística. Entonces... si “lo artístico” figura como área dentro del currículum escolar, y hay maestros de arte... ¿por qué la práctica artística sólo representa pequeñas parcelas de la misma?; ¿por qué se dejan afuera de la escuela experiencias artísticas muy significativas para los alumnos?

Bien vale aquí la afirmación de Bourdieu (1967): “Legitimidad no es legalidad”. Podríamos decir que, aunque el campo artístico se haya formalizado e institucionalizado en el campo escolar, aún no advertimos un pleno reconocimiento por parte de sus instituciones y agentes.

La legitimidad de la Educación Artística implica una pretensión de ser universalmente reconocida. Pero un exhaustivo análisis del comportamiento del campo artístico en el campo escolar nos muestra que –desde el pasaje de la autorización hacia una pretendida legitimación– han pasado décadas sin un pleno reconocimiento del valor simbólico de las prácticas artísticas ni se advierte otra jerarquía de “lo artístico” dentro del campo escolar, más allá de que estén vigentes las reglas y normas que regulan su desarrollo.

El proceso de institucionalización y formalización de la Educación Artística en el campo escolar se llevó a cabo mediante la concentración estatal, a través de las primeras instituciones que se crearon en la provincia; posteriormente se produjo la dispersión institucional y una nueva reagrupación de las instituciones que se creaban en torno a la Dirección de Enseñanza Artística. El Estado “gubernamentaliza” (Foucault; 1992) la forma-

ción artística y puede decirse que el campo artístico se formaliza en el campo escolar, pasando a ser un problema de gobierno del Sistema Educativo Provincial, al integrar un organismo de conducción político-educativo. La norma se universalizó, se hizo exigible ampliamente en todas las jurisdicciones del país. Prevalió entonces la dimensión racional-legal del poder. Pero no obtuvo la legitimidad en el espacio pedagógico de las instituciones educativas.

Volvemos a la cuestión planteada anteriormente: ¿por qué en el período considerado no se pudo hablar de una plena legitimación del campo artístico en el campo educativo? A partir de nuestro análisis creemos que existen posibles respuestas.

A las instituciones formadoras de docentes de arte ingresaron predominantemente estilos y escuelas artísticas pertenecientes a visiones más conservadoras de “lo artístico”. En el campo de la Plástica encontramos una tendencia al lenguaje plástico tradicional, representado por la figuración, por la reproducción de formas naturales y una concepción de belleza únicamente asociada a la forma, por lo cual se destacaba un tipo de significado en la recepción de la obra de arte. Las tendencias figurativistas de la pintura, ligadas principalmente a la representación de paisajes, naturalezas muertas y figuras humanas, en un intento del artista de permanecer fiel a la realidad representada, fueron las que ingresaron y permanecieron en las instituciones formadoras, por encima de aquellas vinculadas a la abstracción y a nuevas propuestas artísticas.

En el campo de la Música, encontramos agentes representantes del nacionalismo musical, con amplia trayectoria en los distintos conservatorios provinciales y nacionales. Dichos agentes eran creadores y ejecutores preferentemente de una música nacional basada en la tradición criolla rural, indígena y popular urbana. Como compositores habían atravesado etapas cuyas creaciones eran de carácter universal, otras obras de carácter neoclásico, con reminiscencias del siglo XVIII, y en su última etapa, por composiciones de avanzada, ligadas al atonalismo, que convivieron con el nacionalismo musical hasta la década de 1970.

En los organismos de conducción provinciales también predominaron estas tendencias conservadoras. Estamos en condiciones de afirmar que los motivos que podrían explicar esta opción de la política educativa provincial se pueden atribuir a que los cargos de la conducción política fueron ocupados por sectores conservadores del campo artístico. Los funcionarios del sistema educativo, como agentes sociales, están investidos de un poder que les permite consagrar y trazar las diferencias al interior de un campo.

Este aspecto puede entenderse en la medida en que los patrones de valoración de “lo artístico” en estos agentes estaban regidos por cánones estéticos que hundían sus raíces en el siglo XVIII y XIX, en los patrones clásicos del Renacimiento y posteriormente del Neoclasicismo. A la razón y la experiencia, pilares básicos del pensamiento filosófico-estético del Siglo XVIII, se sumó la sensibilidad como una nueva forma de aproximación al mundo y a los objetos. En el siglo XIX, la Estética se relacionaba con el gusto, el placer, la creación, la imaginación, la intuición sensible. Pero estas categorías tradicionales como la belleza, el gusto, el placer estético, se fueron modificando, comenzaron a ser cuestionadas y a tomar nuevas significaciones. También los interventores en las instituciones de enseñanza artística, así como algunos inspectores de Rama, procedían de las “instituciones mediadoras” como la Academia y los conservatorios, imbuidos en estas concepciones estéticas.

Todo ello definía el tipo de participación del “artista oficial” (Sarlo, Altamirano; 1983) y su posición dentro del campo escolar, guiado por sus modos de percibir el capital simbólico como patrimonio, al que con resistencias y contradicciones había que difundir en el sistema educativo.

Estas concepciones de arte fueron penetrando en el currículum, y reproduciendo, a través de la formación de los docentes y de sus prácticas, ciertas concepciones de artista, de obra de arte y de actividad artística ligadas al esencialismo. En esta versión, la “creación pura” liberaba a la obra de arte de toda referencia a una realidad externa. La forma y el contenido constituían una unidad que permitía “analizar” la obra sin que se haga necesario recurrir a elementos externos a la misma. Es decir que los contenidos de la obra de arte se encuentran –de acuerdo con esta versión estética– en la obra misma, y lo contextual se traduce y expresa en ella. En estas tendencias artísticas no se vincula la producción artística con los procesos sociales, y todo análisis queda restringido a “lo bello” y lo sensible como aspectos principales del conocimiento estético.

Lo que llega del campo de la Música a las escuelas primarias comunes son las “grandes obras maestras”, portadoras de los valores universales de la “alta cultura”, a la vez que se privilegia la selección de composiciones de autores clásicos y modernos, con un predominio de las primeras. A su vez, lo “nacional”, vehiculizado por los agentes educativos, comienza a incorporarse como parte del mandato de las instituciones escolares en cuanto a la transmisión de los valores nacionales. Las tensiones entre posturas “universalistas” y “nacionalistas” del campo musical también se hicieron presentes en el campo escolar.

Desde el campo de la Plástica se incorporan a las escuelas las versiones ligadas únicamente a la figuración, a las concepciones del espacioplano y bidimensional, dejando de lado las tendencias no figurativistas como la abstracción y las numerosas prácticas artísticas que cuestionan y modifican la categoría de belleza, el espacio tridimensional, o que adoptan otros códigos de sensibilidad, como las “estéticas de lo feo”. Mientras que en el campo de la Plástica se desarrollaban producciones de carácter conceptualista y el valor estético se trasladaba a la idea de la obra, en el campo escolar “lo artístico” siguió apegado a la categoría tradicional de belleza, al espacio plástico únicamente en el cuadro o en la escultura, a la obra como expresión de la sensibilidad, y a la concepción del trabajo artístico como trabajo manual.

El recorrido realizado por tendencias y estilos artísticos nos permite sostener que mientras en el campo artístico el concepto de arte varió de una época a otra, y su definición estuvo sujeta a variables socio-culturales, las concepciones de arte que han prevalecido en el campo escolar fueron resistentes al cambio, ya que todas las modificaciones e innovaciones entraron de un modo muy lento y tardío.

Los artistas pudieron aprovechar los avances producidos desde principios del siglo XX, en los que comienzan a cuestionarse desde algunos sectores del campo artístico las tradiciones tanto pictóricas como musicales ante la ruptura producida por distintas vanguardias. Pero existía una gran disparidad entre el campo artístico y el escolar, ya que al interior de este último los avances registrados en el campo artístico ingresarían más tarde y quedando subsumidos en corrientes y tendencias pertenecientes a tradiciones plásticas y musicales que pasan a ser hegemónicas en el campo escolar.

Finalmente, podemos concluir que fue un campo de lucha en donde prevalecieron las reglas de juego del campo escolar por encima de las del campo artístico. Por un lado, al campo escolar entró lo más conservador de “lo artístico”, y el propio sistema escolar convalidó estas tendencias conservadoras a la vez que relegaba el arte a un lugar secundario, “de ornamento”.

En el campo escolar encontramos docentes y artistas que enseñan en permanente tensión, en parte porque sus instituciones de procedencia son distintas; con contratos fundacionales, funciones y prácticas diferentes. Dada la importancia que asumen las prácticas artísticas escolares en la definición de pautas y en el establecimiento de orientaciones de valor respecto del consumo artístico y cultural, el desafío fue restituir el sentido a las prácticas de la enseñanza artística.

## FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA BÁSICA CONSULTADA

### Publicaciones oficiales

*Revista de Educación*. Dirección General de Escuelas. La Plata. Argentina. Selección de artículos significativos en su Quinta época: 1902-1951 y de su Sexta época: 1956-1958. (Nueva Serie).

*Anales de Legislación Argentina* (1948). Tomo VIII, segunda edición. Editorial La Ley, Buenos Aires.

Archivo Histórico del Museo Municipal de Bellas Artes de Tandil: *Actas de Fundación y de Memorias Anuales*. Año 1962. Tandil.

Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1958). *Reglamento General para las Escuelas Públicas*. La Plata.

Dirección de Enseñanza Artística. Dirección General de Cultura y Educación (1999): *Digesto de creaciones de servicios educativos de enseñanza artística en la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, (mimeo).

### Documentos institucionales

*Proyecto Educativo Institucional*. Conservatorio “Julián Aguirre” de Banfield. 1996/97.

*Proyecto Educativo Institucional*. Conservatorio de Música de Tandil. 1998.

## Bibliografía

AA.VV. (1983) *Grandes científicos sociales*. Editora Atica, San Pablo.

AA.VV. (1988) *Teatro de liberación*. Tomo I, Primer Acto Girol Books, Madrid.

Amigo, R.; Artundo, P.; Pacheco, M.: *Pintura Argentina. Proyecto cultural. Los colegios y el arte. Breve panorama del Período 1830-1970-* Promoción cultural. Banco Velox.

Auyero, J. “*La doble vida del clientelismo político*” en *Revista Sociedad* n° 8. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Abril de 1996. Págs. 31-56.

Barba, F. (1987) *La provincia de Buenos Aires (1910-1987)*. La Plata.

Bejar; M. D. (1992) “*Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940)*”, en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*, Estudios/Investigaciones n° 12. Universidad Nacional de La Plata.

Bourdieu, P. (1967): “*Campo intelectual y proyecto creador*” en *Problemas del estructuralismo*. Siglo XXI, México.

----- (1988) *Cosas dichas*. Gedisa, Buenos Aires.

----- (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.

----- (1991) *El sentido práctico*. Taurus Humanidades, Madrid.

-----“*Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático*”, *Revista Sociedad* n° 8. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Abril de 1996. Págs. 5-31.

----- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

----- (1999): *Intelectuales, política y poder*. Eudeba, Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.

Burucúa, J. E. (1999): *Nueva historia argentina. Arte, sociedad y política*. Vol. II, Sudamericana, Buenos Aires.

Corbalán, M.A.: “Los intelectuales y la invención del peronismo”, *Proposições*. Revista quadrimestral. Faculdade de Educação-Unicamp. Vol. 9, nº 1-março 1998.

Cuczza, R. (1985) *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago, Buenos Aires.

Chapato, M. E. - Dimatteo, M.C. “Producción artística y arte como conocimiento escolar”, *La Escalera. Anuario de la Escuela Superior de Teatro* nº 6. Págs. 35-53. Año 1996. Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica*. Aique, Buenos Aires.

De Alba, A. (1994) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Diccionario Oxford de la Música. 1984. Percy Scholes. Edhasa/Hermes Sudamericana.

Dubet, F.; Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Buenos Aires.

Dussel, I.- Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.

Eliás, N. (1991) *Sociología de un genio*. Península, Barcelona.

Enciclopedia Salvat de la Música (1967). Tomo 1. Salvat, Barcelona.

Escobar, T.: “Identidad, políticas culturales e integración regional” en AA.VV. *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*. Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 1998.

Fernández Enguita, M. (1990) *La cara oculta de la escuela*. Siglo XXI, Madrid.

Filgueiras, C: “Expansión educacional y estratificación social en América Latina” en *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*. UNICEF, 1980, Santiago de Chile.

Foucault, M. (1992) *Historia de la sexualidad*. Tomo I. Siglo XXI, México.

García Canclini, N. (1992) *Políticas culturales en América Latina*, Grijalbo, México.

----- (1995) *La cultura iberoamericana: de la producción al consumo*. Madrid.

García Delgado, D. (1994) *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. FLACSO/Tesis Norma, Buenos Aires.

Ginzburg, C. (1986) *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa, Barcelona.

Grassi, E, Hintze, S, Neufeld, M.R (1994) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Gvirtz, S.: “Los estatutos y la configuración del docente como profesional”. *Serie Documentos e Informe de Investigación*. FLACSO, Programa Buenos Aires. Julio de 1994.

Jitrik, N.: “Aportes para una Argentina plural”, en Archivo General de la Nación, Buenos Aires, 1999.

[www.archivo.gov.ar/biblioteca%2520digital/pdf/conferencias.pdf](http://www.archivo.gov.ar/biblioteca%2520digital/pdf/conferencias.pdf)

Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Katz, R. (1996) *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*. La Plata.

Kovacs, M. (1995) “Las políticas culturales en un mundo de cambio” en AA.VV. *La gestión cultural de la ciudad ante el próximo milenio*. Ediciones CICCUS, Buenos Aires.

Kubler, G. (1975) *La configuración del tiempo*, Alberto Corazón, Madrid.

Márquez, A. (1995) *La quiebra del Sistema Educativo Argentino*. Ediciones del Quirquincho, Buenos Aires.

Marshall, A. - Orbansky, D.: “Inmigración de países limítrofes y demanda de mano de obra en la Argentina. 1940-1980”, *Revista de Ciencias Sociales. Desarrollo Económico*. IDES. Vol. 23, nº 89; abril-junio de 1983.

Misuraca, M. R.; Corrado Vázquez, A.: “El Estado y la educación primaria en la provincia de Buenos Aires” en Vior, Susana y otros (1999) *Estado y educación en las provincias*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Nessi, A. (1987) *Emilio Pettorutti. Un clásico de la vanguardia*. Estudio del Arte, Buenos Aires.

Olmos, H.; Santillán Güemes, R.: “La educación artística en una política cultural”. Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Artística organizado por la Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro. Tandil, 20 al 23 de junio de 2001.

Olmos, H. (2001) “Política cultural” en Santillán Güemes, R. - Olmos, H. (comps.) *Capacitar en cultura*. Subsecretaría de Cultura, Provincia de Buenos Aires.

Ordaz, L. (1999) *Historia del teatro argentino. Desde los orígenes hasta la actualidad*. Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires.

Paviglianitti, N. (1989) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, difusión, estadística y tecnología. Buenos Aires.

Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.

Pineau, P. (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, FLACSO/CBC-UBA, Buenos Aires.

Pinkasz, D. (1993): “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires” en Puiggrós, Adriana: *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, A. (1991) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo II, Editorial Galerna, Buenos Aires.

----- (1993) *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

----- (1993) *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo V. Galerna, Buenos Aires.

----- (1995) *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VI, Galerna, Buenos Aires.

----- (1998) *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz, Buenos Aires.

Romero, L. A. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

Santagada, M.A. - Dimatteo, M.C.: “Los jóvenes narran sus prácticas culturales: ¿fragmentación o eclecticismo?” *Revista de Comunicación Social*. La Laguna (Tenerife). Junio, 2001, Año 4, nº 42.

[www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina42jun/42santagada.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina42jun/42santagada.htm)

Sarlo, B. - Altamirano, C. (1983) *Conceptos de sociología literaria*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Senillosa, M. (1956) *Compositores argentinos*. Casa Lottermosser, Buenos Aires.

Sennett, R. (2009) *El artesano*. Anagrama. Barcelona.

Tedesco, J.C. (1986) *Conceptos de sociología de la educación*. Editorial CEAL, Buenos Aires.

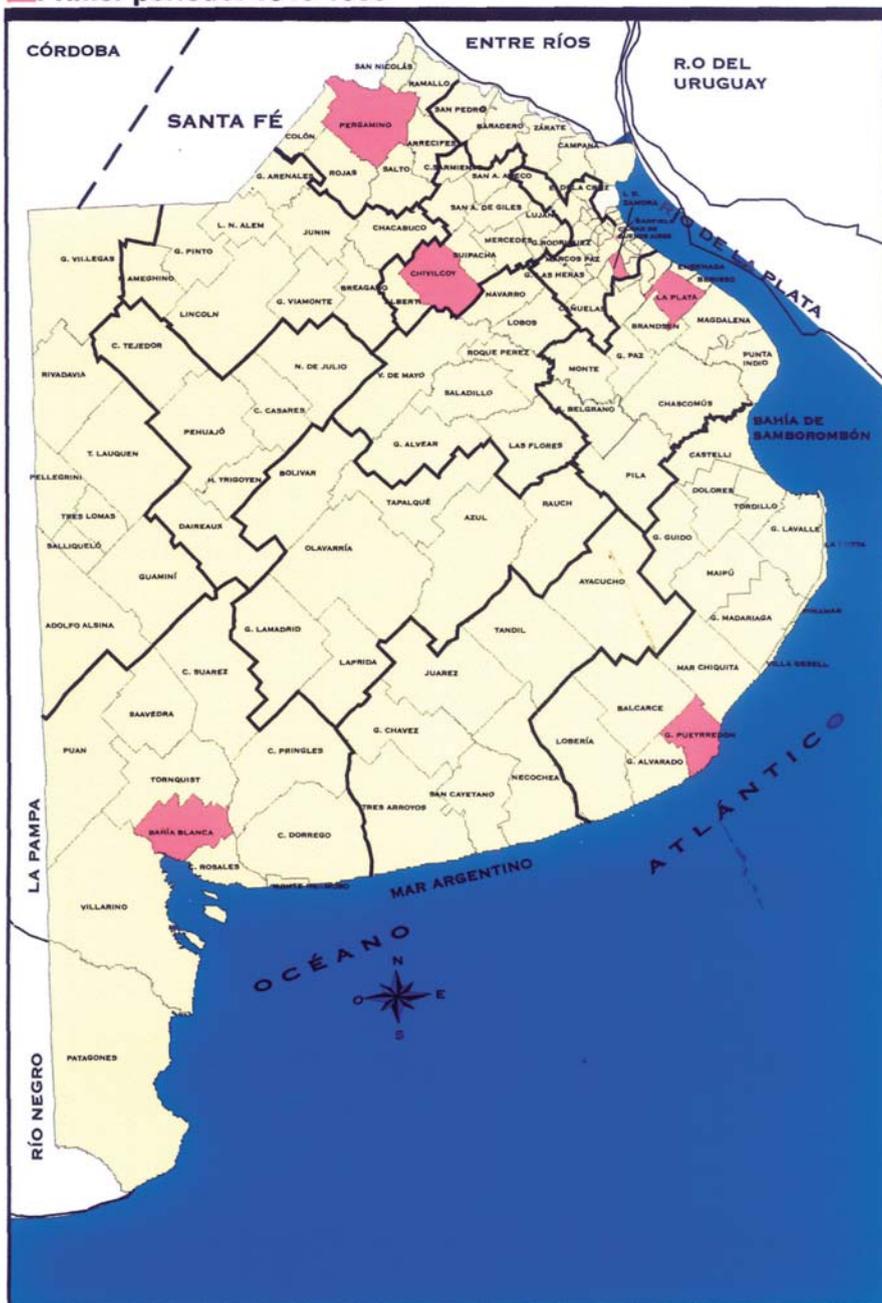
Torrado, S. (1992) *Estructura social de la Argentina. 1945-1983*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

Torres, C. A. (1996) *Estado y educación*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Vior, S. (1999) *Estado y educación en las provincias*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.



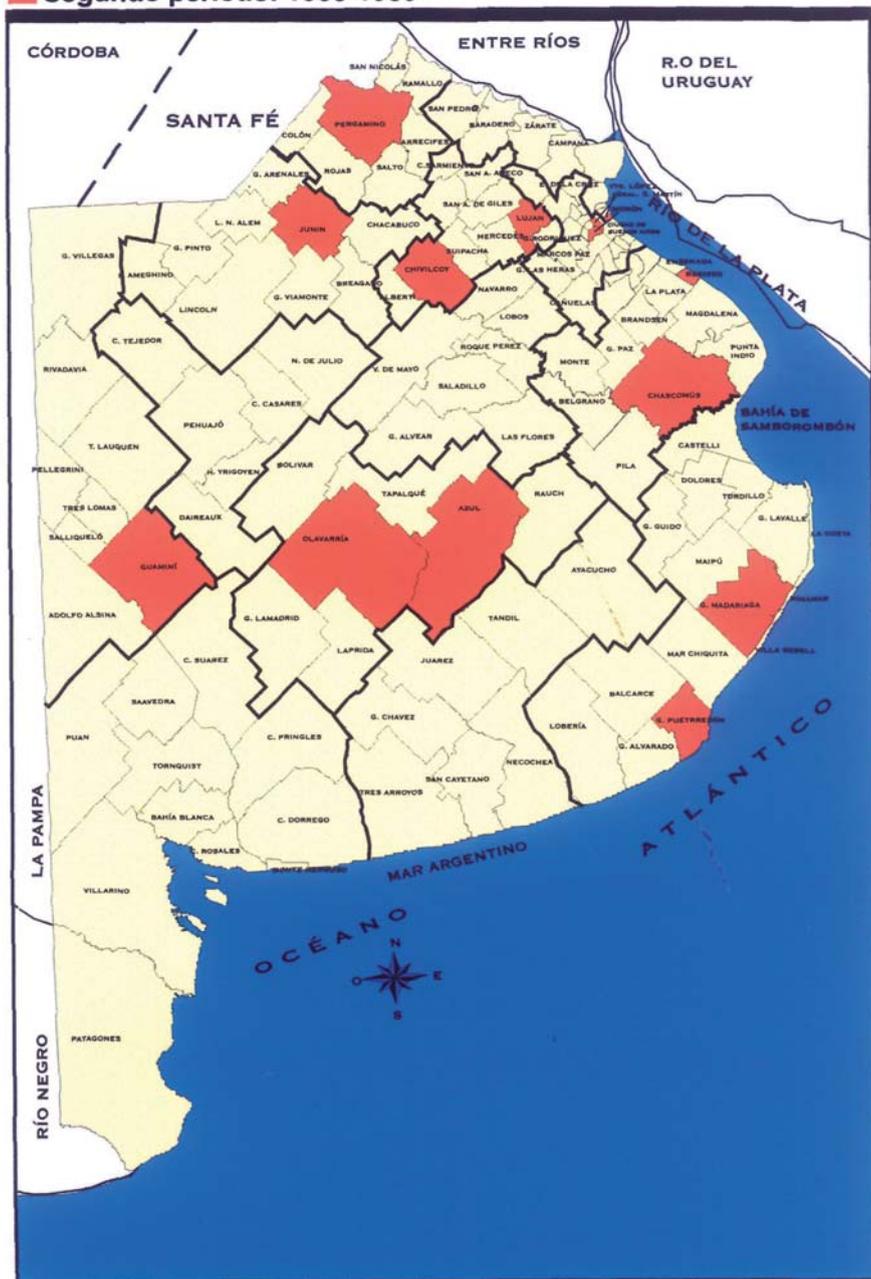
■ Primer período: 1940-1960



# Creación de instituciones de enseñanza artística.

Anexo.

## ■ Segundo período: 1960-1980



Creación de instituciones de enseñanza artística.

■ Tercer período: De 1980 en adelante.

