



Docencia, formación y gusto por las artes: un intento por comprender*

Paula Perin Vicentini**

Livia Lara de la Cruz***

Docencia, formación y gusto por las artes: un intento por comprender

Este texto analiza la trayectoria de dos profesores de la red provincial de São Paulo, quienes utilizan diversas manifestaciones artísticas (literatura, teatro, artes plásticas, etc.) para promover la formación de sus alumnos. En el relato producido con respecto a sus trayectorias, es posible notar la manera en la cual, en su formación, esas diversas formas de expresión artística ganaron relevancia y fueron incorporadas a su cotidiano, incluyendo su práctica profesional. Esos profesores fueron elegidos del estudio realizado por una de nosotras, acerca de la formación cultural de los profesores de la enseñanza fundamental II y media de la red provincial de São Paulo y su relación con la cultura, privilegiando la ida a museos de arte. Teniendo como principal referencial teórico al sociólogo francés Pierre Bourdieu y su concepto de capital cultural, el referido estudio se propuso saber en qué medida la formación cultural de los profesores puede o no determinar una relación más fértil con los museos de arte.

Palabras clave: docencia, formación cultural de los profesores, museos de arte, capital cultural.

Teaching, education, and enjoyment of the arts: an attempt to understand

This text analyzes the career of two teachers from the provincial net of São Paulo, who use diverse artistic expressions (literature, theater, visual arts, etc.) to promote their students' education. In their written stories on their careers, one can observe how those diverse forms of artistic expression gradually became more relevant in their own education, and were therefore incorporated to their daily lives, including their professional practice. These teachers were chosen from one of the author's study on the cultural education of instructors from middle and fundamental teaching II of the provincial net of São Paulo and their relation to culture, especially to art museum visits. Having the French sociologist Pierre Bourdieu and his concept of cultural capital as the main theoretical frame, the aforementioned study intended to identify how teachers' cultural education may favor a more fruitful relation with art museums

Key words: teaching, the cultural education of instructors, art museum, cultural capital.

* Este análisis se desarrolló en el ámbito del proyecto "Investigación (auto) biográfica: docencia, formación y profesionalización", que cuenta con la financiación de la Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) desde 2009.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP).

E-mail: vicentin@usp.br

*** Alumna de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP).

E-mail: livialara@usp.br

Enseignement, formation et plaisir par les arts: un essai de compréhension

Ce texte analyse la trajectoire de deux professeurs du réseau provincial de São Paulo qui utilisent des manifestations artistiques diverses (littératures, théâtre, arts plastiques, etc.) pour encourager la formation de leurs étudiants. Dans le récit produit par rapport à leurs trajectoires c'est possible d'observer la manière dans laquelle dans leur formation ces formes diverses d'expression artistique ont gagné de l'importance et ont été incorporées à leur quotidienneté, y compris leur pratique professionnelle. Ces professeurs ont été choisis à partir de l'étude réalisée par nous au sujet de la formation culturelle des professeurs de l'enseignement fondamental II et moyen du réseau provincial de São Paulo et leur rapport avec la culture, en privilégiant la visite aux musées d'art. En ayant comme principal point de référence théorique au sociologue français Pierre Bourdieu et son concept de capital culturel, cette étude a cherché à savoir dans quelle mesure la formation culturelle des professeurs peut ou non déterminer un rapport plus productif avec les musées d'art.

Most clés: *enseignement, formation culturelle des professeurs, musées d'art, capital culturel.*

En nuestro actual modo de ser, el alma disfruta de tres especies de placeres: aquellos que extrae del fondo de su propia existencia, otros que resultan de su unión con el cuerpo, y otros, en fin, basados en las inclinaciones y prejuicios que ciertas instituciones, ciertos usos, ciertos hábitos le impusieron.

Son esos diferentes placeres del alma que forman los objetos del gusto, tales como lo bello, lo bueno, lo agradable, lo ingenuo, lo delicado, lo tierno, lo gracioso, lo no sé qué, lo noble, lo grandioso, lo sublime, lo majestuoso, etc.

Montesquieu (2005: 11).



De qué manera las artes pasan a hacer parte de nuestras vidas y se tornan algo imprescindible en nuestro cotidiano? ¿Cómo aprendemos a apreciar las diferentes formas de expresión artística? Dicho de otro modo: ¿cómo, en nuestras trayectorias, desarrollamos el gusto por las artes? ¿Cuál es el papel de la escuela y, en especial, de los profesores en ese proceso? ¿En qué medida pueden contribuir, en el ejercicio de la docencia, para que sus alumnos establezcan una relación más fecunda con las artes, explicitando no sólo lo que les es propio, sino también sus potencialidades para una comprensión más exacta de nuestras experiencias? Tales cuestiones conducen el análisis presentado aquí, que tiene como base la trayectoria de dos profesores de la red provincial de São Paulo, quienes utilizan diversas manifestaciones artísticas (literatura, teatro, artes plásticas, etc.) para promover la formación de sus alumnos. En el relato producido con respecto a sus trayectorias, es posible notar el modo en la cual, en su formación, esas diversas formas de expresión artística ganaron relevancia y fueron incorporadas a su cotidiano, incluyendo su práctica profesional. Esos profesores fueron elegidos del estudio realizado por una de nosotras (Cruz, 2008), acerca de la formación cultural de los profesores de la enseñanza fundamental II y media¹ de la red provincial de São Paulo, y su relación con la cultura, privilegiando la ida a museos de arte. Teniendo como principal referencial teóri-

¹ Corresponden del sexto al noveno grado de la primaria y de primero a tercero del ciclo básico [N. del T.].

co al sociólogo francés Pierre Bourdieu (1978, 1983, 2003a, 2003b; Bourdieu y Darbel, 2003) y su concepto de *capital cultural*, el referido estudio se propuso saber en qué medida la formación cultural de los profesores puede o no determinar una relación más fértil con los museos de arte.²

Para eso, se aplicaron cuestionarios acerca del origen social, formación escolar y profesional, se pidieron informaciones sobre hábitos de ocio y cultura, y la opinión sobre museos y exposiciones de arte a dos grupos distintos de profesores. El grupo 1 incluyó veinte profesores que, durante el año 2007, marcaron espontáneamente más de una visita guiada para sus alumnos en el Museo Lasar Segall, localizado en el barrio Vila Mariana, zona sur de la ciudad de São Paulo. El grupo 2 incluyó otros veinte profesores, que marcaron visitas guiadas al Museo Lasar Segall, porque la escuela participaba en un proyecto financiado por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo y que no volvieron al Museo hasta fines de 2007.

El análisis de los resultados obtenidos en esa ocasión, permitió identificar aproximaciones entre los dos grupos en lo que se refiere al origen social, pero hubo diferencias en relación con la institución de estudio y el vínculo mantenido con los bienes culturales en general y, más específicamente, con el museo de arte. Los profesores del grupo 1 (espontáneo) declararon tener un mayor acceso, desde la infancia, a bienes culturales como libros, cine, bibliotecas y museos. La mayoría estudiantes de universidades públicas del Estado de São Paulo, esos profesores pudieron citar con más precisión el nombre del último libro leído o algunos de sus artistas plásticos favoritos; entran a internet con frecuencia, han viajado a

otro país y visitan museos con regularidad. Los profesores del grupo 2 (proyecto), cuyo acceso a los bienes culturales desde la infancia fue menor, cursaron facultades privadas (algunas fuera de la ciudad de São Paulo), tuvieron más dificultad en citar nombres de libros leídos o de artistas preferidos, difícilmente entran a internet, nunca estuvieron fuera de Brasil, y para dos de ellos, la visita al Museo Lasar Segall fue la primera visita a un museo.

Así, un aspecto a ser observado se refiere a la relevancia que la institución de estudio (las públicas, con mayor renombre académico, y las privadas, generalmente con menor prestigio en el área educacional) tiene para formar el hábito de frecuentar espacios culturales; sin embargo, es fundamental también considerar la importancia que la acción familiar y, en consecuencia, los hábitos culturales en la infancia, poseen sobre la posibilidad de que los individuos tengan acceso a los bienes culturales cuando son mayores, y el modo como eso será hecho.

Los profesores cuya trayectoria es objeto del análisis que aquí se hace, pertenecen al primer grupo y su narrativa pone en evidencia algunas estrategias desarrolladas por sus familias que, aunque dotadas de poco capital escolar o cultural, contribuyeron para que sus hijos se apropiasen de los objetos culturales, ya sea valorizando la escolarización y el papel de la escuela, ya sea sirviendo como intermediario entre la cultura considerada legítima y los niños. El primero de ellos, el profesor de historia Marcos, destacó la importancia que tuvo la participación en movimientos religiosos de la Iglesia católica y en política, en su proceso de escolarización hasta la llegada a la universidad pública, y cómo la influencia de

2 Con respecto a la relación que los profesores mantienen con los bienes culturales, véanse, también, los trabajos efectuados por Setton (1988), Pereira (2001), Unesco (2004) y CEBRAP (2005).

determinadas personas fue significativa en sus elecciones. Por su lado, la segunda, la educadora y profesora de historia Valeria, nos contó sobre la función de su madre en la transmisión de un pequeño capital cultural, y la relación de su experiencia como arte-educadora con el modo como ve el papel de los museos de arte dentro del proceso educativo.

De acuerdo con Bourdieu (2003a: 168), la capacidad para que las personas adquieran un gusto artístico —y, consecuentemente, empiecen a ir a museos— presupone una formación anterior, proporcionada por la familia y cultivada por la escuela. Para él, el amor por el arte no es innato, sino que se adquiere a través de la instrucción. El capital cultural existente bajo el estado incorporado, o sea, bajo la forma de disposiciones durables del organismo, es privilegio de los grupos más favorecidos en la estructura social y corresponde a un “tener que se volvió ser”, algo que no puede ser transmitido de manera instantánea, sino que demanda tiempo para su adquisición. En su entender, la primera forma de transmisión del capital cultural, a través de la familia, es fundamental en la aprensión de la competencia cultural legítima o de la cultura valorizada socialmente.

Al discutir la relación establecida entre los sujetos y la cultura dominante, Bourdieu habla de la *marca de origen*, definiéndola como la forma en que esa competencia es adquirida y perpetuada en la manera en que se la utiliza. Aunque esa marca de origen no pueda ser, efectivamente, identificada entre los dos profesores cuya trayectoria es analizada aquí, ya que ambos son oriundos de camadas populares, se percibe que en sus familias se valorizaba la competencia cultural legítima, ya sea por la importancia dada a la escolarización (en el caso del profesor Marcos) o por la dada a los bienes culturales objetivados, como los libros (en el caso de la profesora Valeria).

Aprendida en la familia y no necesariamente en la escuela, esa competencia cultural legítima

es valorizada sobremanera en el ambiente escolar, que se encuentra mucho más vinculado al reconocimiento de la cultura dominante que a su conocimiento. La diferencia en la trayectoria escolar de los entrevistados puede encontrar ahí una explicación: mientras Valeria (siempre estimulada por la madre a la lectura y a la música) no tuvo grandes dificultades en la escuela y era considerada una de las mejores alumnas del grupo, Marcos (cuyos padres, aunque reconociesen la importancia de leer y estudiar, le proporcionaban pocas oportunidades efectivas para que eso aconteciese) se consideraba un alumno medio y la escuela sólo empezó realmente a interesarle cuando fue mayor, por influencia de algunos profesores.

Profesor Marcos: capital de relaciones sociales

Marcos estudió en la Facultad de Historia en una institución privada de la zona norte de São Paulo. Se recibió bastante joven, después de haber cursado la enseñanza fundamental y media en escuelas públicas. Empezó hace dos años la carrera de pedagogía en una institución pública, en la que se realizó esta entrevista. Marcos cree que el curso de pedagogía puede darle la posibilidad de “estudiar más cosas en el área de educación y actuar como dirigente educacional” y no esconde sus ganas de posteriormente salir del aula para actuar como coordinador pedagógico o director de escuela.

“La vida era dura para mis padres, faltaba tiempo y dinero”

Marcos es el segundo de una familia de cuatro hijos. Sus padres, migrantes pernambucanos, vinieron a São Paulo en 1976 en busca de mejores condiciones de trabajo. Aquí laboraron en oficios diversos, dispuestos a “ascender en la vida”, con algunos sacrificios y valorizando la inversión en el sistema educacional:

Tal vez porque ninguno de los dos haya pasado de los primeros grados [...] Mi padre era el único entre sus hermanos que sabía leer y escribir, lo que era motivo de orgullo para él y de admiración para mí.

La vida de la familia era modesta, sin grandes lujos materiales, inclusive en lo que se refiere al lugar de vivienda.

La vida escolar de Marcos empezó a los seis años en una escuela pública municipal donde estuvo hasta terminar la enseñanza fundamental, sin necesidad de acumular otras actividades que no fuese la de ir a la escuela. Estudiando parte del día y teniendo la otra libre, Marcos aprovechaba para jugar bastante en la calle; se acuerda que fue muchas veces con los hermanos al Parque Agua Branca. Los otros paseos eran bastante restrictos, ya que

[...] la vida era dura para mis padres, faltaba tiempo y dinero [...] íbamos principalmente a la casa de parientes, aunque me acuerdo de haber ido solo una vez al Museo de Ipiranga, que... mirá, hoy sé que en realidad se llama Museo Paulista.

La televisión era una compañía constante, así como las historietas, que llenaban la cuota de lectura de los niños de la casa, aunque no necesariamente el acceso a ese tipo de material fuese frecuente. El primer contacto con las actividades relacionadas con la Iglesia se dio por iniciativa de la madre de Marcos, que lo inscribió en catecismo.

“Para entender mejor las cosas”

La muerte de su padre trajo, entre otros cambios, la necesidad de que Marcos cursase la enseñanza media en una escuela nocturna, para poder trabajar durante el día y así ayudar en el sustento de la casa: “Era cansador, algunas veces me dormía en las clases, no me gustaba tanto ir a la escuela”. Las materias de

historia y geografía le llamaban la atención, en gran parte debido a los profesores que las impartían:

Por los temas que abordaban, porque se arriesgaban más que los otros profesores, eran más comprometidos, por no escurrir el bulto, por discutir política, porque hablaban de sus ideas y no sólo de los contenidos que había que enseñar. Motivado por sus clases, empecé a participar en el Consejo de Escuela como representante de los alumnos, era una reunión que se hacía una vez por mes y en la que se discutía la actuación de la escuela.

Marcos considera que el hecho de haber elegido estudiar historia en la Facultad fue muy influenciado por estos dos profesores, que lo acompañaron durante los dos últimos años de la enseñanza media. El interés posterior por la política también empezó en esa etapa de su vida:

En el caso de la política identifiqué mi iniciación en el período en que estaba en los dos últimos años de la enseñanza media. Después de las clases de historia y geografía me sentía instigado a saber más, a participar, a hacer algo. Pensé en afiliarme a un partido político,

así como la búsqueda de lecturas que lo “ayudasen a entender mejor las cosas”. Tenemos aquí, por lo tanto, una referencia en la vida de Marcos: el ingreso a la enseñanza media, el contacto con profesores “osados y comprometidos”, el retorno a la Iglesia por iniciativa propia:

A los diecisiete años me inscribí en un grupo juvenil de la iglesia por iniciativa propia. La experiencia en ese grupo fue muy intensa, hice amistades, salíamos bastante, organizábamos fiestas y conversábamos mucho y de todo. Es esa historia de grupo de jóve-

nes, ¿entendés? Hoy percibo ese tipo de actividad como un espacio de socialización muy importante para los adolescentes... Siempre y cuando eso no incluya un “lavado de cerebro”, ¡claro!, pero eso no pasaba [...].

Fue sobre todo la forma de actuar de los profesores, que Marcos cita, el descubrimiento de la política y su vinculación a la acción de la Iglesia, lo que le permitió vencer la timidez y las inhibiciones de lenguaje, así como le trajo una progresiva competencia y una desenvolvimiento tan necesarias para su profesión. Durante esa trayectoria, Marcos consiguió establecer relaciones más individualizadas con personas que le proporcionaron mayor interacción con un mundo que no le era tan familiar a priori, experiencias sociales que contribuyeron para moldar disposiciones favorables al trabajo intelectual.

“No vislumbro la posibilidad de cambiar de oficio”

Es comprensible la atracción que la profesión docente ejerce sobre Marcos y su optimismo en relación con la misma:

Nunca me arrepentí de mi opción, aun en momentos críticos, todas las malas condiciones de trabajo, salario, aulas llenas, falta de incentivos, burocracia... Hoy estoy bastante satisfecho y no vislumbro la hipótesis de cambiar de oficio.

La posibilidad de servir de ejemplo para otros, influenciar elecciones o ayudar de modo efectivo en la formación del sujeto seguramente pesa mucho en la imagen que Marcos tiene de su profesión. Su historia involucró profesores muy especiales, y su camino fue marcado por encuentros y acontecimientos fortuitos que colaboraron en el cambio de su trayectoria escolar y profesional. Fue la escuela nocturna la que inicialmente ayudó a moldear su interés por otras esferas, como la política y la cultu-

ra: si en la infancia recuerda haber visitado el Museo de Ipiranga una única vez con los padres, hoy es un profesor que se preocupa en promover el contacto entre los museos y sus alumnos, ya que, por lo que nos cuenta, la propia escuela básica tuvo, para él, un papel reducido en ese sentido:

En relación con los museos, hubo poco estímulo por parte de la familia y de la escuela. Creo que fui al museo tres o cuatro veces hasta los catorce años. Recuerdo que en octavo grado fuimos, ¿adiviná? Al Museo de Ipiranga, ¡claro!

Así, aunque la escuela no haya contribuido directamente con la práctica de visitar museos, en la enseñanza media Marcos tuvo contactos con las herramientas que le serían útiles para después percibir el museo como un potencial espacio pedagógico y no meramente una ilustración de lo que estaba siendo enseñado en el aula:

[...] elijo la exposición por la temática que trae. Busco hacer eso al menos una vez por mes, solo, para después pensar en la posibilidad de llevar a mis alumnos. Creo importante ir antes, conocer los objetos expuestos, ver el tipo de material educativo que está disponible, si tienen visita guiada... Presto atención a las etiquetas, textos de pared, aunque no siempre lea todo, claro. Es difícil no caer en la tentación de utilizar el museo como un bastón para lo que estamos dando en clase, algo del tipo, “miren, es verdad todo lo que les dije, ¿ven esto? ¡Existe de verdad!”, pero lo intento; creo que el museo posibilita otra interacción con el conocimiento, es el objeto que está allí, es justamente lo concreto, diferente de los conceptos abstractos que trabajamos durante las clases. Es un desperdicio ir al museo y dar una clase normal, ignorando el objeto, para eso no sería necesario sa-

lir de la escuela... y salir de la escuela es siempre complicado, está la cuestión del transporte, de las autorizaciones, hay que justificarle al director, al coordinador, etc., por a más b, el porqué de la salida... Desgasta, demanda tiempo, entonces, ¿para qué hacer todo eso si no es por un buen motivo?

“Hambre de belleza”

Si Marcos pudo operar una mejora en lo que se refiere a la posición de sus padres en el campo educacional

(Mientras converso con vos, me cuentas de una cosa: mis padres eran semianalfabetos y yo hoy gasto parte considerable de mi sueldo con libros, tengo muchos libros, de verdad, cosas que todavía no leí y no sé cuándo tendré tiempo de leer...),

eso se debe a acontecimientos puntuales, como la intervención de un profesor que llama la atención sobre la materia que enseña, el grupo católico que pregona la igualdad entre los hombres, la afiliación a un partido cuya causa es defender los derechos de los trabajadores, el incentivo de los profesores de la Facultad para que diese clases... El capital social acumulado por el profesor ayudó a contrabalancear ciertas desventajas anteriores y permitió no una lógica del éxito irrestricto, sino reactivar ciertas aspiraciones producidas por la educación familiar, aunque esas aspiraciones hayan sido producidas sin mucho orden:

Hoy considero el arte esencial, es aquello que no ayuda a matar el hambre de belleza. No hablo en específico de museos de arte, claro que también los incluyo, sino que hablo de teatro, de cine, de literatura, de música que me gusta tanto [...] Todo eso me interesa mucho y forma parte de mis necesidades, ¿sabés? Ir al cine, oír música, ver algo que te agrada estéticamente o simplemente te hace pen-

sar... Creo que precisamos eso, ¿no te parece?

Profesora Valeria: la inversión materna en una educación diferenciada

“Clases, ahora, sólo en la enseñanza superior”

Valeria está momentáneamente fuera del aula. Está cursando una maestría en arte-educación en una institución pública de São Paulo y, como becaria, no puede tener vínculo laboral hasta que la beca termine. Esa circunstancia no parece ser, realmente, un gran problema para ella, que no esconde su objetivo de continuar un doctorado y afirma: “clases, ahora, sólo en la enseñanza superior”.

Su pequeño capital cultural originario proviene del lado materno de su familia: el abuelo le hacía juguetes de madera y la ayudaba a inventar juegos; la madre, que antes de casarse trabajaba en un banco, aunque le interesaba mucho la carrera de actriz, la inscribió en clases de piano, le leía historias y siempre le regalaba libros.

En relación con las lecturas, es importante recordar que mi madre me regaló una colección de unos seis tomos llamada *Fantasia*, creo... Un montón de cuentos infantiles, una compilación... Estaba Grimm, Andersen, La Fontaine, hasta historias orientales, ¡era bárbaro! Mi madre me leía, y cuando empecé a leer, yo misma leía y releía. Me acuerdo de una navidad en que mi madre me regaló un librito de la colección Vaga-Lume, debés haberla leído también, se llamaba *El misterio de las cinco estrellas*, ¡me gustó tanto! Me regalaban ropa, muñecas, pero no me acuerdo de ningún regalo que me haya gustado tanto... Es gracioso eso, me acuerdo muy bien de cómo mi madre me entregó el paquete, me marcó por algún motivo. Era mi madre quien me llevaba a pasear. Me acuerdo de haber ido

al cine, al teatro, a los museos aquí del barrio, yo estoy en Ipiranga, imuseos es lo que no falta! [risa]. Me acuerdo de haber ido al circo algunas veces.

Valeria tuvo una trayectoria escolar sin grandes complicaciones. Estudiante de escuela pública durante toda la enseñanza fundamental, recuerda ser siempre muy elogiada por los profesores (“¡cómo soy agrandada!”) y es capaz de citar el nombre de gran parte de ellos.

“Miraba mis cuadernos de la escuela todos los días”

La madre de Valeria siempre tuvo un papel central en su vida: había una especie de acuerdo entre sus padres, y una división de tareas que le dejaba al padre la función de sustentar la casa y a la madre la de cuidar a los hijos. Valeria no entiende exactamente en qué condiciones se estableció ese acuerdo, porque no recuerda haber conversado con la madre sobre eso, pero sí las recomendaciones que ella le daba para que nunca siguiese su mismo camino:

Ella me decía que nunca aceptase eso de mi marido, creo que le molestaba un poco era haber dejado de trabajar; decía que yo tenía que tener mi propio dinero, para no depender de ningún hombre. A pesar de eso, la relación de mis padres era muy buena. Mi madre me miraba los cuadernos de la escuela todos los días, estipulaba horarios para todo: para comer, para bañarme, para mirar televisión, cosa que intento mantener con mi hija, pero ¡cómo es difícil! Creo que la disciplina pasaba mucho por ahí, a veces me parecía mal tener que volver a casa a las cinco de la tarde o esperar a que todo el mundo estuviese sentado a la mesa en los almuerzos de domingo, aunque yo obedeciese sin sufrir mucho... Pero ¿sabés una cosa? Uno de estos días, una amiga de aquella época, que

es amiga hasta hoy, me dijo que sentía una cierta envidita de mi madre porque ella era “madre de verdad”.

“Saqué el diploma de enseñanza media y chau”

Durante la enseñanza media, Valeria manifestó deseos de hacer magisterio. Su madre, sin embargo, se opuso a la idea, diciendo que “profesor ganaba muy mal”. Entonces intentó nutrición en la escuela técnica provincial Getulio Vargas (GV):

Entré, pero abandoné. Lo peor de todo fue que mi madre murió el año que yo entré a la GV, fue súper, súper difícil. Abandoné nutrición y me fui a la Escuela Técnica Federal, en el auge de mi rebeldía adolescente, y acabé entrando en mecánica, ¡¡imaginate!

Valeria considera que ese cambio vino en un momento importante, en que ella estaba sufriendo mucho con la pérdida de la madre:

Fue muy bueno por varios motivos, la escuela estaba muy lejos de casa y tenía que tomar ómnibus, cosa que nunca había necesitado hacer antes, porque siempre había estudiado cerca de casa. Tomaba ómnibus y subte [tren subterráneo]; es verdad que al tercer año ya estaba cansada de hacer eso, pero fue bueno cambiar de aires, hacer un camino nuevo para llegar a la escuela, conocer a otras personas. Además de que en la federal había un esquema diferente (del que supongo que debe ser el esquema de hoy en día), que era el de dar una cierta libertad al alumno, la mayoría de los profesores no tomaba asistencia, ibas a clase si querías, pero después había que bancarse [soportar] las consecuencias. Lo fui llevando así hasta el cuarto año, cuando finalmente percibí (¡bingo!), que exactas no era mi área. Definitivamente, no era mi área. Me iba bien, me sacaba

más de siete, pero abandoné, saqué el diploma de enseñanza media y *chau*.

“Prácticamente fui empujada dentro del aula”

Después de salir de la Federal, Valeria tuvo algunos empleos burocráticos hasta empezar la Facultad de Historia. Su primera experiencia como profesora fue en esa época, cuando asumió algunas clases de filosofía en una escuela pública provincial. Allí tuvo una pésima impresión sobre el ejercicio de la docencia:

Ni bien empecé primer año de la Facultad empecé a dar clases para dos terceros años, a la noche, en una escuela del Estado. Fue cuando decidí que nunca, nunca más haría eso, inunca más daría clases!

Las dificultades inherentes a la propia profesión (malas condiciones de trabajo, bajos salarios, relaciones conflictivas con la coordinación de la escuela y con los propios alumnos) asustaron a la principiante. Valeria buscó otras posibilidades de actuación en su área y empezó a trabajar en una pasantía en la Estación Ciencia,³ en una biblioteca y después nuevamente como profesora, pero esta vez en un proyecto específico dedicado a los funcionarios de la Universidad:

En la USP, tuve varias becas... trabajé con beca de Coseas⁴ en la Estación Ciencia durante más de un año, y eso fue muy importante, porque fue ahí que descubrí el mundo de la educación no formal, y pasé a interesarme por eso, nunca había pensado trabajar en un centro de ciencias, un mu-

seo o algo de ese tipo, y la Estación me despertó esa posibilidad. Cuando salí de la EC, empecé a trabajar en la biblioteca del Museo de Arqueología y Etnología, estuve durante tres años ahí. Fui profundizando en la cuestión de educación en museos, porque conversaba con mis compañeros, tenía contacto con las personas que están ahí hasta hoy y me decían que leyese esto, que leyese aquello, que fuese a una visita... Y yo iba haciendo, leyendo una cosa aquí, otra allí, conversando con los pasantes, hice algunos cursos sobre eso. Durante ese tiempo conseguí una beca del rectorado⁵ con un colega de geografía y di clases en el Núcleo de Educación de Adultos, en la Facultad de Educación. Fui con un poco de miedo, no quería volver a dar clases, había sido tan mala la primera experiencia, pero precisaba el dinero y el proyecto parecía mucho más interesante que el que me propusieron en el Estado... mejor dicho, que el que no me propusieron en el Estado, donde prácticamente fui empujada dentro del aula. Ese proyecto fue muy bueno, en realidad ifue maravilloso!

A partir de ahí, dice Valeria, “me dividí entre educación formal y educación no formal, en exposiciones temporarias”.

“Medio que me transformé en rata de teatro”

El hecho de que Valeria tenga experiencia como educadora de museo, así como su contacto anterior con otras manifestaciones artísticas (como el teatro), seguramente

3 La Estación Ciencia es un centro de exposiciones interactivas de ciencia y tecnología.

4 El Programa Beca-Trabajo de la Coordinadora de Assistência Social (Coseas), de la Universidad de São Paulo, fue creado con la finalidad de apoyar a estudiantes de grado con dificultades para pagarse los estudios (debido a condiciones socioeconómicas desfavorables), lo que les posibilita realizar actividades que los beneficien en su desarrollo intelectual y en su formación académica. Los estudiantes becados trabajan diez horas semanales en proyectos relacionados con su carrera y reciben el valor de un salario mínimo.

5 La Beca Rectorado sigue las mismas directrices de la Coseas.

contribuye en la forma como comprende las potencialidades educativas de esos espacios:

Tal vez por el hecho de que mi madre no había terminado la escuela primaria, valorizaba mucho los estudios, veía en eso una posibilidad de mejorar de vida. Como ella no podía ayudarnos de manera efectiva en las tareas de la escuela, se preocupaba en proporcionarnos otras situaciones de aprendizaje, en paseos culturales; cine, íbamos bastante, en el propio Segall, antes de la reforma grande que hubo, había sesiones de cine gratis, una especie de cineclub. Hasta creo que fui al cine, al del museo, antes aun de conocer la exposición. En la Federal había curso de educación artística sólo en el primer año y podía elegir la especialidad, yo elegí artes escénicas. Después medio que me transformé en rata de teatro, estaba siempre atrás de obras gratuitas, espectáculos populares, pero a veces conseguía juntar un poco de dinero para ver obras un poco más caras. Cuando entré a la Facultad, empecé a formar parte de un grupo de teatro aficionado, montamos dos obras, ¡fue bárbaro! Hice curso de teatro, participé en otros grupos, veía los trabajos de los colegas. Quería mucho conciliar el trabajo de educadora con el trabajo de actriz, pero no me salió muy bien; llegó un momento que tuve que optar y acabé dejando el teatro de lado.

Hoy, Valeria considera estar más próxima de las artes visuales, por el propio rumbo que su vida profesional tomó, pero también por una cuestión de afinidad:

Me interesa mucho la historia del arte, voy siempre a exposiciones y a museos, principalmente si son gratuitos, vuelvo una, dos veces, para poder conversar con los amigos que están trabajando en la exposición y para ver las obras con más cuidado. Llevo a mi hija también, pero con ella la cosa tiene que ser más rápida, no tiene mucha paciencia todavía, pero le gusta, se divierte, pregunta.

Valeria prefiere ir a los museos sola porque tiene su “propio ritmo de observación”, y no le interesan las mediaciones, a menos que sea para preguntar algo muy puntual como, por ejemplo, cuál fue la idea del curador, cuando eso no queda claro a lo largo de la muestra, “o si el texto de pared es inmenso. Si es corto, lo leo”.

“¡Abajo la educación con cuestionarios!”

Valeria entiende la importancia de los museos, pero al mismo tiempo, no los ve como un templo sagrado, que debe ser respetado y donde sólo se ven cosas maravillosas:

¿Silencio en el museo? No creo indispensable, es claro que es insoportable estar en medio de un ruido infernal, gente que atiende el celular en medio del espacio... Pero tiene que haber un ruido normal, de gente hablando, conversando, intercambiando, ¿no? La Bienal,⁶ por ejemplo, es súper ruidosa, y a mí me gusta... El hecho de que el museo proporcione una experiencia nueva al alumno, de repente le llama la atención sobre un lugar que él nunca se imaginó que visitaría solo, por *n* motivos... ¿Eso no es ya un buen comienzo?

6 La Bienal Internacional de Artes de São Paulo es una exposición de artes que tiene lugar cada dos años en esta ciudad. El evento es constantemente responsable por proyectar la obra de artistas internacionales y suele acontecer en el Pavilhão Cicillo Matarazzo del Parque do Ibirapuera.

Valeria cree “mucho, mucho aun” en el potencial educativo de los museos: la relación con el objeto, la posibilidad de entender aspectos de la sociedad que lo produjo, a través de la observación e interpretación:

La cuestión de la educación patrimonial, estudiar a partir del objeto... El acompañamiento del educador de la institución puede hacer que la visita sea mucho mejor aprovechada, dependiendo de cómo fue hecha, sabés, ese tipo de visita que parece más una conferencia, ya lo dije, ¿no?, el lugar de clase es en la escuela, el museo es otra cosa, no hay que hacer del museo un aula. Y el profesor que da un cuestionario y hace que los alumnos entren con el cuestionario a la exposición... acaban todos copiando las etiquetas... Preparar al alumno no es darle un cuestionario, creo que no funciona de ninguna manera, ¡abajo la educación con cuestionarios! [...].

Las condiciones objetivas que hicieron posible esas experiencias de Valeria en los museos presuponen el aprendizaje y, en ese caso particular, el aprendizaje por la familiaridad (las ya señaladas acciones maternas) y por la práctica (el hecho de haberse aproximado al mundo de las artes visuales a través del trabajo en exposiciones temporales):

Una gran ventaja que veo en relación con el aula es el hecho de romper la rutina, salir un poco del texto, de la clase expositiva y entrar en contacto con el objeto museológico; y está la cuestión de la experiencia también, como ya comenté. Pero todo eso no sirve de nada si el profesor no tiene claro su objetivo al llevar a los alumnos. A veces digo, un poco en broma, que el alumno puede no saber exactamente por qué está yendo, pero el profesor tiene que saber exactamente por qué lo está llevando.

Docencia, cultura y el gusto por las artes: un intento de comprensión

Para Bourdieu (2003a: 125), la influencia de la institución escolar en el amor por el arte no es efectiva, porque el amor por el arte viene de la infancia, del seno familiar, del hábito de ir a museos con frecuencia: la escuela enseña la cultura legítima, pero no la relación legítima a ser establecida con esa cultura, que tiene marcas de origen social. Conforme el sociólogo constató empíricamente, la transmisión de la competencia cultural legítima no acontece en el escenario general de las familias francesas y se puede inferir que tampoco entre las familias brasileñas. Así, la escuela desempeña el papel de iniciar y presentar el mundo del arte a los niños. En ese sentido, la trayectoria de los dos entrevistados es bastante emblemática, ya que ellos recuerdan experiencias de visitas a museos realizadas con la escuela, y aunque Valeria haya tenido mayor acceso a esos espacios, dada la región en la que vivía, ambos admiten la importancia de la escuela en ese sentido. Según Bourdieu (2003a: 127), el gusto por visitar museos de arte, muchas veces asociado al hecho de ser o no culto, no es natural, sino socialmente construido, a partir de los procesos de socialización vividos a lo largo de la trayectoria de los sujetos. Se puede considerar, entonces, que la disposición estética y la competencia específica correspondiente, que dan margen a la apropiación legítima de una obra de arte, se configuran como la dimensión de un estilo de vida en el cual se expresan las características específicas de una determinada condición social: el amor por el arte, por lo tanto, es una cualidad adquirida en la vida en sociedad.

Es importante, así, establecer en forma empírica las condiciones sociales de adquisición de la disposición estética. Bourdieu (2003b: 135) defiende que nada distingue con más rigor a las clases sociales que las disposicio-

nes y las competencias objetivamente exigidas por el consumo legítimo de las obras legítimas: quien no recibió de la familia o de la escuela los instrumentos que sólo la familiaridad con el arte puede proporcionar, está condenado a una percepción de la obra de arte que termina en el simple reconocimiento del objeto representado. Bourdieu (2003b: 140) considera que no es exagerado pensar la ausencia de esa marca de origen como fomentadora del sentimiento de incompreensión frente al arte que asusta a los visitantes menos cultos, oprimidos por el respeto frente al universo de la cultura considerada legítima, lo que contribuye para mantenerlos alejados de los museos. El hecho de que los museos de arte exijan, para su real apropiación, disposiciones y competencias que no están distribuidas universalmente entre la población, hace que las obras culturales tengan un carácter exclusivo que, al funcionar como capital cultural (objetivado o incorporado), asegura un beneficio de distinción a aquellos que la poseen. Por lo tanto, hay un beneficio simbólico que la apropiación de una obra de arte trae y que distingue a las personas dotadas de esta capacidad, la *distinción cultural*, y que segrega inclusive a aquellos que, en teoría, deberían posibilitarle la adquisición de esa capacidad a otros, o sea, segrega a los profesores.

Así, aunque los profesores cuya trayectoria es analizada aquí no tengan esa “marca de origen” a la cual Bourdieu se refiere, es posible notar que sus familias desarrollaron estrategias de apropiación de los objetos culturales para sus hijos, ya sea valorizando la escolarización y el papel de la escuela, ya sea sirviendo como intermediarios entre la cultura considerada legítima y los niños. Observando ambas trayectorias, es posible percibir ese fenómeno, en que una acción o un cuestionamiento interesado de los padres demuestra que lo que se hace en la escuela tiene sentido

y tiene valor (el padre de Marcos que se enorgullecía de leer y provocaba admiración en el hijo que lo sabía; la madre de Valeria que miraba sus cuadernos y le imponía horarios para realizar las tareas escolares). Los niños que tienen antes una relación más próxima con aquello que será valorizado en la escuela (una vez que lo que la escuela valoriza en términos culturales es lo que valoriza la clase dominante), tienen más oportunidades de tener una escolarización menos accidentada, como es el caso de los dos profesores entrevistados. De esa forma, las relaciones desarrolladas en el seno familiar y posteriormente en la escuela y en la universidad, de seguro fueron estructuradoras del tipo de relación que esos profesores desarrollaron con las diferentes formas de manifestación artística, con el ejercicio de la docencia y con la formación de sus alumnos.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre, 1978, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

_, 1983, *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero.

_, 2003a, *Escritos de Educação*, M. A. Nogueira, A. Catani, orgs., Petrópolis, Editora Vozes.

_. 2003b, *A miséria do mundo*, São Paulo, Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre y Alain Darbel, 2003, *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*, São Paulo, Edusp.

CEBRAP, 2005, *O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo. Relatório da primeira etapa da pesquisa*, Centro de Estudos da Metrópole, São Paulo.

Cruz, Livia Lara da, 2008, “Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte”, Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Montesquieu, Charles de S. B. de., 2005, *O gosto*, São Paulo, Iluminuras.

Pereira, Gilson, 2001, *Servidão Ambígua: Valores e condição do magistério*, São Paulo, Escrituras.

Setton, Maria da Graça J., 1988, "Professor: um gosto de classe", dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Unesco, 2004, *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional*, São Paulo, Unesco, Moderna.

Referencia

Vicentini, Paula Perin y Livia Lara de la Cruz, "Docencia, formación y gusto por las artes: un intento por comprender", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 109-122.

Original recibido: mayo de 2011

Aceptado: julio de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
