

**MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES QUE OPTAN POR LA FORMACIÓN
ARTÍSTICA DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE ARTE PROVINCIALES
RADICADAS EN EL POLO EDUCATIVO CIUDAD DE LAS ARTES.**

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialización en
Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa**

**MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES QUE OPTAN POR LA FORMACIÓN
ARTÍSTICA DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE ARTE PROVINCIALES
RADICADAS EN EL POLO EDUCATIVO CIUDAD DE LAS ARTES.**

Eduardo Roberto BRAVETTI

**TRABAJO FINAL
Prof. Titular: Lic. Magdalena PISANO
Prof. Adjunta: Lic. Olga BONETTI**

AÑO 2010

A mis padres, primeros maestros de vida

INTRODUCCIÓN

Pretender incursionar en el terreno que orientan nuestras decisiones no resulta tarea sencilla si se considera la multiplicidad de factores que intervienen en ellas y que nos ponen en situaciones de opción permanente.

En aquellas relacionadas con el desarrollo o crecimiento personal –es decir, las que potencian o elevan nuestra condición humana- se interponen motivos muy variados que, por sólo mencionar, van desde las simples preferencias e intereses personales, pasando por la valoración y selección de determinadas cualidades del objeto perseguido, hasta el reconocimiento que como individuos buscamos ante los demás. La capacidad de poder captar lo universal y concebir alternativas, es única e inherente al ser humano, constituyendo de este modo la tercera originalidad del ser que lo distingue como persona: **la decisión**.¹

Entre las decisiones más importantes que se toman en torno al desarrollo individual, se encuentra la elección de una carrera, cuyo objetivo, una vez logrado con la culminación de la misma, se constituye, en la mayoría de las veces, en la estructura sobre la que se afirmarán futuras metas y objetivos para llevar a cabo el proyecto personal al que cada uno aspira.

En ésta elección, podemos reconocer factores relacionados con distintas necesidades de logros personales, intelectuales, de autorrealización y autoestima². Paralelamente, existen otros vinculados a la solvencia económica derivados del potencial desarrollo profesional que puede deparar una determinada carrera, situación que muchas veces obliga a un planteo muy profundo por quienes deben conciliar entre lo que realmente les gusta y lo que puede brindarle certeza en cuanto a garantizar un nivel de estatus socioeconómico satisfactorio.

Si comprendemos a los factores como aquellos elementos o causas que unidos a otras cosas contribuyen a un efecto³, en algunas circunstancias las decisiones están impulsadas por motivaciones (como factor de origen psicológico desencadenante de los demás) que orientan al sujeto hacia el objeto sobre el cual busca su plenificación. La motivación se inscribe dentro de la función de relación del comportamiento y gracias a ella, las necesidades se transforman en metas, planes y proyectos posibilitando que el sujeto interactúe con ciertos objetos que son indispensables para su funcionamiento.⁴

¹ BAQUERO LASCANO, Pedro E. *Antropología Filosófica para Educadores*. Córdoba, Argentina. Editorial Lerner, 2001. Pág. 11

² ESQUIVEL ALCOCER, Landy A. Y ROJAS CÁCERES, Cecilia A. “*Motivos de los estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un postgrado en educación*”. Disponible en versión digital de la Revista Iberoamericana de Educación. Sitio web: <http://www.rieoei.org/investigacion.htm> . Consultado 20-11-07

³ DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO SALVAT. Salvat Editores. Barcelona, España. 1978 .Tomo 5, pág. 1359

⁴ DORON, Ronald y PAROT, Françoise. *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid, España. Ediciones Akal. 1998. Pág. 376.

Ahora bien, las motivaciones que tienen las personas para alcanzar sus metas – referidos específicamente a la formación profesional-, no parecen ser semejantes en todos los campos disciplinares si comparamos el perfil del aspirante de distintas carreras con la inclusión final del egresado en su ámbito profesional, como se verá mas adelante. Así, mientras en la mayoría de las carreras quienes las cursan tienen objetivos claramente definidos, y que giran en torno al ejercicio y desarrollo profesional, las carreras artísticas, en cambio, pueden tener, además, otras metas que se alejan de lo general y son reservadas por cuanto están asociadas a inquietudes mas personales. Esto hace suponer que el arte asume objetivos plurivalentes en cuanto a los fines que los individuos buscan bajo su formación, como si se tratase de un comodín que puede asumir distintos valores según requiera quien lo ejerce.

Llegado a este punto, nos encontramos con que las carreras artísticas tienen una posición precaria –y hasta ambigua- si se las compara con el rigor profesional de otras carreras que no sólo pueden garantizar mejores ingresos por el desempeño de las mismas, sino hasta un mayor reconocimiento social. Si bien las distintas expresiones estéticas que integran el arte (danza, teatro, música, plástica) han ido ganando terreno y reconocimiento social por sus producidos, no es menos cierto que sólo una “elite” muy reducida puede gozar de esta posibilidad. Sobre todo en países en vías de desarrollo, donde no hay un espacio propio para el impulso de proyectos artísticos, es común escuchar la célebre frase *“del arte no se vive”* que pone en evidencia la dura dicotomía de quien debe elegir entre persistir en el camino artístico -que no le garantiza su futuro- y abdicar a sus aspiraciones en torno a mejores propuestas con que puede satisfacer sus diversas necesidades.

Para tener una idea mas clara de lo expuesto anteriormente, basta con observar algunos datos suministrados por el INDEC⁵ (correspondientes al censo nacional realizado en 2001) y que pone en evidencia las diferencias disciplinares. En la distribución de los graduados universitarios ocupados –en todo el país y según calificación ocupacional-, los egresados de carreras como Medicina, Derecho, Bioquímica, Odontología, por citar las mas importantes, entre un setenta y un noventa por ciento se encuentran ocupados profesionalmente en relación a dichas carreras, mientras que los egresados en Arte, apenas el veinticuatro por ciento tiene esta posibilidad; el resto se distribuye en las calificaciones ocupacionales técnicas u operativas, es decir, no directamente relacionadas con el ejercicio profesional.

⁵. INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) –Argentina- En línea, disponible en <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/5/z030106.xls> Consultado 30-11-2007

No obstante ello, el interés por las carreras artísticas no parece disminuir: el mismo organismo revela que del total de alumnos universitarios y terciarios del país que eligen carreras correspondientes a las ciencias humanas, más del veinte por ciento se inclina por carreras artísticas, luego de Psicología y Ciencias de la Educación, -en ese orden- quienes las superan por escasos puntos.⁶

La realidad que se vive en la Provincia de Córdoba no parece contradecir la tendencia nacional dada la amplia oferta educativa existente a la que se puede acceder a través de instituciones reconocidas y de larga trayectoria como la Universidad Nacional de Córdoba (en carreras universitarias) o las distintas escuelas de Arte Provinciales (en carreras de nivel terciario no universitario). Precisamente en esta última esfera, el interés manifiesto por Estado Provincial, se vio reflejado en una decisión política que tuvo gran repercusión en la sociedad cuando el gobierno inauguró, en el año 2005, un complejo educativo íntegramente destinado a la formación artística que denominó “Ciudad de las Artes” en la que nucleó en un mismo predio a las cinco escuelas existentes de la Capital: El Conservatorio de Música Félix. T. Garzón, la Escuela de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo, La Escuela de Bellas Artes Figueroa Alcorta, la Escuela de Cerámica Fernando Arranz y la Escuela de Teatro Roberto Arlt.

No resulta extraño que en los espacios destinados al arte se constituya de una población heterogénea en cuanto a las aspiraciones individuales. Es posible advertir que junto al estudiante que se prepara profesionalmente para desarrollar la expresión artística, conviven otros que, lejos de pretender ser profesionales, encuentran en la formación artística una “terapia personal” o la ocupación de un “tiempo libre” en una actividad que le permite, además, socializar con otras personas. También se descubre a quienes están en una situación de “espera” en la definición vocacional, cubriendo ese tiempo valioso en una formación que le puede resultar útil en un futuro próximo.

Resulta evidente que la educación artística elude todo rigor y exigencia con que deben asimilarse las disciplinas científicas de las ciencias exactas, aplicadas y de la salud (como ingenierías, arquitectura, medicina, bioquímica, etc.) que pueden poner en riesgo la vida de las personas. Favorece también esta elección la desaparición de los viejos cánones de belleza y el estudio academicista que caracterizó en rigor, lo que conocimos como “Bellas Artes”, prevaleciendo a partir del siglo XX la libertad de expresión, aun con ausencia de estética,

⁶ INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) –Argentina- En línea, disponible en http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/5/educacion_14.xls Consultado 30-11-2007

fenómeno que avino con la postmodernidad y que sin duda encontró eco en el arte para millones de individuos que siguen refugiándose en él para comentar su encanto o desencanto de la vida, no con palabras sino con múltiples expresiones que, conforme avanza la humanidad, se renuevan en interminables controversias sobre si el producto puede ser o no catalogado como “arte”.

Pero retornando al escenario que ocupa hoy la enseñanza artística, y específicamente en la realidad de las escuelas de artes provinciales, hoy nucleadas en la Ciudad de las Artes, nos proponemos indagar sobre aquellos aspectos que son tenidos en cuenta por quienes deciden el ingreso a una carrera artística. Dicho de otra manera, ¿Qué motivaciones tienen las personas para escoger, entre el universo de alternativas, por la formación artística cuando, como se ha visto, está en duda, si no limitada, las posibilidades de un verdadero desarrollo profesional en términos cuantitativamente importantes? Un segundo objetivo, que se vinculará al primero es delinear el perfil del ingresante de carreras artísticas, para lo cual se describirá cómo está conformada su población caracterizándola en los aspectos mas sobresalientes a los fines de este estudio.

Para responder a la pregunta y aproximarnos a la comprensión de esta realidad, vamos a incursionar por los espacios de arte provinciales de las cinco escuelas terciarias antes mencionadas, las que tienen una variada oferta académica que resulta interesante abordar, para cotejar, además, si las motivaciones de los estudiantes difieren sustancialmente entre disciplinas. El camino que proponemos parte, en el primer capítulo, con la caracterización de la educación artística en la Provincia de Córdoba, fundamentalmente a través de un breve recorrido histórico de cada institución hasta llegar al actual contexto de cada una de ellas. Aquí también nos detendremos a examinar los cambios mas significativos que se manifestaron en relación a las leyes nacionales y provinciales que legislaron en materia de educación artística.

En el segundo capítulo se indaga sobre los complejos mecanismos que actúan en la motivación y cómo respondemos a ellos, en un intento por comprender cómo esos factores inciden de manera determinante sobre las decisiones que tomamos. El capítulo tercero expone sobre la población objeto de estudio. Se aborda el diseño metodológico y los instrumentos empleados para caracterizar a los estudiantes y determinar el perfil de estudiante de arte. El último capítulo nos lleva a analizar y discutir los datos recabados para llegar finalmente a la conclusión, final del camino recorrido que puede tomarse, a su vez, en punto de partida de

nuevas reflexiones o indagaciones que inviten a transitar nuevos rumbos en el tema que nos propusimos investigar.

CAPITULO I
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CORDOBA

1.1. LOS ORIGENES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CORDOBA

Como mencionamos en la introducción, antes de irrumpir en el campo específico de nuestro estudio, necesitamos realizar un recorrido histórico, sin excesos, que permita rescatar los antecedentes que configuraron y le dieron origen a las escuelas que hoy conviven en la Ciudad de las Artes. El objetivo de esta breve reseña es contextualizar el momento histórico en que surgieron cada una de estas instituciones y sacar conclusiones sobre sus trayectorias y lo que significó para la Ciudad de Córdoba la génesis de la educación artística.

Podemos considerar que la educación artística en la Provincia de Córdoba se inicia formalmente con la creación de la hoy denominada “*Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figuera Alcorta*”, en el siglo XIX. Se reconoce que no sólo es la institución de mayor trayectoria artística que queda de ese siglo en la provincia sino también en el país.⁷ El surgimiento de esta Escuela se debió al decisivo impulso del artista plástico Emilio Caraffa y al apoyo que recibió del entonces Gobernador de la Provincia, Dr. José Figueroa Alcorta.

El decreto 138 del Poder Ejecutivo provincial del 3 de junio de 1896, marca el nacimiento de la “Escuela de Pintura, copia del natural” primera de una serie de denominaciones que le siguieron como “Academia de Pintura”, “Academia de Bellas Artes”, “Academia Provincial de Bellas Artes”,⁸ hasta que en 1936 se consagra como “Academia Provincial de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta” en homenaje a quien fuera su decidido creador. No podemos dejar de mencionar que su origen es coincidente con el ideal de progreso de Nación culta y civilizada que le imprimió la generación del 80 y que sus primeros programas se inscribieron rigurosamente en el estilo academicista de la época, de orientación liberal y positivista, recibiendo una fuerte influencia de los modelos europeos de entonces.

La importancia que adquirió esta primera Academia en el ámbito cordobés fue tan relevante que el gobierno provincial dispuso en 1911 la creación de una Galería Estatal de pintura y escultura, antecedente del Museo Provincial de Bellas Artes.⁹ Dicho museo, que hoy lleva el nombre de “Emilio Caraffa” y que fue diseñado por el famoso arquitecto Juan Kronfuss, quien supo plasmar en su arquitectura el mismo lenguaje clasicista de la propuesta

⁷ En línea, disponible en <http://www.ciudadde las artescba.net/figueroa/figueroa-inicio.html>. Consultado 18-05-2008

⁸ Cfr. BONDONE, Tomas E. “*Algunas notas para su historia*” disponible en página web Escuela de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta. Sitio <http://artefigueroalacorta.com/escuela.html>. Consultado el 15-04-2008

⁹ *Ibidem*.

académica que reinaba en todos los ámbitos donde el positivismo hizo escuela, tuvo una labor íntimamente ligada a la vida de la Academia, ya que fue precisamente en ella el lugar donde pasaban todos los aspectos relacionados con las bellas artes en Córdoba.¹⁰

Nótese el decisivo papel del Estado Provincial en el apoyo de la labor artística como uno de los rasgos más característicos del pensamiento de esa generación, situación muy auspiciosa que le dio tempranamente a esta escuela, un status diferenciador del resto de las instituciones que se crearon posteriormente, reforzado por la eximia producción de una generación de pintores que se formaron en ella y que hoy son referentes indiscutidos del acervo cultural clásico de la Provincia de Córdoba, como lo han sido Emilio Caraffa, Francisco Vidal, Antonio Pedone, José Malanca entre otros de prestigiosa trayectoria. Un rasgo que sin embargo llama la atención, es la carencia de un espacio propicio para el desarrollo de esta primera Escuela. El historiador Efraín U. Bischoff señala que la institución se creó teniendo como base la escuela pictórica privada de Emilio Caraffa, siendo la primera sede la vivienda particular del propio artista.

“Alrededor de esta institución se forjó un caudaloso movimiento artístico que dejó un sedimento muy loable de belleza en Córdoba, fomentó vocaciones y trasuntó afanes plausibles que la Academia encauzó de modo firme, con un espíritu renovador y amplio”¹¹

Desde entonces y hasta encontrar su destino final en el actual predio, sufrió nueve cambios de domicilio, una situación que, como se verá con las demás escuelas, ha sido una constante en la historia de estas instituciones. Hoy funciona en un moderno edificio acondicionado para todas las especialidades que se dictan en la institución.

Le sigue en trayectoria, la actual “Escuela Superior Conservatorio de Música Félix T. Garzón” , creada en el año 1911. Hasta que se decidió su creación, la educación musical estaba librada a la iniciativa y acción particulares. El gobierno provincial reconoció que la formación musical no podía alcanzar las condiciones necesarias para su desarrollo por las limitaciones del esfuerzo privado, la carencia de elementos necesarios y ciertas compensaciones que estimularan su crecimiento.¹² Bischoff relata su nacimiento de la siguiente manera al mencionar las acciones de gobierno del Dr. Garzón:

“En lo referente a la acción administrativa, las autoridades provinciales demostraron acentuada preocupación por la educación. Un proyecto fue

¹⁰ Cfr. BONDONE, Tomas E. “Algunas notas para su historia” disponible en página web Escuela de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta. Sitio <http://artefigueroalacorta.com/escuela.html> . Consultado el 15-04-2008

¹¹ BISCHOFF. Efraín U. *Historia de la Provincia de Córdoba. Tomo III* . Buenos Aires, Argentina. Editorial Géminis Pág. 143

¹² *Ibidem*. Pág. 241

la fundación del Conservatorio Provincial de Música, producto asimismo de las inquietudes de un grupo de personas sensibles que quisieron dar a Córdoba una institución de esta naturaleza. Vinculados con el Centro Musical, iniciado en 1909, ellos trabajaron para que fuera oficializado el Conservatorio que dirigía el profesor Víctor Kuhn. (...) El 10 de enero de 1911, el Gobernador Garzón dictó un decreto por el cual se creaba el Conservatorio de Música, el primer director fue el profesor Víctor Kuhn... ”¹³

Su nombre actual fue impuesto por decreto en el año 1963. Aunque inicialmente el Conservatorio tuvo como principal tarea la de “conservar” las piezas musicales de otras épocas que la sociedad consideraba de alto valor o pertenecientes al “arte mayor”, con el devenir de las nuevas expresiones musicales esta idea ha cambiado su sentido. La nueva concepción educativa sobre los conservatorios de música, al menos a nivel local, cede un espacio para rescatar expresiones autóctonas, que son investigadas, jerarquizadas y perfeccionadas con el manejo de nuevas técnicas e instrumentos.¹⁴ Antes de recalar en el nuevo predio, pasó por diversos domicilios, siendo quizás el mas significativo el que ocupó en la calle Rivera Indarte, al frente de la Legislatura Provincial, un viejo edificio donde funcionó el Ministerio de Economía Provincial, ubicado en pleno centro y que en sus últimos años acusó serios problemas de acondicionamiento para llevar a cabo la actividad musical y la afluencia diaria de sus mil quinientos alumnos.¹⁵

La tercera escuela que se creó en la Provincia, fue la actual “*Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz*”. Su origen, aunque mas modesto, no puede pasar desapercibido dado el carácter específico de su especialidad. Comenzó inicialmente como Taller, en el año 1932, en las instalaciones de la Ex – Escuela de Artes y Oficios Presidente Roca, hoy IPEM Nº 48 Presidente Roca, en el Parque Sarmiento, por iniciativa del maestro ceramista español Fernando Arranz. El Decreto 41514 del 13 de enero de 1939 marca el inicio de la Escuela como establecimiento independiente, designándose como Director a Fernando Arranz. Hay que destacar que este emprendedor fundó varias escuelas de cerámica en distintas provincias argentinas y casi todas ellas llevan su nombre. En 1947 por iniciativa del artista plástico y Profesor Miguel Angel Budini, -por entonces Director de la Escuela- dio un nuevo carácter a la institución con la finalidad de ampliar los horizontes de la expresión artística y la salida

¹³ BISCHOFF, Efraín U. *Historia de la Provincia de Córdoba. Tomo III*. Op. Cit. Pág. 241

¹⁴ En línea, disponible en <http://www.ciudadelasartescba.net/conservatorio/conservatorioftgarzon.html>. Consultado 18-05-2008 sobre un texto del Director del Conservatorio Prof. Oscar G. Gieco.

¹⁵ MASSA, Jimena “*La Educación artística ocupa ahora un lugar propio en Córdoba*” En La Nación on line http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=688683. Consultado 15-05-08

laboral de los ceramistas, incluyendo un programa de producción industrial que se ha mantenido vigente hasta la fecha.¹⁶ Esta Escuela, lo mismo que las anteriores, ha desarrollado su actividad en edificios alquilados, mal acondicionados para el funcionamiento de su compleja maquinaria industrial que forzosamente fue paralizada cada vez que tuvo que cambiar su domicilio o por inadecuación edilicia, afectando severamente las prestaciones educativas. Los dos últimos edificios (en Obispo Salguero 466, una vieja casona en Nueva Córdoba hoy demolida) y el Galpón del Batallón 141 (precariamente acondicionado para brindar transitoriamente educación), fueron una muestra del abandono del Estado hacia la educación artística que con tanto empeño había liderado a principios del siglo XX. El nuevo predio en la Ciudad de las Artes trajo un alivio esperado por décadas por sus educadores y alumnos y hoy cuenta con instalaciones cómodas especialmente acondicionadas y su maquinaria se está acondicionando paulatinamente.

La “*Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo*” es la cuarta Escuela de Artes creada por la Provincia en la Ciudad de Córdoba. Para comprender el surgimiento de esta Escuela debemos situarnos en la década del 40 del siglo pasado donde comienza el proceso de industrialización en la Argentina.

*“A partir de 1945 se produce un aceleramiento del desarrollo de la industrialización con una fuerte demanda de mano de obra y el consecuente crecimiento de la clase obrera, constituida en su mayor parte por los desempleados de las labores agrícolas del interior del país. En esta etapa la ciudad de Córdoba asume un papel protagónico en el mapa industrial argentino”.*¹⁷

Es entonces dentro de este marco contextual que la provincia de Córdoba por decreto 5593 “A” del 1º de agosto de 1953, crea un Instituto de Artes Plásticas, Museos y Artesanías, con la finalidad de reunir en su seno las actividades desarrolladas por los establecimientos de Arte, Museos y Escuelas de la Provincia de Córdoba, como un organismo de coordinación de las actividades de dichos centros. Inicialmente formaban parte del flamante Instituto la Escuela de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta, y sus análogas de Bell Ville y Villa María, los Museos de Arte Emilio Caraffa, Histórico Marqués de Sobremonte y Regional Leopoldo Lugones y la Escuela de Cerámica Fernando Arranz, a la que se sumaron los nuevos talleres de Tejeduría Artística, Ornamentación, Talla y Pátinas. Sobre la base de éstos Talleres de

¹⁶ En línea, disponible en <http://www.ciudadde las artescba.net/far-presentación.html> Consultado el 15-05-08

¹⁷ VER: Catálogo 1956-2006 50 Años de la Escuela de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo. Publicación homenaje cincuentenario de la creación de la Escuela. Pag. 01 “Las Artes Aplicadas” Texto de Lidia Samar.

Artesanías, y por iniciativa del artista plástico Antonio Pedone se creó la “Escuela de Artesanías” el 1º de Junio de 1956.¹⁸

A diferencia de las dos primeras escuelas, la nueva propuesta estaba orientada al perfeccionamiento de obreros y empleados que pudieran ubicarse en puestos de trabajos demandados por la industria y el comercio local. En el año 1967 pasó a denominarse “Escuela de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo”, nombre que aún conserva, en homenaje al artista plástico que fundó en Mendoza la primera Escuela de Diseño del país, dando comienzo a las Artes Aplicadas¹⁹. Inicialmente se impartía enseñanza en los siguientes campos: labra en piedra, dibujo publicitario, tejeduría artística, modelado, ebanistería y dorado y pátina. En 1968 se incorporó Fotografía y en 1969 Decoración de Interiores.²⁰ Un capítulo aparte lo constituyen las diversas sedes institucionales que tuvo la escuela y que hizo prensa en mas de una oportunidad, registrando siete cambios domiciliarios hasta conseguir su edificio propio en la Ciudad de las Artes.

La última institución que nos ocupa, la “*Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt*” tiene una historia mas reciente. Creada en el año 1991 con el advenimiento de la democracia, como Escuela Integral de Teatro, su historia es un recorrido de arduas luchas por obtener el reconocimiento como escuela formadora de docentes y actores teatrales. Sus antecedentes se remontan al año 1961 cuando, bajo el auspicio del Departamento de Ciencias de la Educación del Consejo General de Educación de la Provincia de Córdoba, y en base a un curso de carácter experimental (proyecto de la Lic. Ana María Pelegrin), se autorizó por resolución 2151/61 del citado organismo, la creación de un Seminario de Teatro Infantil, aduciendo en sus considerandos “*que la actividad teatral cumple una labor formativa despertando en los niños las potencias artísticas del educando, el gusto por los valores espirituales, que en la concepción pedagógica de la educación integral se busca la realización a través del arte encauzando sus inquietudes creadoras, que es necesario capacitar al personal docente para cumplir esta delicada misión sin dañar la personalidad del niño...*”²¹

¹⁸ VER: Catálogo 1956-2006 50 Años de la Escuela de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo. Publicación homenaje cincuentenario de la creación de la Escuela. Pag. 1 “Las Artes Aplicadas” Texto de Lidia Samar.

¹⁹ Sitio web Ciudad de las Artes. Disponible en: <http://www.ciudadde las artescba.net/spilimbergo/artesaplicadas-spilimbergo.html> Consultado 20-06-2008

²⁰ VER: Catálogo 1956-2006 50 Años de la Escuela de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo. Publicación homenaje cincuentenario de la creación de la Escuela. Pag. 2 “Las Artes Aplicadas” Texto de Lidia Samar.

²¹ Proyecto Institucional de Acreditación Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt

Esta primera etapa institucional capacitó, mediante certificación obtenida con el cursado de tres años de estudios, a educadores en teatro a quienes se les proporcionaba conocimientos y técnicas del hecho teatral y dramático atendiendo a la formación integral del niño y a su sensibilidad estética, sin pretender formar actores. Los sucesivos gobiernos desde 1969 fueron modificando la órbita de dependencia de dicho Seminario pasándolo en primer lugar a la Dirección de Complementación Educativa y a partir de su disolución por el gobierno de facto, a la Dirección de Actividades Artísticas bajo dependencia de Cultura (desde el año 1981 a 1990), sacándolo completamente de la órbita de Educación. Su retorno a este último ámbito demandó 10 años en que se bregó con vehemencia por conseguir la aprobación de un plan de estudios con miras a formalizar una Escuela de Teatro para la formación de docentes, las que ya habían comenzado a difundirse en distintos puntos del país, hecho que finalmente se logró en 1991 quedando bajo la dependencia de la DEMES (Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior), autorizándose oficialmente el comienzo del Profesorado en Técnicas Teatrales. Esta escuela, como todas las anteriores no fue exceptuada de las dificultades edilicias que experimentó desde sus orígenes.

Podemos apreciar, a través de este sintético recorrido histórico que la educación artística en Córdoba tuvo una manifestación muy temprana, y se ha perpetuado en el tiempo aún con las limitaciones, a veces severas, que ha debido soportar cada institución. El origen de las dos primeras Escuelas están ligadas al ideario cultural y civilizador de los hombres de la generación del 80 y sus primeros seguidores, quienes privilegiaron las expresiones de lo que por entonces se definía como “Bellas Artes” o arte mayor creyendo seriamente en el arte como un medio civilizador de la sociedad que ellos imaginaban.

La Escuela de Cerámica, y la Escuela de Artesanías, luego Escuela de Artes Aplicadas, surgen bajo un escenario distinto y han tenido otra repercusión social si atendemos a los objetivos primigenios que cimentaron sus inicios; nos referimos a la capacitación de oficios que brindaron a empleados y obreros de un país que ensayaba su propio modelo industrial. Ambas escuelas han dado una doble respuesta: la de agregar, a través de la enseñanza cualidades estéticas a los objetos, que se habían perdido por la producción industrial de éstos a gran escala, - y quedando por ello caracterizadas como centros de enseñanza de “arte menor” o artesanías, en contraposición con las dos primeras que crecieron con el concepto clásico de las bellas artes o “arte mayor”- y, por otro lado, la de conceder como se ha mencionado, un adiestramiento específico de carácter artesanal que permitió a sus egresados vincularse a la industria o desarrollar proyectos de autogestión con la instalación

del taller propio. A la luz del tiempo transcurrido, se visualiza el sentido social que estas instituciones adquirieron y que posibilitaron a las masas recibir un tipo instrucción oficial que elevara la empleabilidad de las personas que no habían completado la instrucción básica.

La Escuela de Teatro nace con el advenimiento de la democracia, su creación es coincidente con la libertad de expresión que otorga esta forma de gobierno. La dramatización, mediando la capacidad de sensibilización actoral de la persona, lentamente va adquiriendo relevancia y ganando su propio espacio dentro del arte. Su breve trayectoria sin embargo denota un prolífico porvenir, si consideramos la inclusión del teatro, como una de las manifestaciones artísticas que reconocen las nuevas leyes de educación que rigen en el país y la provincia de Córdoba.

Lo visto hasta aquí revela, primero, la larga trayectoria que ostentan la mayoría de las escuelas de arte haciéndolas acreedoras de un reconocimiento especial por parte de la sociedad cordobesa; segundo, la dificultad de contar con edificios propios para desarrollar sus actividades (y esto evidencia una contradicción difícil de comprender si consideramos la importancia manifestada por el Estado en sus diversas épocas por la educación artística y los recursos verdaderos asignados para su funcionamiento) y por último, un principio de coordinación que existió tempranamente para vincular el funcionamiento de estas instituciones a Comisiones específicas, que podría interpretarse como un antecedente temprano de la actual vinculación de las escuelas en un mismo espacio.

1.2. LOS MARCOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SIGLO XXI

La sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195, (del 14 de abril de 1993), fue un primer marco referencial que sentó las bases actuales de la educación artística a nivel nacional, confiriéndole a ésta un rasgo netamente diferenciador dentro de la estructura propuesta en el nuevo sistema educativo. Seguramente se advirtió el carácter polifacético de sus instituciones, las que no podrían encuadrarse taxativamente en alguna de las estructuras consideradas por entonces: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación

Polimodal, Educación Superior y Educación Cuaternaria²² como quedó expresado en el artículo 10° de dicha ley. Al dispensarle un tratamiento por separado, la educación artística se aseguró, de cierto modo, la permanencia de sus instituciones, sin comprometer severamente sus trayectorias, aunque tuvieron luego que modificar parcialmente sus estructuras y planes de estudios para adecuarlos a dicha ley, como se verá posteriormente. El modo en que se resolvió su permanencia fue incluyendo a la educación artística dentro de los “*Regímenes Especiales*”.²³

La realidad de entonces indicaba que la educación artística estaba atravesada por distintos niveles y modalidades, incluso en una misma institución. En el plano local las escuelas de arte provinciales padecieron durante mucho tiempo la incertidumbre sobre el verdadero nivel en que específicamente estaban incluidas, situación que supo generar algún grado de controversia y dudas entre quienes allí se formaban, con respecto al verdadero alcance de los títulos que otorgaban. Si bien el Decreto Provincial 1336/E/64 había aprobado los planes de estudios de las escuelas de arte y la Ley 7991 determinó el carácter docente de los títulos de Maestro, Profesor y Profesor Superior, en ningún momento se hizo referencia expresa sobre el Nivel Superior de los estudios impartidos en dichas instituciones.²⁴ Sin embargo había una distinción muy clara, (a un nivel que podríamos llamar implícito), entre los estudios que se reconocían como superiores (todos ligados a la formación docente que permitía a sus egresados desempeñarse en escuelas de nivel primario, secundario y en las mismas en que se habían formado) y aquellos considerados de nivel medio, generalmente Tecnicaturas que incluían tanto la formación artística específica en una disciplina (Ej. un técnico en cerámica industrial y/o artística, un técnico en Fotografía, etc.), como la capacitación laboral en un oficio a través de los cursados con modalidad de Talleres (alfarería, ebanistería, encuadernación, etc). Además en dichas instituciones siempre primó un sentido de vinculación permanente con la comunidad por lo que, además de los estudios específicos que se impartían en ellas, funcionaban los Talleres de Extensión cultural que no quedaban incluidos bajo ninguna estructura formal dentro del sistema educativo. Estos Talleres, de corta duración, fueron muy demandados, (y aún lo son en la actualidad), por niños, adolescentes, jóvenes y adultos que podían obtener un aprendizaje artístico como opción formativa libre, a

²² El Art. 86, inc. a) de la Ley de Educación Superior modificó la denominación dada por la LFE a la Educación “Cuaternaria” por “Posgrado”.

²³ Ley Federal De Educación N° 24195 Cap. VII – Regímenes Especiales, Art. 31° y 32°.

²⁴ Ver Decreto 341/05 del Poder Ejecutivo Provincial del 29 de abril de 2005 (en sus considerandos).

veces en forma paralela a otras ocupaciones, sin obtener título alguno, pero sí un grado de certificación del nivel alcanzado.

Como vemos, la amplitud de ofertas educativas de éstas instituciones y los distintos niveles de estudios, debió ser un motivo de peso para forjarse un espacio propio en la Ley Federal de Educación. No obstante, llegado a este punto debemos recordar que la Provincia de Córdoba ya contaba con una ley de Educación propia, la N° 8113, sancionada en 1991. La Ley provincial, en cambio, no consideraba la Educación Artística, como un régimen apartado. En ella se distingue: Educación Inicial, Primaria, Media (dividida en dos ciclos: CBU -Ciclo Básico Unificado- y CE -Ciclo de Especialización-) y Superior, y entre las distintas modalidades y otras formas de educación, reconoce a la Educación Especial -destinada a personas con capacidades diferentes-, la Educación de Adultos, la Educación Rural, la Educación no Formal y la Educación a Distancia.²⁵ La educación estética sólo aparece mencionada explícitamente como uno de los aprendizajes instrumentales requeridos para la educación primaria en el artículo 29° de ley 8113 y queda implícita su inclusión en cualquiera de los tipos de Educación antes mencionados, como se hizo posteriormente cuando se trabajaron los contenidos curriculares artísticos del CBU. Sin embargo, la misma Ley contempló, -como una acción futura-, dentro del apartado “Educación Superior”, a la educación artística: *“La educación superior no universitaria brindará una oferta diversificada de servicios educativos para la formación docente, humanista, científica, técnica, técnica docente y artística.”* (Artículo 33° Ley 8113).

La irrupción en escena de la Ley Federal de Educación implicó la adhesión de la Provincia a la ley nacional, debiendo adecuar la normativa local para ajustarse a ella (esto quedó plasmado en la ley 8525/95 modificatoria de la 8113). Esta adhesión, -que sin embargo marcó ciertas diferencias como un mecanismo para salvaguardar la autonomía provincial en materia educativa-, resultó necesaria (sino forzosa) en el marco del Pacto Federal Educativo, con la finalidad de que las Provincias recibieran los fondos comprometidos para el incremento del presupuesto destinado a educación (equipamiento, infraestructura y capacitación docente).²⁶ Pero el nivel Terciario no fue beneficiado en la primera instancia de instrumentación de la ley en la provincia, mas bien se verificó una política evasiva hacia la

²⁵ Ley Provincial De Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113- Artículos 37° a 45°.

²⁶ Cfr. MIRANDA, Estela María *“La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba”*. Pág. 8. En línea LASA (Latin American Studies Association) Disponible en <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria.pdf> - Pág. 8 Formato PDF Consultado el 20-06-2008

formalización de los institutos terciarios. Esto resulta comprensible si se atiende a la urgencia con que debió remediarse la transformación educativa de los niveles Primario y Medio que fueron los más complejos que debió afrontar todo el sistema, (aún entendido en términos cuantitativos por la cantidad de establecimientos involucrados) porque se modificaron estructuras íntegras implicando un fuerte esfuerzo de adaptación tanto de docentes como de alumnos, y fundamentalmente por el rechazo generalizado que experimentó la reforma educativa y su implementación que llevó al cierre de diversos establecimientos, entre ellos algunos terciarios y los institutos de educación técnica del nivel medio. En agosto de 1996 las Escuelas de Arte tuvieron un gran protagonismo público al unirse en un singular acto en defensa, no sólo de la educación artística que se encontraba amenazada con el cierre de sus institutos sino de todo el sistema educativo cordobés, realizando una original “Marcha fúnebre por la ‘muerte’ de la Educación”.²⁷ El apoyo de toda la sociedad cordobesa y la creación de una multisectorial en defensa de la educación fueron factores decisivos que salvaguardaron a muchos institutos de recortes profundos o cierres definitivos.²⁸

Casi paralelamente a la implementación de la Ley Federal de Educación, se sancionó también la Ley de Educación Superior N° 24521, en el año 1995. En dicha ley quedó encuadrada también la situación de las escuelas de arte: En su artículo 1° se establece que su alcance llega a *“las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195.”* El Artículo 5° menciona que *“La Educación Superior está constituida por institutos de educación superior, sean de formación docente, humanística, social, técnico- profesional o artística y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.”*

Pero a pesar de que a nivel nacional se comenzaba a formalizar la situación de los institutos superiores no universitarios, a nivel provincial esta ley fue prácticamente inadvertida en el plano educativo de los institutos terciarios. En Buenos Aires, al año siguiente de la aprobación de la Ley de Educación Superior, por Decreto del Poder Ejecutivo 1404/96, se concretaba un proyecto de gran envergadura en el plano artístico: la creación del

²⁷ Artículo periodístico *“Reforma Educativa / Marcha fúnebre por la muerte de la educación”* en La Voz del Interior. 17-08-1996. Sección A. Página 14.

²⁸ Nota del autor: El escenario local se vio además agravado por la crisis económica del llamado “efecto tequila” con el derrumbe de la economía mexicana. La Provincia de Córdoba fue particularmente afectada, igual que la Nación-, y se vio obligada a emitir bonos de cancelación de deuda (Cecor). En ese marco el cierre de instituciones educativas implicaba, de alguna manera, la reducción de gasto público.

Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) tomando como base a las escuelas nacionales de Arte terciarias y superiores radicadas en la Ciudad de Buenos Aires que curiosamente no fueron transferidas al gobierno de la Ciudad sino que se conservaron dentro de la órbita Nacional.

“Esta transformación no fue sólo una cuestión formal, sino que buscó la jerarquización de la enseñanza artística reconociendo el arte como generador de conocimiento. Así, siete prestigiosos conservatorios, escuelas e instituciones terciarios y superiores de arte –el Conservatorio Nacional Superior de Música “Carlos López Buchardo”, la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”, la Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación “Ernesto de la Cárcova”, el Instituto Nacional Superior de Cerámica, la Escuela Nacional de Arte Dramático “Antonio Cunill Cabanellas”, el Instituto Nacional Superior de Danzas y el Instituto Nacional Superior de Folklore - conformaron el capital con el que se creó el IUNA. A su vez, la incorporación de nuevos lenguajes artísticos, además de la formación específica de docentes y críticos especializados en las distintas disciplinas tornó imprescindible la creación y la puesta en funcionamiento de cuatro nuevas unidades dedicadas a la formación docente, a las artes multimediales, a las artes audiovisuales y a la crítica de arte.

La unión de las siete instituciones históricas más las nuevas áreas da como resultado una propuesta absolutamente innovadora –no sólo en la Argentina, sino en Latinoamérica y, hasta en el mundo -, que buscó adecuar la enseñanza artística a las necesidades del nuevo siglo. La propuesta busca facilitar la interrelación entre las distintas artes, respetando las diferencias de cada área pero potenciando los infinitos”²⁹

Este hecho marcó una fuerte diferencia de tratamiento educativo entre las instituciones artísticas de la Ciudad de Buenos Aires (en nivel de jerarquía, al constituirse todos los terciarios en una Universidad dotándola de autonomía, recursos financieros y de infraestructura suficientes para su desenvolvimiento) y las instituciones del interior. Fue recién en diciembre del año 1998, cuando la Educación Artística del interior tuvo un tratamiento formalizado, hecho que quedó documentado en el Acuerdo Marco A-20³⁰ que se originó en el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación al que adhirió nuestra Provincia. El documento emitido se fundó en las prescripciones del Capítulo VII de los Regímenes Especiales de la Ley Federal de Educación, brindando un cuadro más orgánico y clarificador de los nuevos esquemas propuestos para las instituciones artísticas. El Acuerdo Marco para la Educación Artística dejó clarificado las funciones que le competen como

²⁹ Instituto Universitario Nacional del Arte. Disponible en: <http://www.iuna.edu.ar/institucional/historia/index.php> Consultado el 21-06-08

³⁰ Ministerio De Cultura y Educación De La Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-20.pdf> Consultado el 16-06-2008

régimen especial, especificó la reorganización de la estructura en dos niveles (Básico o TAP- Trayecto Artístico Profesional- y Superior), enumeró las especialidades artísticas comprendidas en ella, las certificaciones de títulos y sus alcances y por último las funciones institucionales académicas, de investigación y extensión asignadas a las instituciones enmarcadas en este régimen. Este es el documento maestro con el que se comienza a modelar la nueva realidad de las escuelas de artes de cara al siglo XXI.

En el plano local, el marco normativo fue recibido con cierto recelo por algunas instituciones que habían soportado la estrategia de abandono o “no decisión” que el gobierno provincial había mantenido para la educación terciaria desde la aprobación de la Ley Federal de Educación.³¹ porque implicaba una ruptura de las propuestas académicas propias ya consolidadas y el cierre definitivo de profesorados artísticos que se consideraron innecesarios para privilegiar los nuevos trayectos de titulación técnica.

El tema de la organización “formal” de los institutos terciarios, incluyendo los artísticos, recayó en la conducción de las nuevas autoridades provinciales electas en 1999. En un contexto de fuerte crisis económica y social, en que el modelo neoliberal aplicado parecía estar estancado, el gobierno se propuso recomponer la situación del sistema educativo a través del Pacto de Calidad Educativa que pretendía reencauzar las relaciones de todos los actores involucrados y de trazar una línea de acción en la educación que respondiera a las demandas sociales de formación y capacitación para el trabajo.

*“Cuando asume el gobierno provincial, el Dr. José Manuel de la Sota firma el Pacto de Calidad Educativa de Córdoba, una concertación integral para la acción conjunta entre el Estado Provincial y representantes de distintos gremios docentes, que tiene por objeto delinear acciones para el área educativa.(...) La continuidad del programa de transformaciones esbozado en el Pacto, destaca una deuda del Sistema con la eficacia para afianzar la alfabetización en sus distintos aspectos: fortalecimiento de Escuelas Técnicas y Agropecuarias para responder a las demandas de la producción y del trabajo; **desarrollo de la educación artística**, de adultos y especial; capacitación para el manejo de las nuevas tecnologías; profundización del idioma inglés; organización de la capacitación permanente.”³²*

³¹ MIRANDA, Estela María “La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba”. Pág. 8. En línea LASA (Latin American Studies Association) Disponible en <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria.pdf> - Pág. 15 Formato PDF Consultado el 20-06-2008

³² MAQUEDA, Juan Carlos. “Pacto de Calidad Educativa”. En línea: Asociación De Administradores Gubernamentales - Revista Aportes Para el Estado y la administración gubernamental. Disponible en: http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_04.pdf Pág. 4 formato PDF Consultado 16-06-2008

El nuevo gobierno puso énfasis en aspectos relacionados con la capacitación docente y fundamentalmente de infraestructura educativa construyendo una cantidad importante de edificios escolares de nivel Primario y Medio en la capital e interior provincial. La situación crítica de algunas escuelas de Artes de la Provincia que venían padeciendo problemas edilicios de distinta índole y el proceso de transformación educativa para enmarcarse en los lineamientos del Acuerdo Marco A-20, fueron motivos suficientes para advertir que las escuelas no podrían tener una imagen del pretendido nivel superior, en principio porque la legislación provincial no se había pronunciado de manera contundente sobre el rango o importancia que le asignaría a la educación artística y porque la infraestructura dejaba mucho que desear.

La concesión que la Nación realizó a la Provincia de Córdoba, de los terrenos que pertenecieron al Ejército en el Parque Sarmiento (conocido como Batallón 141), fue un hecho que despertó distintas especulaciones en relación al destino que la Provincia le daría al predio. Desde el Gobierno se dispuso dar solución definitiva a la situación edilicia de las escuelas de arte. El deterioro progresivo de los edificios mas antiguos que ya resultaban obsoletos, como los del Conservatorio de Música y la Escuela de Artes Aplicadas, junto a la situación de desalojo de la Escuela de Cerámica³³ cobraron notoriedad pública y se decidió dar solución definitiva encarando la construcción de un ambicioso proyecto que se enmarcaría en la segunda etapa del plan de Gobierno Provincial destinado a la construcción de establecimientos educativos y que denominaría "*Ciudad de las Artes*", nucleando en cinco hectáreas del Batallón 141 a las cinco escuelas de arte Provinciales de la capital. El ambicioso proyecto, venía a dar respuesta a las demandas del sector que por décadas había permanecido relegado. A diferencia del IUNA, las escuelas cordobesas compartirían un mismo predio en el que podría darse un fuerte carácter interdisciplinario, pero manteniendo la autonomía de cada institución.

La obra, que demandó cuatro años de construcción, fue financiada íntegramente con un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo BID, inaugurándose el 30 de abril de 2005 con elogios de distintos sectores de la sociedad cordobesa y aún de la Nación, constituyéndose por su configuración, en algo totalmente inédito a nivel de educación artística nacional y aun

³³ Artículos periodísticos: "*Resisten desalojo en Escuela de Cerámica*" en La Voz del Interior. 09-10-2002. Pág. 11, sección A y "*Educación asegura que está resuelto el problema de la Escuela de Cerámica*".en La Voz del Interior. 11-10-2002. Pág. 13. Sección A.

latinoamericano según sus propios realizadores.³⁴ Es así que por Ley 9234 de la Provincia de Córdoba se crea el Complejo Educativo Ciudad de las Artes con el objetivo de “*educar, proporcionar y difundir en su seno el desarrollo de todas las disciplinas artísticas y de los valores culturales en todas sus manifestaciones*”. (Artículo 1º). En su Artículo 2º se establece que las cinco escuelas que nos ocupa funcionarán en dicho predio, dependiendo orgánica y técnicamente de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior.

Pocos días después se firmó el Decreto 341/05 por el que se reconoció el nivel superior de los títulos docentes expedidos por los Conservatorios de Música Provinciales, Escuelas de Bellas Artes y Escuelas de Cerámica emitidos con anterioridad a la situación post-Acuerdo Marco A-20 dando solución formal y definitiva al nivel superior de los títulos docentes que erróneamente se habían considerado del Nivel Medio³⁵, lo que posibilitó que los docentes que se habían formado en dichas instituciones pudieran seguir ejerciendo la docencia en las mismas, en el nivel Terciario (ahora formalizado), a la luz del Acuerdo Marco A-20 reglamentario de los IFD (Institutos de Formación Docente) o IFT (Institutos de Formación Técnica).

En diciembre de 2006 la Ley Federal de Educación es suplantada por la Ley de Educación Nacional N° 26206, distinguiendo cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, y ocho modalidades educativas que pueden atravesar cualquiera de los niveles antes mencionados siendo uno de ellos la Educación Artística, que se desarrolla en el Artículo 39º de la citada ley:

“ARTICULO 39. — *La Educación Artística comprende:*

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.*
- b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.*
- c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.”*

Todo lo expuesto hasta aquí revela que la educación artística en los portales del siglo XXI ha tenido un reconocimiento explícito a nivel nacional en las sucesivas leyes que legislaron parcialmente sobre ella, fundamentalmente en las Leyes Federal de Educación, - derogada luego por la de Educación Nacional-, y por la Ley de Educación Superior. A nivel

³⁴ Ver: sitio web del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://www.cba.gov.ar/vernota.jsp?idNota=116382&idCanal=146> . Consultado el 16-06-2008

³⁵ Decreto 341/05 del Poder Ejecutivo Provincial del 29 de abril de 2005.

local el reconocimiento ha sido mucho más discreto, de acuerdo a la lectura de la Ley 8113 y su modificatoria la 8525/95. Se advierte igualmente que la política educativa directriz ha surgido fundamentalmente desde la Nación encauzándola a través de los “Documentos para la concertación” emanados desde el Consejo Federal de Cultura y Educación, siendo el Acuerdo Marco A-20 el eje vertebral sobre el que se han configurado las actuales propuestas educativas de los institutos de arte provinciales.

A nivel local se destaca el significativo aporte en infraestructura educativa, que ha posibilitado la confluencia de las distintas disciplinas artísticas en un predio compartido. El diseño edilicio de cada institución, adaptado al desarrollo de cada disciplina, ha perseguido mejorar las prestaciones educativas en todos sus niveles y ha concedido, definitivamente un rango distintivo y con una fuerte identidad cultural que nos remonta nuevamente a los ideales que prevalecieron en la creación de las primeras escuelas de artes cordobesas.

Al concluir este capítulo, y si bien pareciera que nos hemos apartado del tema que nos ocupa, nos ha parecido necesario realizar este recorrido para tener un panorama más sólido de la situación del campo en que se desarrolla nuestra investigación y que de alguna manera tiene su peso a la hora de considerar los motivos que sustentan los alumnos para elegir las carreras que ofrecen éstas escuelas. Queremos destacar, finalmente, dos aspectos que se advierten como sobresalientes y que serán considerados como antecedentes en nuestro estudio. El primero tiene que ver con la trayectoria y prestigio logrados por las cinco escuelas que, a través del tiempo, han mantenido su vigencia, inculcando un fuerte sentimiento de arraigo entre los cordobeses quienes las consideran como un capital cultural propio, un patrimonio exclusivo que han defendido con vehemencia, como quedó demostrado en su lucha a favor de la educación en las etapas en que ésta fue presa de severas políticas de ajustes económicos. El otro, tiene que ver con la idea de interdisciplinariedad construida a partir de la ubicación definitiva de estos establecimientos en un mismo predio, concretándose de manera física la vinculación que antes tuvieron de una manera que podríamos llamar simbólica, adquiriendo de este modo una estructura de nivel superior que la acerca más a un modelo universitario. El panorama concreto de las instituciones, campo en el que se mueven los actores, se ha expuesto de manera sintética y no resulta necesario su extensión para los fines de este estudio. En el próximo capítulo abordaremos la condición del actor, comenzando por un análisis exhaustivo de las motivaciones que lo impulsan a actuar en términos de elección, para enfocarnos específicamente en la elección por la formación artística.

CAPITULO II
LA MOTIVACIÓN

2.1. CONCEPTO DE MOTIVACION

Habíamos reseñado brevemente al inicio de este trabajo que las decisiones en torno a la elección de una carrera estaban fundadas en motivaciones que orientaban a los individuos hacia el objeto perseguido.

Hablar de motivación implica adentrarnos en el campo psicológico, en tanto se relaciona con el comportamiento humano. Si bien la motivación tiene una dimensión predominantemente personal y es propia y distinta en cada individuo hay que reconocer la existencia de motivaciones compartidas por grupos que por acción cooperativa logran determinadas metas comunes.

La motivación no sólo tiene una especial relevancia para los investigadores de la educación, específicamente en las acciones que tienen a los docentes y alumnos como principales protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que gracias a los aportes de la psicología, se ha diseminado su contribución a otras disciplinas como ciencias económicas y de administración, por ejemplo, que han sabido cultivar la conducta humana colectiva para mejorar la eficiencia de las organizaciones del trabajo, en las que aplicando con éxito distintas variables motivacionales, se ha conseguido mejorar los resultados de los recursos humanos y por ende de la organización, (aunque focalizada, la mayoría de las veces, en términos cuantitativos) y con una clara relación simbiótica de por medio entre quien motiva (o el objeto que lo hace) y quien es motivado.

En este capítulo, priorizaremos la dimensión personal en relación a la respuesta que el individuo busca para sí mismo, y para ello vamos a exponer algunas definiciones sobre motivación y constructos teóricos, rescatando los elementos comunes entre ellas que nos permitan reconocer los patrones generales que intervienen en las distintas dimensiones que tiene la persona como unidad bio-sico-físico-social y espiritual. Sin embargo, hay que reconocer cierta dificultad para definir el término, en tanto existen distintas corrientes o escuelas psicológicas y por lo tanto diversas teorías, que definen a la motivación desde sus propias perspectivas, enfocándose en factores biológicos, conductuales, cognitivos o sociales, y coincidiendo en general, que todas se proponen explicar aquella energía que orienta el comportamiento de las personas hacia una determinada dirección.³⁶

³⁶ Cf. ESQUIVEL ALCOCER, Landy A. Y ROJAS CÁCERES, Cecilia A. “*Motivos de los estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un postgrado en educación*”. Disponible en versión digital de la Revista

Un concepto frecuente y amplio define la motivación como el conjunto de elementos o factores (necesidades, fisiológicas y psíquicas, pulsiones subconscientes, valores y modelos sociales interiorizados) que determinan el comportamiento del individuo respecto a un objeto, una situación o un estímulo cualquiera exterior a él.³⁷

Paul T. Young define a la motivación como un proceso de: provocar o iniciar una conducta, mantener una actitud progresiva de la misma o encauzar una actividad en una dirección determinada.³⁸ Ese proceso implica tanto los aspectos biológicos como los sociales y vivenciales de los individuos. Para este autor tiene particular protagonismo las necesidades que se originan en cualquiera de estos campos y que provocan un desequilibrio que exige ser satisfecho. La necesidad entonces es un requisito para conservar la **homeostasis**³⁹. Young considera además los aportes de Freeman quien definió a la motivación como un **efecto del desequilibrio**. Para este último la motivación no es un estímulo ni un objeto buscado sino un estado de desequilibrio. Cita a modo de ejemplo que la simple vista de un piano no incita a un músico a tocarlo. Antes de hacerlo, debe sentir un deseo íntimo de ejecutar el instrumento. Ese deseo es un desequilibrio que actúa sobre la conducta.⁴⁰

Desde las disciplinas aplicadas a las organizaciones el término tiene implicancias más prácticas. Robins define la motivación “*como la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo para alcanzar las metas organizacionales, voluntad que está condicionada por la capacidad que tiene ese esfuerzo para satisfacer alguna necesidad individual*”⁴¹ El autor pone énfasis en tres elementos claves: el *esfuerzo* como una medida de intensidad para llegar al objetivo, las *metas* que se persiguen y las *necesidades*, vistas como un estado interno que hace que ciertas manifestaciones parezcan atractivas. Para este autor, las necesidades no satisfechas causan una tensión que originan ciertos estímulos en los individuos que originan un comportamiento de búsqueda de metas, que de alcanzarlas, satisfarán la necesidad y llevarán la reducción de la tensión. Esta perspectiva es concordante con el estado de desequilibrio al que aduce Young, por lo que la homeostasis se alcanzará con la satisfacción de la necesidad.

Iberoamericana de Educación. Sitio web: <http://www.rieoei.org/investigacion/9553Esquivel.pdf>. Pág 1 Consultado 20-11-07

³⁷ DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO SALVAT. Salvat Editores. Barcelona, España. 1978 .Tomo 8, pág. 2298

³⁸ YOUNG, Paul Thomas. Cap. IV La Motivación. AA.VV. *Psicología de la Personalidad*. Editorial Piados. 1º Edición. 1966. Bs. As. Argentina. Pág. 145.

³⁹ Nota: El término homeostasis hace referencia al proceso mediante el cual el organismo mantiene y regula su equilibrio en condiciones que varían.

⁴⁰ Cfr. YOUNG, Paul Thomas. Cap. IV La Motivación. AA.VV. *Psicología de la Personalidad* Op.cit. Pág. 147.

⁴¹ ROBINS, Stephen. Comportamiento Organizacional. Editorial Prentice Hall .

Otros autores también definen a la motivación como procesos impulsores y orientadores que resultan determinantes para la elección y para la intensidad de la actualización de las tendencias de la conducta en las que intervienen distintas variables⁴². Estas variables deben explicar por qué un sujeto se comporta en ciertas circunstancias de un modo fijado y con determinada intensidad, es decir las condiciones de imposición y perseverancia que asume para lograr determinados objetivos. Los conceptos varían de acuerdo a las distintas escuelas psicológicas y en tal sentido Dorsch ofrece una síntesis sobre cómo se concibe actualmente a la motivación que resume del siguiente modo:⁴³

- Como conjunto de motivos que sirven a la realización de los valores vitales, semánticos y de sentido y contienen por tanto, la temática de la vida individual. (teorías humanistas)
- Como determinadas energías de acción específica (o centros de excitación) que forman parte del programa congénito de conducta de los organismos (teorías etológicas de la pulsión).
- Como procesos de activación automática que dependen de situaciones de privación y de estados internos u orgánicos: necesidades, perturbación de la homeostasis (teorías inspiradas en las ciencias naturales).
- Como representación cognitiva de objetivos que se desean porque se tiene un recuerdo grato de estados análogos desencadenados por situaciones y seguidos de la discrepancia entre el estado actual y el estado ideal (teorías cognitivistas.)
- Como aporte de razones para una determinada conducta, como por ejemplo cuando un profesor quiere activar a un alumno en su realización personal. (psicología pedagógica).

De las definiciones vertidas hasta el momento podemos apreciar que los autores discriminan dos niveles de motivación. El primer nivel, dominado por los *móviles biológicos*, satisfacen necesidades básicas de vida (ej. oxígeno, agua, alimento, etc.). El segundo nivel, se caracteriza por tener *móviles sociales* o vivenciales, es decir, las necesidades sociales que surgen de interacción entre el sujeto y los demás, tales como el compartir y el lograr determinadas metas relacionadas con la autorrealización personal, el reconocimiento, la aceptación, el triunfo, el poder, etc. En este nivel cobra especial relevancia la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan quienes consideran que la motivación es un continuum que experimenta tres estados: el primero es desmotivación, (no hacer nada), el segundo

⁴² DORSCH, Friedrich. *Diccionario De Psicología*. Editorial Herder. Barcelona, España. Primera reimpresión. 1996. Pág. 501

⁴³ DORSCH, Friedrich. Op. cit. Pág. 502

motivación extrínseca y el tercero motivación intrínseca. Las dos últimas están directamente vinculadas con la elección de una profesión u ocupación.⁴⁴

Para finalizar, e independientemente de las orientaciones que cada autor asigna a la motivación, podemos rescatar un hilo conductor o elementos comunes compartidos en todas las definiciones aportadas y que tienen que ver con que la motivación energiza, dirige, provee integración y persistencia en la conducta.

“Podemos ver que un elemento característico es que la motivación energiza la conducta. Es un resorte que impulsa al individuo a actuar. También dirige la conducta. La acción del individuo va dirigida a alcanzar un objetivo, una meta. La tercera característica es que provee integración a ese esfuerzo. Esto es, la conducta del individuo incluye una serie de acciones concertadas en un orden particular para lograr el objetivo. Finalmente, la motivación provee para que la conducta sea persistente. La persona se mantiene realizando el esfuerzo por largos periodos de tiempo e insiste en ella hasta que logra el objetivo.”⁴⁵

2.2. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Ya vimos que las motivaciones pueden tener distintos móviles (biológicos o sociales). Algunos autores llaman motivación básica primaria a las que responden al campo biológico y motivaciones secundarias o adquiridas a las que se desenvuelven en el campo social y en las que intervendrían mayoritariamente, aunque no únicamente, el aprendizaje, la cultura y las estimulaciones externas.⁴⁶ Ahora vamos a incursionar en el aspecto social que es el que nos interesa. Los psicólogos reconocen que existen en los individuos dos tipos de motivación que si bien pueden complementarse se diferencian por rasgos peculiares. Hay ciertas acciones que el ser humano las desarrolla por simple placer, por un interés genuino que despierta su curiosidad hacia un tema determinado que lo impulsa a actuar sin mediar ningún estímulo externo. En este caso se dice que la motivación es intrínseca.

⁴⁴ GARCIA GARDUÑO, José M. y ORGANISTA SANDOVAL, Javier “Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso”. En Revista electrónica de investigación y educación. Volumen 8 N°2. 2006. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html> -S/P. Consultado el 30-09-2008.

⁴⁵ CIRINO GERENA, Gabriel. “Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases”. Perspect. psicol. [online]. dez. 2003, vol.3-4 [citado 12 Outubro 2008], p.80-84. Disponible en: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-46902003000100008&lng=pt&nrm=iso -S/P. Consultado 17-10-2008.

⁴⁶ Cfr. Enciclopedia de la Psicología. Tomo I. Editorial Océano. Barcelona. 2006. Pág. 148

“Con frecuencia las personas, ya sea en su lugar de trabajo, en el aula o en la pista deportiva, valoran más el hecho de sentirse realizados a través del trabajo, que las gratificaciones estrictamente económicas. Estamos ante la motivación intrínseca, expresada por el deseo de ser eficaz, de tener un tipo de conducta por la conducta misma y apoyada en la propia fuerza que emana de la tarea para el sujeto implicado”⁴⁷

Otras acciones, en cambio, son resultado de haber recibido un estímulo externo, como por ejemplo una recompensa, un castigo, por lo que la conducta a menudo se orienta no tanto a alcanzar el éxito sino a evitar el fracaso. Cuando media un factor externo se dice que la motivación es extrínseca. Veremos con más detalle cada una de ellas.

2.2.1.MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.

García Garduño y Organista Sandoval, siguiendo los lineamientos de la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, caracterizan la motivación intrínseca de este modo:

“La motivación intrínseca implica involucrarse libremente en determinadas actividades. Es la tendencia inherente para buscar retos y novedades, para extender y ejercitar las propias capacidades, para explorar y aprender. Es realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, ya que ésta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle.”⁴⁸

En consonancia con lo expresado anteriormente, Ester Barberá Heredia expone que la motivación intrínseca plantea que gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva.⁴⁹ La autora se indaga sobre qué es lo que convierte a una actividad en intrínsecamente motivante y basándose en los aportes de otros investigadores recupera algunos aspectos claves, como por ejemplo, las propiedades que adquieren algunos objetos que se convierten en intrínsecamente motivantes en el ámbito educativo, como lo son las características de *novedad, complejidad e imprevisibilidad* que poseen determinadas actividades concluyentes del interés motivacional. Cada una de estas

⁴⁷ Enciclopedia de la Psicología. Tomo I. Editorial Océano. Barcelona. 2006. Pág. 153

⁴⁸ GARCIA GARDUÑO, José M. y ORGANISTA SANDOVAL, Javier. “Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso”- S/P. Op.Cit.

⁴⁹ BARBERÁ HEREDIA, Ester. “Modelos Explicativos en Psicología de la Motivación”. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. R.E.M.E. Volumen 5 N° 10. S/P. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>

propiedades despierta el interés de los sujetos y favorece la curiosidad y el afán exploratorio hacia ellas, aunque depende, en gran medida, de la comparación que el sujeto realiza de la información derivada de distintas fuentes.

En esta explicación reconoce cierta coincidencia con el esquema homeostático en la medida que las propiedades de novedad, complejidad e imprevisibilidad de ciertos estímulos provocan curiosidad y llevan a la exploración y manipulación de objetos para su mejor conocimiento; de modo análogo al que produciría la carencia de un alimento que genera hambre y lleva a buscar alimento, se podría representar la curiosidad como una necesidad psicológica, actuando de una manera relativamente semejante a las necesidades básicas de nivel biológico.

Otro aporte significativo que toma la autora es la noción de *flujo*, antecedente directo de la idea de “reto óptimo” que se definiría como un punto de encuentro entre el nivel de dificultad de la tarea, característico de la actividad y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. En este caso la activación motivacional no depende sólo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre ésta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación.⁵⁰ De este modo concluye que la motivación intrínseca no sólo depende de las propiedades que presentan los objetos sino de una adecuación equilibrada entre competencia del individuo y reto implicado en la tarea. Cuando los retos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad que mantendrá al sujeto mas motivado, si por el contrario las habilidades superan con creces los retos, éste se mostrará aburrido y por ende, poco motivado.

Finalmente rescata un último aspecto que los investigadores por la motivación intrínseca indagan dentro del propio sujeto, a través de la *auto-percepción* como persona competente, eficaz y con determinación para actuar.

*“Las nociones de autocompetencia (White, 1959) causación personal (Charms, 1968), auto-determinación (Deci y Ryan, 1985), auto-eficacia (Bandura, 1982) y acción personalizada (Nuttin, 1985) realzan el protagonismo motivacional de la **subjetividad** y el papel del individuo como agente causal de su propia actividad comportamental. Cada uno de estos conceptos intenta definir, de manera precisa, la naturaleza de la motivación intrínseca. Pero en cualesquiera de tales explicaciones la motivación, más que responder a determinadas características estimulares concretas, proporciona oportunidades para que las*

⁵⁰ Cfr. BARBERÁ HEREDIA, Ester. “Modelos Explicativos en Psicología de la Motivación”.. Op. Cit. S/P

*personas pongan a prueba sus competencias y determinaciones, de manera activa e intencional”*⁵¹

La autora pretende con su síntesis alejar la noción de motivación intrínseca únicamente de las actividades placenteras, derivadas de experiencias sensoriales pasivas. Nos puede gustar ir al cine o escuchar música, -señala- pero no se pueden definir estas actividades como conductas activadas por la motivación intrínseca, pero es distinto que tales actividades sensoriales favorezcan en nosotros el interés por aprender a tocar un instrumento musical o estudiar cinematografía. La motivación intrínseca entonces es la que presenta al individuo activa y espontáneamente motivado, buscando evaluarse en tanto persona competente y con autodeterminación respecto del entorno.

Cirino Gerena define la motivación intrínseca como una tendencia del ser humano a realizar actividades por el placer que éstas le proporciona al realizarlas sin aparentes razones externas para llevarlas a cabo. Menciona a la curiosidad, la competencia, el reconocimiento y aceptación, la autonomía y los intereses como los factores internos que lo impulsan a actuar en la consecución de una meta. Fundamenta estos aspectos siguiendo a Deci quien identificó tres motivaciones intrínsecas importantes que se relacionan con la conducta autodeterminada: la *competencia* como aquella necesidad del individuo de sentirse capaz de identificar tareas concretas que puede realizar bien, el *reconocimiento y la aceptación* que impone una necesidad de sentirse aceptado por grupos de referencia en los que se reconozcan las conductas positivas del sujeto y por último la *autonomía*, aspecto relacionado con la libertad que tiene para realizar las actividades que ha elegido. Acompañan a los tres factores mencionados la curiosidad, es decir la necesidad de explorar y obtener información sobre lo que rodea al sujeto y los intereses como la necesidad de desarrollar tareas que ocasionen el gusto por desarrollarlas, evitando las que producen disgusto.⁵²

Alarcón, citando a Vallerand, plantea tres subtipos de motivación intrínseca, confiriéndole así una cualidad multidimensional y que son las siguientes:

- a) Motivación por aprender, en tanto el individuo se implica en una actividad por el placer y la satisfacción de entender algo nuevo;
- b) Motivación hacia el éxito, el sujeto se implica en la actividad por la satisfacción de superarse a sí mismo,

⁵¹ *Ibidem.* S/P.

⁵² CIRINO GERENA, Gabriel. “*Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases*”. Op.Cit. S/P.

c) Motivación por experiencia estimulante, es decir, la experiencia de sensaciones placenteras.

Además incluye un requisito muy importante para que haya motivación intrínseca: es imprescindible que se dé antes la experiencia de autonomía.⁵³

Como podemos apreciar a través de la mirada de los distintos autores, la motivación intrínseca implica involucrarse libremente en las actividades desarrolladas partiendo de una idea de sujeto que obra con autodeterminación, es decir, el individuo es gestor de su propia conducta sin mediar incentivos externos para la consecución de la meta. En ese obrar tendrá particular importancia, además, el reconocimiento externo buscado ante los demás (la aceptación), situación que va paralelamente unida al reto que ofrece la meta perseguida y los intereses que susciten su alcance.

2.2.2. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Para García Garduño y Organista Sandoval la motivación extrínseca, es la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por la fuerza externa. Es un estado menos autónomo que la motivación intrínseca; implica la ejecución de una actividad, con el fin de obtener un resultado independiente⁵⁴. La motivación extrínseca reconoce entonces estímulos externos a modo de recompensas aunque no hay que creer que los incentivos son siempre económicos ya que pueden estar presente otros aspectos como el afán competitivo o de poder e incluso el castigo, que obra como un poderoso factor externo sobre la conducta de los individuos para actuar de modo de evitarlo. La motivación intrínseca determina un rendimiento más elevado que la motivación extrínseca; una excesiva atención hacia los premios puede disminuir la dedicación personal hacia la consecución de las metas de auto-determinación, por lo que si bien hay que reconocer la importancia de las recompensas externas, éstas no deben utilizarse con

⁵³ ALARCÓN, Pepa. “*La motivación en los métodos de ELE*”. Publicado en la página Web del Ministerio de Educación de España. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/alarcon/1.pdf>. Pág. 15 formato PDF. Consultado el 26-05-09.

⁵⁴ GARCIA GARDUÑO, José M. y ORGANISTA SANDOVAL, Javier. “*Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*” Op.Cit. S/P.

demasiada generosidad para que no produzcan un embotellamiento en la autodeterminación y autoeficacia del sujeto.⁵⁵

Cirino Gerena define a la motivación extrínseca como las resultantes de variables externas al individuo e “incluye incentivos, premios castigos y presiones sociales o culturales. Implica en su último análisis que la conducta de la persona está siendo controlada por otros.”⁵⁶

*“Podemos apreciar que la motivación extrínseca es la prevaleciente en las organizaciones de trabajo, la escuela y en particular, la sala de clases. Los incentivos y los refuerzos de conducta van dirigidos a controlar la conducta de otros. Esto puede tener como consecuencia el que la persona se sienta alienada, indiferente y no responsable de lo que le sucede”.*⁵⁷

Resumiendo, la motivación extrínseca, aparece cuando se realizan actividades que no tienen un fin en sí mismo sino que se describen como un medio para lograr ciertos resultados deseables regulados por medios externos, como premios y obligaciones, por ejemplo, y que a veces son previamente interiorizados por los sujetos a través de un proceso por los cuales éstos aceptan valores que son establecidos por el orden social, aunque no intrínsecamente atractivos, siendo la relación con los demás la que proporciona el ímpetu primario para interiorizar estos valores y procesos reguladores.⁵⁸

2.2.3. DESMOTIVACIÓN

Cuando están ausentes tanto la motivación intrínseca como la extrínseca nos encontramos frente a la desmotivación. Este estado merece una breve descripción porque no resulta tan extraño como pudiera imaginarse en las personas que han iniciado algún tipo de estudios. Gloria Hellín refiere que la desmotivación se da cuando los individuos no perciben relación alguna entre sus comportamientos y los resultados obtenidos, experimentando

⁵⁵ Cfr. Enciclopedia de la Psicología. Tomo I. Editorial Océano. Barcelona. 2006. Pág. 153

⁵⁶ CIRINO GERENA, Gabriel. “Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases”. Op.Cit S/P.

⁵⁷ CIRINO GERENA, Gabriel. “Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases”. Op.Cit S/P.

⁵⁸ Cfr. HELLÍN, Gloria. *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física.* -Tesis doctoral Universidad de Murcia, 2007- Disponible en:

[http://www.tesisenred.net/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0318108-](http://www.tesisenred.net/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0318108-102357/Hell%EDnRodr%EDguez02de06.pdf)

[102357/Hell%EDnRodr%EDguez02de06.pdf](http://www.tesisenred.net/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0318108-102357/Hell%EDnRodr%EDguez02de06.pdf) – Pág.66 en formato PDF - Consultado el 16-10-2008

sentimientos de incompetencia, carencia de control y creencia de que el éxito es inalcanzable o altamente improbable. Este estado se produce en los estudiantes que no valoran la actividad, o cuando creen que no pueden alcanzar el resultado deseable, sintiéndose aburridos y que pierden el tiempo en clase. Agrega además, citando el trabajo de otros autores, que se pueden considerar cuatro tipos de desmotivación:

- a. Relacionada con la falta de capacidad/habilidad. (la carencia de habilidad necesaria para lograr ciertos objetivos, como por ejemplo habilidad para ejecutar un instrumento musical).
- b. Relacionada a las creencias del individuo cuando piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado.
- c. Relacionada con la creencia de capacidad-esfuerzo en el cual el individuo no desea implicarse en ese esfuerzo.
- d. Relacionada con creencias de impotencia, es decir, el sujeto percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.⁵⁹

Como hemos podido apreciar en este recorrido, basado en la perspectiva teórica de la autodeterminación de la conducta, la mayor autodeterminación se da en forma plena a través de la motivación intrínseca, en un plano intermedio, mediando factores externos encontramos a la motivación extrínseca y en el extremo opuesto (ausencia total de conducta autodeterminada) la desmotivación del sujeto. Esta síntesis responde al concepto general que Deci y Ryan desarrollaron sobre la teoría de la autodeterminación y que fue citada antes de describir en detalle cada tipo de motivación.

2.3.TEORIAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

Las teorías que desarrollaremos a continuación no son las únicas que han procurado explicar el fenómeno motivacional. Muchas de ellas están orientadas específicamente a un campo, como por ejemplo, el de las organizaciones del trabajo, el rendimiento deportivo, etc.

⁵⁹ HELLÍN, Gloria. *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. –Op. Cit – Pág.67-68 en formato PDF - Consultado el 16-10-2008

Las que aquí expondremos han sido seleccionadas siguiendo el criterio de mayor relación con nuestro objeto de estudio.

2.3.1. TEORIA DE LA JERARQUIA DE LAS NECESIDADES

Abraham Maslow propuso una jerarquización de las motivaciones partiendo de una clasificación de las necesidades humanas. Ésta es una de las teorías más conocidas y que ha sido utilizada como base para otras teorías de dirección y organización de conducta. Maslow concibe esa jerarquía partiendo de la premisa que el hombre es una criatura cuyas necesidades crecen durante su vida. A medida que el hombre satisface sus necesidades básicas, sobrevienen otras más elevadas que ocupan el predominio de su comportamiento.⁶⁰ De acuerdo con Maslow, las necesidades humanas tienen cinco niveles o jerarquías que comenzando por la inferior son las siguientes:

1. Fisiológicas (incluyen las necesidades biológicas básicas).
2. De seguridad (referido a la necesidad de seguridad y protección de daños físicos y emocionales).
3. Sociales (incluye afectos, sensación de pertenencia, aceptación y amistad).
4. De estima (incluye factores internos de estima, como el respeto a uno mismo, la autonomía y los logros; y externos como el status, el reconocimiento y la atención).
5. De autorrealización (el impulso de ser lo que se es capaz de ser, incluye el crecimiento, alcanzar el potencial de uno y la autorrealización).

A su vez, las dos primeras necesidades (fisiológicas y de seguridad) las describió como necesidades de orden inferior que quedan satisfechas predominantemente en lo externo (ej. el pago por una labor desempeñada cubre la necesidad de seguridad y protección con la que también podrá satisfacer las necesidades fisiológicas), y las sociales, de estima y

⁶⁰ Cfr. Publicación Universidad Bolivariana de Chile “*Motivación Humana. Teorías*” Disponible en sitio web http://www.ub-extension.cl/biblioteca/Biblioteca_de_Administracion_Publica/Biblioteca%20Santiago/Psicologia%20Social/LA_MOTIVACION_Y_TEORIAS_MOTIVACIONALES.doc .Pág. 4. Consultado 18-10-2008

autorrealización como necesidades de orden superior, que quedan satisfechas en lo interno, dentro de la persona.⁶¹

Esta teoría supone que los intereses de las personas ascienden desde una base piramidal donde encontramos los impulsos básicos denominados “déficits” hasta alcanzar en el vértice lo máximo de nuestra autorrealización, es decir la realización de todo nuestro potencial que incluye lo más trascendente del hombre (ética, verdad, justicia).⁶²

“Cada persona debería encontrar su propia autorrealización, entendida como el hecho de desplegar el individuo su propia naturaleza en todos los aspectos, siendo aquello que puede llegar a ser, lo cual casi ubica al sujeto cerca del cielo, por lo que conviene ser muy cauto cuando rozamos este vértice piramidal, ya que las diferencias individuales suelen ser muy grandes.”⁶³

En general, la Teoría de Maslow y su ordenación piramidal rescata los siguientes aspectos⁶⁴:

- 1.- Una necesidad satisfecha no origina ningún comportamiento; sólo las necesidades no satisfechas influyen en el comportamiento y lo encaminan hacia el logro de objetivos individuales.
- 2.- El individuo nace con un conjunto de necesidades fisiológicas que son innatas o hereditarias. Al principio, su comportamiento gira en torno de la satisfacción cíclica de ellas (hambre, sed, ciclo sueño actividad, sexo, etc.).
- 3.- A partir de cierta edad, el individuo comienza un largo aprendizaje de nuevos patrones de necesidades. Surge la necesidad de seguridad, enfocada hacia la protección del peligro, contra las amenazas y contra las privaciones. Las necesidades fisiológicas y las de seguridad constituyen las necesidades primarias, y tiene que ver con su conservación personal.
- 4.- Las necesidades más elevadas no surgen a medida que las más bajas van siendo satisfechas; éstas predominan, de acuerdo con la jerarquía de necesidades.
- 5.- Las necesidades más bajas (comer, dormir, etc.) requieren un ciclo motivacional relativamente rápido, en tanto que las más elevadas necesitan uno mucho más largo. Si una de las necesidades más bajas deja de ser satisfecha durante un largo período, se hace imperativa y se neutraliza el efecto de las más elevadas. Las energías de un individuo se desvían hacia la lucha por satisfacer una necesidad cuando ésta existe.

⁶¹ ROBINS, Stephen. Comportamiento Organizacional. Editorial Prentice Hall. Pág. 214.

⁶² Cfr. Enciclopedia de la Psicología. Tomo I. Editorial Océano. Barcelona. 2006. Pág. 149

⁶³ Ibídem. Pág. 149

⁶⁴ Transcripción textual artículo publicado Universidad Bolivariana de Chile “Motivación Humana. Teorías” Op.Cit. Pág. 5.

Si bien esta teoría ofrece una explicación práctica sobre las necesidades, el orden propuesto por Maslow no asegura que el mismo esté determinado universalmente, en tanto existen diferencias culturales importantes. Un claro ejemplo que ilustra esta afirmación está dado por las conductas humanas en que la gente ha demostrado que es capaz de iniciar una huelga de hambre (necesidad primaria fisiológica) para la consecución de un logro ideológico, lo que invierte de manera importante el orden propuesto en la pirámide de Maslow.

2.3.2. TEORIA ERC

Esta teoría, elaborada por Clayton Alderfer, es una remodelación de la jerarquía de las necesidades de Maslow. Para este autor, hay tres grupos de necesidades primarias: existencia, relaciones y crecimiento, de allí el nombre de la teoría.⁶⁵ El grupo de la *Existencia* se ocupa de satisfacer los requerimientos básicos de la existencia material (necesidades fisiológicas y de seguridad en Maslow). El segundo grupo, *Relaciones*, da cuenta de la necesidad de mantener relaciones interpersonales importantes. Los deseos sociales y de status exigen la interacción con otras personas para quedar satisfechos (coinciden con las necesidades sociales y de estima de Maslow). El último grupo, necesidades de *Crecimiento*, es un deseo intrínseco de desarrollo personal (categoría de autorrealización de Maslow).

Esta teoría se diferencia de la anterior, además de reducir las cinco necesidades a sólo tres, en que puede estar operando más de una necesidad al mismo tiempo. La teoría de Maslow es más rígida en ese aspecto, en tanto sugiere que debe satisfacerse una necesidad inferior para subir un escaño en la jerarquía que nos lleva a metas superiores. Para la teoría ERC, en cambio, un individuo puede trabajar sobre el crecimiento (desarrollo personal) aún cuando las necesidades de relación o existencia estén todavía insatisfechas. Otra diferencia importante es que esta teoría contiene una dimensión de frustración-regresión. Mientras la teoría de Maslow planteaba que un individuo permanecía en un nivel hasta tanto consiguiera su completa satisfacción, la teoría ERC la contradice pues observa que cuando un nivel de necesidad de orden superior se ve frustrado, se incrementa el deseo del individuo de satisfacer una necesidad de orden inferior. Por ejemplo, la incapacidad de satisfacer una necesidad de interacción social

⁶⁵ Nota: El desarrollo conceptual aquí mencionado sobre la teoría ERC se basó íntegramente en los aportes de ROBINS, Stephen. *Comportamiento Organizacional*. Editorial Prentice Hall. Pág. 218-219. Cfr.

puede incrementar el deseo de tener más dinero o mejores condiciones de trabajo. Esta teoría nos resulta más completa que la anterior, para explicar conductas motivacionales porque, como bien señala Robins:

“La teoría ERC es más consistente con el conocimiento que tenemos de las diferencias individuales entre la gente. Variables como la educación, los antecedentes familiares y el ambiente cultural pueden modificar la importancia o la fuerza impulsora que tiene un grupo de necesidades para un individuo determinado. La evidencia que demuestra que la gente de otras culturas clasifica de manera diferente las categorías de necesidades –por ejemplo, los españoles y los japoneses colocan las necesidades sociales antes que las fisiológicas- sería consistente con la teoría ERC.”⁶⁶

2.3.3. TEORIA DE LAS NECESIDADES DE Mc. CLELLAND.

La teoría de McClelland –conocida también como teoría de las necesidades aprendidas, plantea que los individuos adquieren ciertas necesidades de la cultura de una sociedad mediante el aprendizaje de los eventos que experimentan, particularmente en las etapas iniciales de la vida, y que una vez aprendidas, estas necesidades pueden ser tratadas como predisposiciones personales que afectan la forma en que la gente percibe el trabajo y otras situaciones y que influyen su avance hacia ciertas metas.⁶⁷

La teoría se enfoca en tres necesidades:

- *Necesidad de realización:* caracterizada por el impulso de sobresalir, de tener logros en relación a un conjunto de normas, de luchar por tener éxito. Es la fuerza que tienen las personas para destacarse y alcanzar con su lucha ciertos logros personales que son más importantes que la recompensa del éxito en sí mismo.
- *Necesidad de poder:* como un medio para hacer que otros se comporten de determinada manera, diferente a como hubieran actuado de manera natural. Es un deseo de ser influyente y controlar a los otros. Los individuos que tienen esta necesidad prefieren situaciones competitivas y orientadas al status, pues están más preocupados por el prestigio personal y la influencia que realizan sobre los demás que por un desempeño eficaz.

⁶⁶ ROBINS, Stephen. Comportamiento Organizacional. Editorial Prentice Hall. Pág. 219

⁶⁷ Publicación Universidad Bolivariana de Chile “*Motivación Humana. Teorías*” Op.cit. Pág.10.

- *Necesidad de afiliación*: implica el deseo de formalizar vínculos interpersonales amistosos y cercanos. Los sujetos con una alta necesidad de afiliación luchan por la amistad y prefieren situaciones de cooperación antes que competitivas, con un alto grado de comprensión mutua en las relaciones que se establecen.⁶⁸

2.3.4. TEORIA DE LA AUTODETERMINACIÓN

A lo largo del texto hemos mencionado en varias oportunidades esta teoría y algo se ha adelantado de ella. Se trata de una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección. Para los autores que postulan esta teoría (Deci y Ryan) las necesidades psicológicas básicas se presentan como algo innato, universal y esencial para la salud y el bienestar de seres humanos.⁶⁹

Alarcón acota que esta teoría surge de la elaboración del paradigma de la motivación intrínseca – extrínseca y está basada en la elección del sujeto quien es en último término, quien determina su conducta. Al estudiar el efecto de la motivación sobre el aprendizaje, el autor destaca que mientras la motivación extrínseca se basa en el deseo de obtener una recompensa o evitar un castigo (es decir, algo externo al aprendizaje en sí mismo), la motivación intrínseca supone que la experiencia del aprendizaje es la propia recompensa, en tanto el individuo se ve implicado en la tarea, centrándose más en el proceso para resolverla que en los resultados que éste arroje. También subraya el concepto de **autonomía**, en tanto se evidencia como una necesidad innata en el ser humano, referida al deseo del individuo de ser el propio iniciador y regulador de sus acciones. Si bien la motivación extrínseca resulta útil en muchos casos, el aprendizaje es más eficaz y más duradero a largo plazo cuando es motivado intrínsecamente y para que esto sea posible es necesario que se dé la autodeterminación, es

⁶⁸ Cfr. ROBINS, Stephen. Comportamiento Organizacional. Editorial Prentice Hall. Pág. 220-221

⁶⁹ Cfr. HELLÍN, Gloria. *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. . Op.Cit. Pág.62 en formato PDF

decir, que el sujeto elija la tarea por su propia voluntad y también el grado de esfuerzo que invertirá en ella.⁷⁰

Gloria Hellín destaca, en referencia a esta teoría, que en la medida que las necesidades psicológicas básicas son satisfechas, las personas funcionarán eficazmente y de manera saludable, mientras que cuando aquellas necesidades no se consigan satisfacer, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. Para esta teoría existen tres necesidades básicas: *competencia, autonomía y relación con los demás*. La necesidad de competencia hace referencia al deseo del individuo de interactuar efectivamente con el medio lo que implica poner en juego la capacidad potencial personal para producir resultados deseados y evitar o prevenir los no deseados. La necesidad de autonomía refleja el compromiso de desarrollo de ciertas actividades por propia elección. Por último las necesidades de relación con los demás hace referencia al sentido de pertenencia a un entorno social dado.⁷¹

Los aportes de esta teoría resultan particularmente importantes para el objeto de nuestro estudio, en tanto se orientan a los factores psíquicos como necesidades básicas, antes que los biológicos como postulan otras teorías, como la de Maslow. Igualmente abre un camino para comprender los factores subjetivos (que devienen en motivaciones intrínsecas) en aquellos estudiantes que optan una formación artística en tanto maneja las tres variables que postula la teoría (competencia, autonomía y relación), fácilmente reconocibles en las escuelas artísticas, y tiene en cuenta además el entorno en que se desenvuelve el sujeto que puede o bien favorecer o frustrar el compromiso que éste pone en sus actividades que bien señala Gloria Hellín:

“La teoría de la autodeterminación asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y desarrollo y que se esfuerzan por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad. Esta tendencia humana natural no opera automáticamente, sino que requiere de estímulos continuos y apoyos del ambiente social para funcionar eficazmente. Es decir, el contexto social puede apoyar o puede frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico.”⁷²

⁷⁰ Cfr. ALARCÓN, Pepa. “La motivación en los métodos de ELE”. Op.Cit. Pág.14-15 formato PDF.

⁷¹ Cfr. HELLÍN, Gloria. *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Op. Cit – Pág.62 en formato PDF - Consultado el 16-10-2008

⁷² Ibidem. Pág.62 en formato PDF - Consultado el 16-10-2008

2.3.5. TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Esta teoría, que en principio se denominó Teoría del Aprendizaje Social, fue desarrollada por el psicólogo Albert Bandura. En ella básicamente se postula que todo aprendizaje parte de un modelo de determinación recíproco entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.). Estos factores tienen influencia relativa que varían en función del individuo y la situación. Para esta teoría, la motivación no tiene por qué tener recompensas externas ni proporcionadas por otros, sino que pueden ser internas y autogeneradas. La teoría se complementa además con un aporte significativo con el concepto de **autoeficacia**, que se refiere expresamente al juicio que hacen las personas de sus capacidades para llevar a cabo ciertas tareas, lo que determina a su vez la elección de las actividades, el nivel de aspiraciones, la cantidad de esfuerzo invertido y la persistencia.⁷³

Dos investigadores locales nos lo explican de la siguiente manera:

*“...la autoeficacia o creencia de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1987, 1997), y las expectativas de resultados, creencias personales acerca de los resultados posibles como consecuencias de los esfuerzos comportamentales, **actúan como codeterminantes de los intereses vocacionales**. Los intereses, a su vez, promueven metas de elección vocacional (intenciones o aspiraciones a comprometerse en una dirección vocacional particular), las cuales aumentan la probabilidad de una acción de elección determinada. Estas acciones de elección conducen al individuo a dominios de rendimiento particulares y experiencias de logro que pueden alimentar o debilitar la autoeficacia y las expectativas de resultados, al servir como experiencias de aprendizaje, afectando así, la persistencia en la elección realizada.”⁷⁴*

Los estudios realizados por Bandura, concluyen que las personas con bajo nivel de autoeficacia se centran en las dificultades y obstáculos que ven causados por su incapacidad y no se concentran para llevar a cabo la tarea con éxito, mientras que las personas con un fuerte sentido de autoeficacia, se ven ayudadas por la seguridad que les proporciona este sentimiento

⁷³ Cfr. ALARCÓN, Pepa “La motivación en los métodos de ELE”. Op.Cit. Pág. 12 formato PDF.

⁷⁴ CUPANI, Marcos y PEREZ, Edgardo. “Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad” Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272006000100005&lng=pt&nrm=iso - S/P. Consultado el 30-08-08

y no se distraen realizando autodiagnósticos sobre sus capacidades, sino que se concentran en solucionar los problemas necesarios para finalizar la tarea con éxito.⁷⁵

“El sentimiento de autoeficacia es el producto de un proceso complejo de autopersuasión basado en procesos cognitivos de diversas fuentes (por ejemplo, la opinión de otras personas, la retroalimentación, la evaluación, el reforzamiento, las experiencias pasadas y el entrenamiento y la información sobre las estrategias adecuadas). No tiene por qué tener una relación directa con las capacidades y habilidades reales del individuo, lo que cuenta no es lo que el sujeto realmente es, sino lo que este sujeto cree que es. Por ello, las expectativas de éxito en una tarea de aprendizaje vendrán determinadas por el nivel de autoeficacia del alumno, cuanto más alto sea éste, más probabilidades de éxito y más probabilidades de que se motive a realizar la tarea”⁷⁶

2.4. REVISIÓN DE ALGUNAS INVESTIGACIONES PREVIAS

En la bibliografía consultada no se ha podido constatar la existencia de estudios previos a poblaciones de alumnos de escuelas de arte. No obstante ello, abundan investigaciones para conocer las motivaciones que impulsan a los estudiantes a iniciar una carrera universitaria y fundamentalmente de las carreras que pertenecen al campo de las Ciencias Humanas, de las cuales hemos prestado especial atención en función de que la rama artística participa del mismo campo.

Gamez y Marrero realizaron una investigación en 2000 a 303 estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Laguna, España, para determinar los motivos que persiguen los estudiantes al inscribirse en esta carrera⁷⁷. Para ello utilizaron como instrumento un cuestionario de Motivación para estudiar Psicología (MOPI), consistente en 45 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert con una puntuación desde 1 a 5. Cada ítem expresaba una afirmación que continúa la frase “He elegido esta carrera porque....” donde se fueron rastreando diferentes temas relacionados con metas y motivos de logro, poder, afiliación, problemas personales, búsqueda de conocimientos y motivación intrínseca. El análisis de los resultados reveló que para estos estudiantes el motivo principal estaba relacionado con la superación de problemas afectivos y de relaciones interpersonales,

⁷⁵ ALARCÓN, Pepa “La motivación en los métodos de ELE”. Op.Cit. Pág.12 formato PDF

⁷⁶ Ibidem. Pág.12-13 formato PDF

⁷⁷ GAMEZ, Elena y MARRERO, Hipólito. “Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología”. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html> - S/P Consultado el 07-06-09

seguido por los factores logro y prestigio, motivos afiliativos y por último poder. No se determinaron diferencias significativas entre metas y motivos discriminados por género, sino más bien en el grado de importancia en que se les da a uno y otros.

En 2003 los mismos autores realizaron un estudio complementario y de carácter comparativo, entre estudiantes ingresantes a las carreras de Psicología, Derecho y Biología de la misma Universidad.⁷⁸ Participaron de la muestra 513 estudiantes de primer año de las citadas carreras que respondieron el mismo cuestionario empleado en 2000 (45 ítems formulados en una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5), pero sustituyendo las preguntas que aludían a contenidos específicos de la carrera de Psicología por los correspondientes a derecho y biología. Los resultados arrojaron que había algunas diferencias entre los estudiantes. Mientras que el primer factor para los estudiantes de Psicología continuaba siendo la superación de problemas personales, los estudiantes de biología y derecho era la afiliación e interés por las relaciones, seguido por sus necesidades de logro y prestigio (este segundo factor coincidente con los estudiantes de Psicología), mientras que en tercer término se ubicaba la superación de problemas afectivos para los estudiantes de biología y el poder en los de derecho. Sin embargo cuando se realiza en análisis en conjunto, combinando las muestras de las tres carreras, emerge en primer lugar como factor mas estable el poder, seguido por la superación de problemas personales. Los autores infieren en que los estudiantes parecen utilizar la carrera como instrumento para influir o tener un reconocimiento de los otros, porque de alguna forma no se sienten conformes con ellos mismos, es decir, todavía no ha resuelto su problemática adolescente, parece que las preocupaciones se enfocan mas en los motivos extrínsecos, con un peso importante en lo interrelacional, paralelamente al reto que implica la universidad en el sentido de sentirse autónomos y eficaces.

Rovella, Sans y otros, replicaron en 2008 el estudio realizado por Gamez y Marrero, pero aplicándolo a alumnos de la carrera de Psicología pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)⁷⁹. Utilizaron el mismo cuestionario empleado por los autores (MOPI) a 110 estudiantes de primer año de la carrera que participaron voluntariamente. Se observaron algunas diferencias con respecto a los estudiantes de la Universidad de La Laguna,

⁷⁸ GAMEZ, Elena y MARRERO, Hipólito. *“Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre Psicología, derecho y biología”*. Disponible en: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf. - Consultado el 07-05-08

⁷⁹ ROVELLA, A, SANS, M y otros. *Motivo de logro y elección de la carrera de psicología*. Disponible en: : http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Diciembre2008_Nota5.pdf. Consultado 07-05-09

pues en la UNSL no aparece en primer término la superación de problemas personales, sino los logros asociados a motivos afiliativos, siendo la satisfacción con los pares el logro más esperado en el futuro. Los autores interpretan que esto puede estar íntimamente ligado a la etapa evolutiva por la que están atravesando, la fuerte necesidad de sentirse aceptados y la preocupación por las nuevas relaciones que van a establecer. El segundo factor es el prestigio, en relación al motivo de logro, es decir buscar una posición en la sociedad y consideran que la psicología es una profesión que les permitirá un reconocimiento social. Este estudio no determinó, como los anteriores, que los alumnos buscaran resolver sus propios problemas, sino por el contrario relacionarse con otros y como meta a largo plazo obtener prestigio y poder.

Esquivel Alcocer y Rojas Cáceres realizaron en 2004 una investigación para determinar los motivos de estudiantes para estudiar un postgrado en Educación, en la Universidad Autónoma de Yucatán, México.⁸⁰ Emplearon como instrumento un cuestionario elaborado por los autores con 30 motivos para estudiar un postgrado, que fueron jerarquizados en una escala tipo Likert. Se utilizó también una pregunta de respuesta abierta acerca de los motivos por los cuales deseaban estudiar el postgrado. Participaron en total 63 estudiantes. Para este caso, dado que los estudios son de postgrado, las respuestas son muy diferentes a la de los estudios anteriores. Los resultados revelaron que primariamente, prevalecen motivaciones de orden intrínseco, como el motivo de autorrealización, es decir, los alumnos buscan la superación personal, seguido por el motivo de conocimiento o adquirir nuevas estrategias en el fenómeno educativo y tener una mejor capacitación en el trabajo. Luego se ubican los motivos extrínsecos, como obtener u conservar el empleo, aspirar a una mejor remuneración o nivel de vida, motivos de poder (como influir en los demás, ocupar cargos directivos o de representación, etc.) y por último los motivos de reconocimiento como ser más apreciados por sus pares o incrementar prestigio profesional.

Es importante destacar que algunos de los autores mencionados proponen realizar estudios paralelos tanto a estudiantes de ingreso como próximos a egresar, para determinar si hay variaciones importantes en los motivos al iniciar y al finalizar la carrera, dado que cuando empiezan la misma, la mayoría de la población es adolescente y las motivaciones parecen inclinarse más hacia intereses propios de la edad. Los estudios que se han tomado como

⁸⁰ ESQUIVEL ALCOCER, Landy A. Y ROJAS CÁCERES, Cecilia A. “*Motivos de los estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un postgrado en educación*”. Disponible en versión digital de la Revista Iberoamericana de Educación. Sitio web: <http://www.rieoei.org/investigacion/9553Esquivel.pdf>. Consultado 20-11-07

referencia han demostrado también que los resultados pueden variar en contextos culturales y geográficos distintos, como lo ha demostrado la investigación de Rovella y otros.

CAPITULO III
DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 OBJETIVOS

Objetivo principal:

- Determinar los motivos de los estudiantes para optar por la formación artística de las escuelas de arte provinciales radicadas en el Polo Educativo Ciudad de las Artes y establecer una categoría jerárquica de los mismos, relacionándolos desde las distintas teorías psicológicas de la motivación.

Objetivos secundarios:

- Caracterizar la población objeto de estudio y comparar los resultados obtenidos por cada escuela para detectar coincidencias y diferencias entre los sujetos, según procedencia de la disciplina que desarrollan.
- Conocer si existen diferencias significativas en las decisiones de los sujetos según género, edad, nivel de estudios, etc.

3.2 METODO

3.2.1. Sujetos

Participaron en la investigación 190 estudiantes que cursaban primer o segundo nivel de al menos una de las carreras que ofrece cada escuela de arte provincial de las cinco que actualmente están radicadas en la Ciudad de las Artes, según el siguiente detalle: 37 alumnos de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta; 27 alumnos de la Escuela Superior Conservatorio de Música Félix T. Garzón; 31 alumnos de la Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz; 64 alumnos de la Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo y 31 alumnos de la Escuela Superior de Teatro Roberto Arlt. El 66% eran mujeres y el 34 % restante hombres.

3.2.2. Instrumentos

Elaboramos un cuestionario de “Motivación hacia Estudios Artísticos” cuyo contenido se compone en dos partes: la primera destinada a recabar información personal del sujeto, (edad, género, estudios previos realizados) y apreciaciones sobre las decisiones tomadas en

torno a la elección de la carrera (nivel de seguridad en la opción de estudios, influencias de terceros en la decisión tomada, reconocimiento de la trayectoria de la institución elegida, etc.). La segunda consta de una lista de 38 motivos (o ítems) para estudiar una carrera artística. El cuestionario empleado para esta segunda parte, se elaboró tomando como base el cuestionario MOPI⁸¹ de Gámez y Marrero, adecuándolo a las características propias de las carreras artísticas. En nuestra versión, se trata de un cuestionario compuesto por 38 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert con una escala valorativa que asume la siguiente puntuación: Nada (0), Poco (1), Algo (2), Bastante (3), Mucho(4). Cada ítem representa una afirmación que completa la frase “*Has elegido esta carrera porque...*” donde se exploran distintos motivos que reciben una puntuación acorde al grado de acuerdo o desacuerdo que manifiesta el sujeto con la afirmación presentada. El cuestionario, además, presenta un formato abierto, al contemplar la posibilidad de incorporar otros motivos que no están expresados en el formulario, aunque en nuestro estudio esta opción fue escasamente utilizada.

Las respuestas obtenidas se clasificaron a su vez en diez categorías de motivos: afiliación, autoeficacia, autorrealización, conocimiento, logro y prestigio, poder, reconocimiento, seguridad, subjetividad y motivos personales. Cada una de ellas se definieron del siguiente modo:

1. **Afiliación** (necesidad de conocer y relacionarse con otras personas, compartir con otros ideas, proyectos o inquietudes similares para llevarlas a cabo de manera conjunta, hacer nuevas amistades, ser aceptado por otros).
2. **Autoeficacia** (la percepción que tiene el sujeto de sí mismo para determinar las aptitudes propias y encaminarse a una elección para la cual cree estar preparado, poner en juego el equilibrio entre sus competencias personales y el reto que implica la tarea a desarrollar).
3. **Autorrealización** (una instancia de superación personal, superar un reto importante en la vida, sentirse a gusto y satisfecho con lo que se hace).
4. **Conocimiento** (incorporar o aprender cosas nuevas, interés por innovar sobre la comunicación artística, transmitir a otros los conocimientos adquiridos, caracterizar y comprender críticamente, a través del arte, una época).

⁸¹ GAMEZ, Elena y MARRERO, Hipólito. “*Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología* . Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html> - S/P. Se trata del cuestionario MOPI (Motivación para estudiar Psicología) Consultado el 07-06-09

5. **Logro y Prestigio** (obtener un título académico, apreciar el resultado del esfuerzo, tener una mejor posición económica y social, tener éxito en la actividad elegida).
6. **Problemas personales** (implica superar ciertos aspectos psico-físicos para lo cual la instancia de elección de una carrera puede devenir u orientarse hacia un efecto con fines terapéuticos o como opción de cambio -modificación o ruptura de la rutina cotidiana, por ejemplo-).
7. **Poder** (tener cierto control sobre los demás, acceder a una posición dominante, pretender ser un líder).
8. **Reconocimiento** (recibir elogios por parte de otros, ser reconocido como artista, ser valorado por los talentos demostrados, mejorar la autoestima).
9. **Seguridad** (referida tanto a la seguridad física como psíquica que se puede sentir al tener un título con el cual demostrar una formación superior y con ello obtener herramientas para acceder, cambiar o conseguir mejores trabajos, tener oportunidades de mejor remuneración).
10. **Subjetividad** (reflejar el mundo interior, expresar y resaltar la sensibilidad personal, exteriorizar los sentimientos a través del arte, etc.)

El modelo empleado del cuestionario de Motivación hacia Estudios Artísticos se adjunta en el anexo.

3.2.3. Procedimiento

El cuestionario fue administrado por docentes de la propia escuela en el mes de septiembre de 2009 aunque no en todas las carreras que ofrecía cada institución sino en las mas representativas de ellas. Se les propuso participar a todos los alumnos de primer y segundo año en una investigación para conocer los motivos por los cuales habían optado por la formación artística. Los alumnos, de forma voluntaria y en el aula donde habitualmente reciben sus clases rellenaron el cuestionario y lo entregaron.

Los datos se capturaron en una matriz de datos que se analizaron utilizando el programa de Planilla de Cálculos Excel versión 2000. Las respuestas de la primera parte del cuestionario permitieron caracterizar la población objeto de estudio y establecer comparaciones entre alumnos de distintas escuelas para descubrir semejanzas y diferencias según disciplina de procedencia de los mismos. Los datos recabados en esta primera instancia se tradujeron a porcentajes para su mayor comprensión. La segunda parte, que constaba de ítems que fueron evaluados numéricamente, en una escala de cero (0) a cuatro (4) puntos, los

resultados se analizaron en función de los promedios que arrojó cada ítem. Se seleccionaron sólo aquellos cuya media era igual o superior a dos (2) puntos, que en la escala ordinal significaba “**algo**”, un indicador que, en un grado moderado, manifestaba cierta incidencia del ítem propuesto en la decisión del estudiante. Con ello fue posible reconocer los ítems que tenían mayor importancia entre los encuestados. Finalmente se jerarquizó los motivos en las categorías previamente definidas, para lo cual se calculó el promedio de los ítems que conformaban la categoría, seleccionándose sólo aquellos cuyo valor era igual o superior a dos puntos. La clasificación de los ítems en categorías obran en el Anexo.

La base de datos obtenida de todos los establecimientos educativos, permitió, además completar el análisis realizado anteriormente, aunque acotado a ciertas variables de interés, porque como dice Livio Grasso:

*“Si bien es posible y quizá deseable examinar las distribuciones de frecuencia de todas las variables, no pueden relacionarse todas las variables entre sí. La estrategia de “relacionar todo con todo” para ver cuáles variables muestran asociación generalmente no es la mejor, pues ello conlleva un enorme costo material y de tiempo y además requiere un enorme esfuerzo... el intento de efectuar descubrimientos importantes por este camino es casi siempre infructuoso y a menudo engañoso”.*⁸²

Se prestó especial atención a las tendencias motivacionales considerando la edad de los estudiantes, la diferenciación según nivel de estudios superiores previos, la discriminación por género y la comparación entre estudiantes que cursan tecnicaturas superiores y los que realizan el trayecto docente.

⁸² GRASSO, Livio – Encuestas. Elementos para su diseño y análisis. Córdoba, Argentina. Encuentro Grupo Editor. 2006. Pág. 118-119

CAPITULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. RESULTADOS

Toda la información recolectada se clasificó bajo tres tópicos para su mejor comprensión: caracterización general de la población, sobre las decisiones y sobre las motivaciones. Del total de estudiantes que participaron, el 56% manifestó cursar tecnicaturas superiores, 36 % el profesorado y el 7% restante ambas especialidades simultáneamente.

4.1.1. Caracterización de la población

El estudio reveló que sólo un 17% de los encuestados son jóvenes que han iniciado inmediatamente la carrera artística luego de haber finalizado sus estudios secundarios. El resto se compone de jóvenes y adultos que, antes de iniciar la carrera artística, han pasado por otras experiencias académicas, han abandonado estudios terciarios-universitarios o nunca los han iniciado, decidiéndose por el arte como mínimo tres años después de haber egresado del nivel medio, como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos en relación al tiempo intermedio entre año de egreso nivel medio e inicio carrera artística nivel terciario.

Año de Egreso del Nivel Medio	Porcentaje de la población
Entre 1 y 2 años	17 %
Entre 3 y 4 años	13 %
Entre 5 y 6 años	18 %
Entre 7 y 8 años	10 %
Entre 9 y 10 años	11 %
Más de 10 años	26 %
No contesta	5%

La lectura de la tabla 1 sugiere que la opción por el arte no tiene una respuesta inmediata en los sujetos. Se observa que el 48 % de los individuos que han iniciado una carrera artística, lo han hecho en un período que oscila entre uno y seis años después de haber concluido sus estudios de nivel medio, mientras que el 47 % lo hizo en un período mayor a seis años. Esta demora en la decisión sugiere que podría tratarse del descubrimiento de vocaciones tardías o postergadas por diferentes causas, algunas seguramente atribuidas a los prejuicios que se tiene sobre la actividad de los artistas (nivel de informalidad, escaso porvenir, vida bohemia, difícil salida laboral o inadecuada retribución económica de los productos, entre otros) o a exigencias familiares, pues muchas veces los padres cargan sobre

los hijos determinadas expectativas que éstos procuran cumplir renunciando a recorrer el camino propio para satisfacer el mandato familiar, generalmente relacionado con la obtención de titulaciones universitarias de carreras mas clásicas y de cierto prestigio social. Lo concreto es que, en la mayoría de los casos, la elección debe sortear un “tiempo de espera” con miras a definiciones mas precisas.

Sin embargo el 51% de los alumnos manifestaron haber elegido la carrera como primera opción y un 42% como segunda alternativa, luego de haber probado otras instancias académicas. Como era lógico de suponer, el porcentaje de alumnos que inició sus estudios artísticos como primera opción es mayor que los que iniciaron la carrera como segunda alternativa, considerando el tiempo intermedio desde la finalización de los estudios de nivel medio, tal como puede visualizarse en la tabla 2.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos en relación al tiempo intermedio entre año de egreso nivel medio e inicio carrera artística nivel terciario (como primera o segunda opción).

Año de Egreso del Nivel Medio	Elección de la carrera como	
	1º opción	2º opción
Entre 1 y 2 años	26 %	7 %
Entre 3 y 4 años	15 %	10 %
Entre 5 y 6 años	15 %	24 %
Mas de 6 años	36 %	56 %
No contesta	8 %	3 %

No obstante la evidencia que pone de manifiesto la tabla superior, en relación al tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios de nivel medio, que es mucho mayor para quienes optan por el arte como segunda alternativa, -y que resulta congruente, pues en este grupo se encuentran los que han probado otras experiencias académicas y quienes ya tienen titulaciones universitarias-, es que un porcentaje importante de la población se decide por primera vez iniciar estudios superiores habiendo transcurrido un tiempo considerable desde la finalización de los estudios secundarios, (mas de seis años) ubicándose en este grupo un poco mas de un tercio de los individuos (36 %).

Lo anterior está íntimamente relacionado con las edades de los sujetos. El estudio, reveló diversidad en los porcentajes de composición considerando las edades promedios de los estudiantes, siendo llamativa la distribución según las disciplinas de cada escuela. Esta heterogeneidad permite explicar las diferencias encontradas a las respuestas de algunos ítems, como se verá mas adelante. La escuela de Teatro es la que ostenta la población más joven, con

un promedio de edad de sus alumnos de 22,6 años (carrera Profesorado de Teatro), seguidas por las escuelas Conservatorio de Música con 24,3 años (carrera Profesorado de Música); Artes Aplicadas con 24,7 años (promedio carreras Tecnicaturas en Diseño de Decoración de Interiores y Diseño Gráfico); Bellas Artes, con 30,3 años (promedio Tecnicatura en Artes Visuales y Profesorado en Artes Visuales) –aunque si se considera el profesorado, el promedio de edad desciende a 26,4 años y por último la escuela de Cerámica con un promedio de 33,6 años (Tecnicatura en Cerámica con orientación Artística/Industrial).

A los fines de comparar la distribución de la población por franjas etarias se optó por realizar una división por edades cada seis años (a partir de los 18), considerándose que seis años es el máximo que puede llevar, en términos teóricos, el desarrollo de otra carrera anterior a la elegida) para verificar en cuál de las franjas la población adquiriría sus mayores porcentajes, reflejándose los resultados por escuela en la siguiente tabla:

Tabla 3 – Distribución de la población de alumnos según franja etaria por escuela

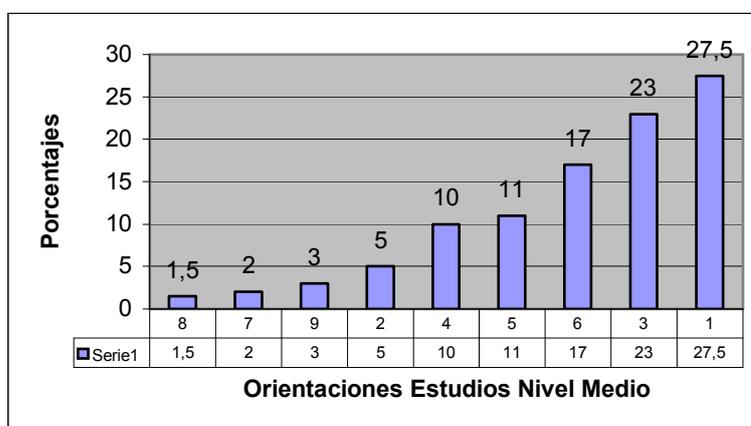
Escuela	18-23 años	24-29 años	30-35 años	36-40 años	Más de 40 años
Figuroa Alcorta	24,50 %	35 %	19 %	8 %	13,50 %
Félix T. Garzón	63 %	19 %	7 %	7 %	4 %
Fernando Arranz	13 %	19,35 %	32,30 %	19,35 %	16 %
Lino E. Spilimbergo	56,5%	33 %	3,5 %	3,5 %	3,5 %
Roberto Arlt	71 %	26 %	3 %	0 %	0 %

Como puede apreciarse en la tabla 3, la composición del alumnado de cada escuela, considerando sus edades, es muy dispar. Sólo tres escuelas superan el 50% de sus poblaciones con alumnos cuyas edades van desde los 18 a 23 años: Roberto Arlt (71%); Félix T. Garzón (63%) y Lino E. Spilimbergo (56,5%). Las escuelas Figuroa Alcorta tiene la mayor población en la franja de 24 a 29 años (35%) seguidas con casi un 25% en la franja mas joven. En cambio la escuela Fernando Arranz tiene una distribución bastante equilibrada, destacándose la franja etaria que va desde los 30 a 35 años y luego muy parejas las demás, con una disminución en la franja mas joven (sólo 13% del alumnado sus edades se encuentran en el rango de 18 a 23 años), constituyéndose de este modo en la escuela que tiene menos jóvenes. Esta escuela, junto con la Figuroa Alcorta son las que concentran, además, la población mas elevada de adultos y adultos mayores, registrándose también una relación directa entre los estudiantes que complementan su formación en ambas instituciones.

La orientación de los estudios de nivel medio tienen muy poca relación con las carreras artísticas. Como puede visualizarse en el gráfico 1 las titulaciones de estudios de

nivel Polimodal con orientación en Arte, Diseño y Comunicación, sólo alcanza al 11% de la población, mientras que las opciones de Ciencias sociales lo hace con el 27,5%, seguida por Administración y Gestión de empresas con 23% y otros títulos (generalmente estudios técnicos, bachilleratos o peritos mercantiles del anterior sistema educativo) con el 17%. Quienes han egresado con una orientación en ciencias naturales son apenas el 10%, por lo que podría afirmarse que la mayoría de los alumnos que eligen las carreras artísticas provienen de instituciones de nivel medio cuyas orientaciones están mas relacionadas con el campo de las ciencias sociales antes que de las naturales.

Gráfico 1 – Porcentaje de alumnos según orientación de sus estudios de nivel medio



1- Cs. Sociales 2-Pcion Bienes y Servicios 3-Gestion y Adm. Empresas 4-Cs. Naturales
 5-Arte Dis. Y Com. 6-Otra 7-Bachillerato Acelerado 8-Mayores 25 años

Sin embargo al comparar los resultados de las respuestas sobre los motivos por los cuales eligieron la rama artística, hemos detectado una diferencia entre los alumnos que provienen de polimodales con orientación en Arte, Diseño y Comunicación y el resto. Los primeros cuyos estudios tienen orientación artística, tienen una puntuación de promedio por sujeto mayor que el resto (80.62 contra 73.92)⁸³, lo que denota una valoración más positiva o mayor acuerdo sobre los ítems propuestos, destacándose fundamentalmente dos motivos que superan los dos puntos y que el resto no los alcanza. Se trata de los ítems N° 10 “*ser reconocido y tener prestigio como artista*” y N° 28 “*me gustaría recibir elogios por mi obra, producto, etc.*”, seguidos por el ítem N° 11 “*demostrar los talentos y ser valorado por ello*”

⁸³ Nota aclaratoria: la puntuación es relativa al nivel de acuerdo del sujeto con los ítems sugeridos. Si para muchos estudiantes un ítem tiene valor de 4 puntos y para otros 3 puntos, se concluye que los primeros tienen una apreciación más positiva porque acuerdan en un grado alto con la afirmación presentada. En general, todos los ítems incluidos en el cuestionario se presentaron con una valoración positiva del mismo. La suma de las puntuaciones por sujeto nos da una apreciación del nivel de concordancia con las opciones por él elegidas, y posibilitan la comparación entre sujetos o grupos de sujetos, como es el caso que mencionamos en este ejemplo.

que para el resto arroja una puntuación de 2.2 y los provenientes de polimodales de arte llegan a 3 puntos.

Curiosamente estos tres ítems en que sobresalen, corresponden a la categoría de motivos relacionados con el reconocimiento, es decir, los alumnos que proceden de escuelas artísticas le asignan mayor importancia a sentirse reconocidos por lo que hacen o expresan a través de sus producciones, sentimiento que no es tan exigido por quienes provienen de otras orientaciones de estudios secundarios. (Ver cuadro comparativo de puntajes en el Anexo).

Cuando se analizó el porcentaje de estudiantes con titulaciones de nivel superior (terciarios o universitarios) se obtuvieron los siguientes resultados por escuela:

Tabla 4– Porcentaje de alumnos que poseen título de nivel superior terciario o universitario

Escuela	Posee titulación de nivel superior
Figuroa Alcorta	16 %
Félix T. Garzón	7 %
Fernando Arranz	23 %
Lino E. Spilimbergo	14 %
Roberto Arlt	13 %

Los datos proporcionados por la tabla 4 destacan que los alumnos de la escuela de cerámica son los que tienen el mayor porcentaje de titulaciones de nivel superior y eso en parte explica la caracterización de su población cuyas edades son mas elevadas que el resto de las escuelas y han ingresado a ella con una formación previa. Esta escuela, cuya enseñanza es muy específica y acotada únicamente a la cerámica, resulta complementaria para la formación de muchos profesionales de carreras de Bellas Artes o afines a ella. Le siguen casi en igualdad de condiciones las Escuelas Figuroa Alcorta, Spilimbergo y Roberto Arlt, y por último el Conservatorio de Música.

4.1.2. Sobre las decisiones

El cuestionario administrado exploró con cierta profundidad el campo de las decisiones y el modo en que son adoptadas. Primeramente se analizaron las afirmaciones de los encuestados en relación al grado de seguridad manifestados en la opción por la carrera. Los niveles de seguridad manifestados por los estudiantes de escuelas de arte son bastante elevados, independientemente de la disciplina elegida, como puede advertirse en los

resultados arrojados en la tabla 5, aunque los alumnos que optaron por teatro son quienes han iniciado la carrera con mayor seguridad comparándolos con el resto de las escuelas.

Tabla 5– Porcentaje de alumnos que manifestaron seguridad en su decisión.

Escuela	Seguridad en toma de decisión
Figueroa Alcorta	70 %
Félix T. Garzón	85 %
Fernando Arranz	87 %
Lino E. Spilimbergo	76 %
Roberto Arlt	94 %

Las decisiones, si bien son altamente independientes en la mayoría de los alumnos consultados, algunos reconocieron influencias de otras personas, siendo la familia el grupo de mayor gravitación, seguido por las amistades. En la siguiente tabla puede apreciarse los resultados:

Tabla 6– Porcentaje de alumnos que reconoce la influencia de terceros en sus decisiones.

		Figueroa Alcorta	Félix T. Garzón	Fernando Arranz	Lino E. Spilimbergo	Roberto Arlt
Influencia de terceros en la decisión tomada	SI	46 %	22 %	13 %	17 %	23 %
	NO	54 %	78 %	87 %	83 %	77 %
Grupos de influencia	Familia	53 %	66 %	50 %	64 %	28 %
	Amistades	47 %	17 %	50 %	18 %	15 %
	Otros	---	17 %	---	18 %	57 %

Del análisis de los datos aportados en la tabla 6 surge que los alumnos de la escuela de Bellas Artes Figueroa Alcorta, son quienes reciben mayor influencia para iniciar la carrera, acercándose casi al 50% de los encuestados. La familia y amistades son los grupos primarios que fortalecen esa decisión en porcentajes muy equitativos, y esto se produce seguramente por el conocimiento que esos grupos tienen de las cualidades y antecedentes de los candidatos. Se contraponen la población estudiantil de la Escuela de Cerámica cuyos alumnos son los que menor influencia reciben de terceros y es comprensible, tratándose de la población de alumnos de mayor edad, lo que indica un mayor nivel de independencia en las decisiones adoptadas, no obstante el patrón de influencias es similar a la escuela de Bellas Artes: la familia y amistades inciden de igual modo sobre quienes optan por la carrera.

Las restantes escuelas acusan valores parejos en el nivel de influencia, que oscilan entre un 17 a 23 %, aunque aparecen otros agentes de influencia además de la familia y amistades. En el caso las escuelas Conservatorio de Música y Artes Aplicadas, amistades y otros grupos (este último conformado por docentes, artistas, o incluso test de orientación vocacional), inciden de igual manera luego de la familia, que sigue manteniendo su primacía, pero en la escuela de Teatro el grupo de mayor incidencia está fuera del núcleo familiar y amigos: aquí son fundamentalmente los docentes de teatro quienes descubren los talentos e influyen de manera decisiva en la decisión de los estudiantes.

La familia, a su vez, siempre merece un espacio de análisis, en tanto prolonga en los hijos ciertas expectativas que los progenitores han esperado o esperan de su descendencia, dado que las aspiraciones de ellos son vivenciadas muchas veces como logros o satisfacciones propias. Cuando se indagó a los estudiantes si la familia estaba de acuerdo con la carrera elegida se obtuvieron los siguientes valores:

Tabla 7– Porcentaje de alumnos cuyas familias acuerdan con la carrera elegida.

		Figuroa Alcorta	Félix T. Garzón	Fernando Arranz	Lino E. Spilimbergo	Roberto Arlt
¿Acuerda tu familia con la carrera elegida?	SI	67 %	78 %	45 %	59 %	45 %
	NO	27 %	22 %	35 %	39 %	55 %
	No contesta	6 %	---	20 %	2 %	---

En la tabla 7 se observa que los alumnos de la escuela Conservatorio de Música son los que manifiestan mayor conformidad por parte de la familia en torno a la elección de la carrera elegida (hay que recordar que se trata de alumnos que desarrollan una carrera docente - Profesorado de Música), seguidas por la escuela de Bellas Artes Figuroa Alcorta y Artes Aplicadas L. Spilimbergo. En cambio las escuelas de Cerámica y Teatro, no llegan al 50 % de adhesión familiar, con una evasión muy grande en el caso de la primera (un 20%) que puede deberse a la característica propia de la población ya enunciada, lo que hace pensar que la familia ya no tiene un nivel de injerencia importante en las decisiones de los estudiantes y por lo tanto hayan optado por omitir contestar la pregunta.

En la escuela de Teatro, en cambio resulta evidente la disconformidad familiar registrándose el valor mas alto entre todas las escuelas (55 %), quizás porque prevalecen algunos prejuicios sobre lo que puede brindar la carrera (aunque se trata de una formación

docente, la enseñanza de teatro no se encuentra lo suficientemente difundida como oferta institucional en todas las escuelas). Estas dudas son puestas de manifiesto, tal como lo reconocen los estudiantes, aunque se entiende que los padres buscan ante todo afirmar el porvenir de sus hijos que no lo ven asegurado en la opción elegida.

En el caso de quienes respondieron que no contaban con el apoyo familiar, algunos estudiantes reflejaron los deseos de los padres en torno a la carrera que ellos querían que siguieran. Resulta evidente que todos esperaban carreras con titulaciones universitarias y clásicas como una garantía de mejor porvenir y salida laboral. Las respuestas que dan los alumnos sobre los deseos de los padres como *“esperaban una carrera tradicional”*, *“una carrera mas formal”*, *“que continuara con la carrera ‘x’ (una carrera universitaria)”* u *“otra”*, se repiten en todas las escuelas. Dan a entender que la formación artística sigue en el imaginario colectivo como una actividad informal, de escaso futuro, que no puede garantizar las necesidades de subsistencia y que no otorga el status o reconocimiento que brinda cualquier titulación universitaria.

En casos más explícitos y por escuelas, los padres manifestaron a sus hijos qué carreras deseaban para ellos. En el siguiente cuadro se detalla los deseos familiares sobre la carrera a seguir u opiniones al respecto.

Cuadro I – Detalle de las carreras que deseaban los padres que siguieran sus hijos, antes que la carrera artística.

	Figuroa Alcorta	Félix T. Garzón	Fernando Arranz	Lino E. Spilimbergo	Roberto Arlt
Carreras deseadas por los padres	Derecho Cs. Económicas Adm. Empresas Ingeniería Diseño Gráfico	Lengua Cs. Químicas Ingeniería	Agronomía Música Arquitectura Ingeniería	Medicina Ingeniería Arquitectura (6) RR. HH. Derecho Adm. Empresas Psicología Doc. Plástica	Derecho Psicología (4) Psicopedagogía Cs. Económicas (3) Cs. Químicas Cs. Biológicas Com. Social
Opiniones	Otra cosa, pero ahora acepta	Algo mas corto y con mas salida laboral	No les interesa	Ahora la familia está conforme	Otra cosa, sorprendió que fuera teatro

Como puede apreciarse en el cuadro superior se mencionan carreras tradicionales como Ingeniería, Cs. Económicas, Derecho, prevaleciendo en la escuela Lino Spilimbergo la orientación hacia la Arquitectura (carrera con la que guarda una estrecha relación), mientras

que en los estudiantes de Teatro las aspiraciones de los padres se inclinan hacia la Psicología fundamentalmente y las Cs. Económicas. También se menciona algunas opiniones que tienen que ver con la aceptación familiar posterior, la sorpresa por la elección de la carrera (teatro), y el deseo de una carrera con más salida laboral.

Se completó el estudio de las decisiones considerando la gravitación que ejerce la trayectoria institucional de las escuelas y el nuevo entorno e infraestructura, a los fines de verificar si existía una relación positiva entre ellas. En la tabla 8 pueden apreciarse los resultados.

Tabla 8– Porcentaje de alumnos que tienen en cuenta en su elección la trayectoria institucional de la Escuela y su infraestructura.

		Figuroa Alcorta	Félix T. Garzón	Fernando Arranz	Lino E. Spilimbergo	Roberto Arlt
¿Has tenido en cuenta la trayectoria institucional?	SI	62 %	59 %	29 %	45 %	58 %
	NO	38 %	41 %	71 %	55 %	42 %
¿Has tenido en cuenta la infraestructura institucional?	SI	57 %	56 %	42 %	45 %	42 %
	NO	43%	44 %	58 %	55 %	58 %

Como puede advertirse en la tabla 8 aproximadamente un 60 % de los estudiantes de las escuelas de Bellas Artes, Conservatorio de Música y Teatro han considerado la trayectoria de las instituciones al momento de elegir su formación en ellas. El peso que tienen las dos primeras instituciones, como se destacó en el capítulo I es innegable y el prestigio que han adquirido se ha mantenido vigente en el tiempo. La escuela de teatro, siendo mucho mas joven ya goza de un reconocimiento que la acerca a las dos primeras.

En cambio las Escuelas cuyas orientaciones han estado ligadas a oficios como la de Artes Aplicadas y Cerámica, no parecen haber trascendido demasiado en la sociedad, razón por la cual sus trayectorias no llegan a incidir de manera convincente dado que menos del 50% de los alumnos la han tenido en cuenta.

Asimismo, los alumnos de Bellas Artes y Conservatorio de Música valoran mucho mas la infraestructura de sus instituciones al momento de decidirse por la carrera, que los de Cerámica, Artes Aplicadas y Teatro, para quienes no influye demasiado los recursos con los que cuentan los establecimientos para decidirse por ellos.

Para finalizar el análisis sobre las decisiones, se verificó si en la población de las cinco escuelas existía alguna relación en el nivel de seguridad en la toma de decisiones hacia una carrera artística y el género. El resultado arrojó que no hay diferencias significativas en el nivel de seguridad manifestado por varones y mujeres (el índice de correlación $Q=0.27$ destaca una relación débil), aunque con una leve tendencia a favor de las mujeres quienes al momento de optar por la formación artística lo hacen con mayor seguridad que los varones, como puede apreciarse en la tabla 9.

Tabla 9 Porcentajes del nivel de seguridad en la toma de decisiones por género.

	Toma de decisión	
	Con seguridad	Con dudas
Varones	75 %	25 %
Mujeres	84 %	16 %

$Q=0.27$

4.1.3. Sobre las motivaciones.

Los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario permitieron completar la caracterización de los alumnos de arte y discriminar los motivos mas destacables, siendo este último aspecto tratado separadamente por escuela y luego de manera conjunta para detectar variaciones según la orientación disciplinar.

Primeramente se expondrán los resultados derivados de cada escuela para luego cotejarlos con los alcanzados en promedio por los cinco establecimientos artísticos. Los valores de cada categoría de motivos, se obtuvieron del promedio de ítems pertenecientes a la misma, considerándose significativas –a nivel de las decisiones adoptadas por los sujetos– aquellas cuya puntuación era igual o superior a dos (2) puntos tal como se explicó en el punto 3.3.3 Procedimiento. No obstante ello, se elaboró un orden jerárquico consignando todas las categorías para apreciar la importancia relativa de los demás ítems y efectuar luego la comparación de los resultados entre escuelas.

4.1.3.1. Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta

En esta escuela los encuestados formaron parte de dos carreras superiores: Profesorado y Tecnicatura en Bellas Artes y Dado que hubo algunas diferencias importantes, se considerarán los resultados obtenidos en cada especialidad y luego en su conjunto.

a) Carrera Profesorado de Arte en Artes Visuales.

Para los alumnos que realizan el profesorado los motivos más importantes tienen que ver con el sentimiento de **autorrealización**, es decir, la opción principal por la que eligen el profesorado de artes es porque representa una instancia de superación personal, un reto importante a vencer y por el disfrute que le proporciona la actividad, sin mediar pretensiones económicas. Le siguen los motivos de **conocimiento**, como aprender cosas nuevas, enseñar y transmitir conocimientos a otras personas –ítem fuertemente ligado a la orientación de la especialidad-, motivos relacionados con la **subjetividad** (expresar los sentimientos mas profundos, resaltar la sensibilidad propia), y por último, la **autoeficacia** (la propia percepción acerca de lo que se es capaz de ser y hacer). Es importante señalar que estos cuatro motivos tienen una puntuación bastante elevada, habiendo un sesgo importante con los motivos que le siguen, como puede apreciarse en los resultados de la tabla 10

Tabla 10– Orden de motivos en la elección de la carrera Profesorado de Artes Visuales Escuela Figueroa Alcorta (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Autorrealización	1	3.30
Conocimiento	2	3.20
Subjetividad	3	3.17
Autoeficacia	4	2.95
Logro y Prestigio	5	1.83
Motivos Personales	6	1.63
Reconocimiento	7	1.55
Afiliación	8	1.13
Seguridad	9	1.16
Poder	10	0.70

Sin embargo hay que destacar que las posiciones 5 y 6 de las categorías de logro y prestigio y motivos personales, hay algunos ítems que tienen, individualmente, mayor peso que el resto y merecen ser destacados a pesar de que el promedio de la categoría a la que pertenecen sea inferior a dos puntos. Para el primero de ellos, se destacan tres de los seis ítems que componen la categoría. Se trata de los ítems N° 17, “*hacer la carrera permitirá apreciar el resultado del esfuerzo*”, con 2.9 puntos; N° 36 “*querer tener éxito en la actividad artística*”, con 2.6 puntos y N° 12 “*obtener un título académico de nivel superior*” 2.3 puntos. Para la categoría de motivos personales, dos de los tres ítems que la integran tienen puntuaciones superiores a 2 puntos. Se trata de los ítems N° 25 que relaciona la elección de la actividad artística con el efecto terapéutico que ella tiene, con 2.4 puntos y el N° 26 que refiere al espacio de refugio o evasión que tendría el arte, al permitir escapar de la rutina diaria con 2.1 puntos.

b) Carrera Tecnicatura Superior en Artes Visuales.

Para los alumnos que realizan la tecnicatura los motivos son similares a los detectados en el profesorado, pero invirtiéndose los ordenes anteriores con puntuaciones mas bajas. Igualmente los motivos siguientes se modifican sustancialmente. Se destacan los motivos relacionados con la **subjetividad** que ocupa el primer lugar, le siguen con igual importancia los motivos de **autorrealización** y **conocimiento** y luego los de **autoeficacia**, como puede verse en la tabla 11.

Tabla 11– Orden de motivos en la elección de la carrera Tecnicatura en Artes Visuales Escuela Figueroa Alcorta (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Subjetividad	1	2.85
Conocimiento	2	2.52
Autorrealización		2.52
Autoeficacia	3	2.31
Reconocimiento	4	1.97
Afiliación	5	1.85
Logro y Prestigio	6	1.75
Seguridad	7	1.49
Motivos Personales	8	1.40
Poder	9	1.20

Lo expuesto anteriormente refleja que, si bien los primeros cuatro motivos se repiten, cobran distinta importancia para los alumnos, según la carrera que cursen, alterándose la jerarquía de los motivos, aún tratándose de la misma disciplina. En este caso los motivos de reconocimiento, que ocupan el cuarto lugar, con 1.97 puntos, tienen cierta relevancia dado que su promedio es muy cercano a los dos puntos.

Los motivos cuyas puntuaciones son inferiores a dos puntos cambian el ordenamiento de manera sustancial en este caso. Del mismo modo, los ítems de las categorías inferiores no inciden de manera significativa, como se destacó en el caso de los alumnos del profesorado. Sólo los ítems N° 11 *“demostrar los talentos y ser valorado por ello”* de la categoría reconocimiento y N° 36 *“querer tener éxito en la actividad artística”*, de la categoría logro y prestigio alcanzan los 2.3 puntos. De lo anterior podemos concluir que los alumnos que cursan las tecnicaturas en Bellas Artes tienen incentivos diferentes a los que cursan la carrera docente, visualizándose ello en la jerarquía establecida por cada grupo, no obstante, coinciden en ambas orientaciones los cuatro primeros motivos ya enunciados.

c) Figueroa Alcorta -completo

Se procedió a unificar los datos recabados de ambas especialidades para poder cotejar los resultados promedios con las demás escuelas. En la tabla 12 se visualiza los datos arrojados considerando conjuntamente las dos orientaciones antes mencionadas.

**Tabla 12– Orden de motivos en la elección de la carrera
Escuela Figueroa Alcorta –completo-(clasificados en categorías)**

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Subjetividad	1	2.94
Autorrealización	2	2.73
Conocimiento	3	2.70
Autoeficacia	4	2.49
Reconocimiento	5	1.86
Logro y Prestigio	6	1.77
Afiliación	7	1.66
Motivos Personales	8	1.46
Seguridad	9	1.40
Poder	10	1.07

La posibilidad de completar la opción abierta de motivos de elección de la carrera tuvo muy pocas respuestas por lo que no nos permite ampliar el universo de los motivos expuestos en el cuestionario. Las que se recabaron indicaban lo siguiente:

- “Porque desde chica me gusta investigar en el arte”
- “Lo único que me interesa es el arte, hago esto porque me gusta”
- “El deseo de hacer arte”

Como podemos apreciar las respuestas están orientadas hacia motivos de autorrealización y conocimiento y se expresa en términos similares a los expuestos en el cuestionario.

4.1.3.2. Escuela Superior Conservatorio de Música Felix T. Garzón

Los estudiantes que respondieron a la encuesta corresponden únicamente a la carrera docente. Se verificó que en este caso, los cuatro primeros motivos también se repiten y se aproximan a los resultados obtenidos para el profesorado de Artes Visuales, según se especifica en la tabla 13, pero agregan una quinta categoría, logro y prestigio, ausente en la primera escuela. Esto tiene que ver, en parte, con la edad de los estudiantes, pues como se verá en el análisis general de población, los más jóvenes tienen mayores expectativas que los

adultos en el tránsito por la carrera y las satisfacciones que ésta le puede brindar, no sólo en la obtención de un título académico de nivel superior, sino en las posibilidades que ese título le promete en relación al éxito profesional e indirectamente a una mejor calidad de vida o posicionamiento social.

Tabla 13– Orden de motivos en la elección de la carrera Profesorado en Música Escuela Conservatorio de Música Felix T. Garzón (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Conocimiento	1	3.05
Autorrealización	2	2.93
Subjetividad	3	2.74
Autoeficacia	4	2.63
Logro y Prestigio	5	2.34
Seguridad	6	1.78
Afiliación	7	1.54
Motivos Personales	8	1.47
Reconocimiento	9	1.44
Poder	10	0.85

Para las categorías cuyas puntuaciones son inferiores a dos puntos, se advierten dos motivos que tienen cierta relevancia. Se trata de los ítems N° 35 *“porque te dará herramientas y mejor preparación para cambiar o conseguir trabajo”* de la categoría seguridad, con 2.8 puntos, y el N° 25 *“porque consideras que tiene un efecto terapéutico sobre ti”* de la categoría de motivos personales con 2.1 puntos.

La posibilidad de completar la opción abierta de motivos de elección de la carrera tuvo una sola respuesta:

- “Porque la educación es el mejor camino para cambiar los paradigmas de la educación”

La frase pertenece a un alumno mayor de 50 años y su análisis resulta difícil en el contexto del estudio de este trabajo. Simplemente se destaca que en la elección de la carrera parecen influir más las decisiones para lograr un cambio, en este caso concreto desde la educación y hacia la educación, en definitiva, una renovación lograda por retroalimentación, según interpretación que asignamos a su afirmación.

4.1.3.3. Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz

Para los alumnos de la escuela de cerámica, -todos pertenecientes a la tecnicatura en cerámica- los motivos son idénticos a los ya mencionados, aunque el orden vuelve a alterarse, en relación a las escuelas ya vistas, siguiendo las preferencias propias de los individuos que la integran. Para los estudiantes que eligen la carrera, sobresalen los motivos relacionados con el **conocimiento**, le sigue en importancia aquellos ligados con la expresión de la **subjetividad**, luego **autorrealización** y finalmente la **autoeficacia**. Se advierte un sesgo con las categorías que no alcanzan los dos puntos, como se observa en la tabla 14.

Del análisis de los ítems que componen las categorías Logro y prestigio y motivos personales –si bien no alcanzan en el promedio los dos puntos- merecen destacarse algunos que obtuvieron puntuaciones importantes. Para la primera categoría, se destacan los ítems N° 33 “*desear tener una mejor calidad de vida*” y N° 36 “*querer tener éxito en la actividad artística*”, ambos con 2.5 puntos y N° 25 “*elección de la actividad artística por el efecto terapéutico que ella tiene*” con 2.6 puntos. Las motivaciones de estos estudiantes se aproximan más a las observadas en la escuela Figueroa Alcorta para la carrera del profesorado en Artes Visuales.

Tabla 14– Orden de motivos en la elección de la carrera Tecnicatura en Cerámica Escuela de Cerámica Fernando Arranz (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Conocimiento	1	3.04
Subjetividad	2	2.97
Autorrealización	3	2.88
Autoeficacia	4	2.36
Logro y Prestigio	5	1.74
Motivos Personales	6	1.60
Reconocimiento	7	1.23
Seguridad	8	1.21
Afiliación	9	1.19
Poder	10	0.56

Las respuestas abiertas de motivos de elección de la carrera tuvo mayor participación por parte de los alumnos, recabándose las siguientes:

- “Interés por conocer distintas técnicas para manejar el barro y crear con él.”
- “Como complemento de la formación artística que poseo.”
- “Porque me siento realizado haciendo cerámica.”
- “Por placer y satisfacción personal.”
- “Porque me gusta y disfruto de hacer cerámica.”
- “Porque tengo mucha curiosidad por los resultados alternativos respecto de la materia prima.”
- “Porque lo llevo en la sangre, ya no tengo obligaciones familiares y puedo invertir tiempo en mí.”
- “Por disfrute, es un equilibrio en mi vida, lo hago sin ninguna finalidad.”

Como podemos apreciar, la mayoría de las respuestas apuntan hacia motivos relacionados con la autorrealización, es decir, el disfrute de la actividad por el simple placer que ella ocasiona, y a motivos relacionados con el conocimiento, curiosidad por aprender o ampliar la formación previa, todos aspectos que pertenecen a la esfera de motivaciones intrínsecas.

4.1.3.4. Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo.

Dado que participaron estudiantes de dos ofertas educativas, se discriminaron los resultados según orientación disciplinaria. Participaron alumnos de las tecnicaturas superiores en Diseño Gráfico y Diseño de Decoración de Interiores. Los resultados que se obtuvieron de esta escuela son mas amplios, y de mas difícil lectura, dado que abarcan 8 de las 10 categorías para el caso de Diseño Gráfico, en vez de las cuatro o cinco con las que se configuraron las escuelas antes vistas. También se verificó que, a pesar de ser tecnicaturas en diseño, la orientación crea un perfil diferente entre los alumnos, aún tratándose de la misma escuela.

a) Tecnicatura Superior en Diseño Gráfico:

Los alumnos de esta especialidad respetan las primeras cuatro categorías de motivos antes detectados, con puntuaciones muy elevadas, lo que denota un alto acuerdo con los ítems sugeridos por la encuesta. Son los únicos, además, quienes valoran las cuatro categorías con puntuaciones que superan los 3 puntos, lo que indica que su acuerdo va de “mucho” a

“bastante” y en el siguiente orden: **autorrealización, autoeficacia, conocimiento y subjetividad**. Pero aquí no concluyen los motivos de elección de la carrera, dado que le siguen los motivos de **logro y prestigio** con un elevado promedio (2.89 puntos) ya que esperan apreciar el resultado del esfuerzo de obtener un título de nivel superior, mejorar la calidad de vida y tener éxito profesional, entre otros; los motivos de **seguridad**, ya que sienten que la carrera les dará herramientas y mejor preparación para cambiar o conseguir trabajo u obtener una remuneración mayor; los motivos de **poder**, que curiosamente abandonan el último lugar para formar parte de los intereses estudiantiles. En este caso, el poder quizás sea entendido por ellos como un instrumento de persuasión desde la actividad gráfica. Como reza el dicho popular, “una imagen dice más que mil palabras”, y mucho más en los contextos de nuestra época, dominada casi en exclusividad por la imagen, -favorecida por novedosas e impensadas posibilidades que día a día ofrecen las herramientas informáticas en el campo del diseño gráfico- que ha logrado desplazar a la palabra o relegado a un segundo plano. El diseño gráfico tiene mucho que hablar al respecto, si pensamos que el autor puede acceder a una posición dominante desde la manipulación de la imagen a través de la expresión de una idea, un concepto o una intención dirigidas específicamente hacia un objetivo concreto. Esta idea se refuerza, aún mas, si se está diseñando para un producto de consumo, donde hay que crear códigos de identificación de la imagen con el producto, generar cierto deseo o necesidades en el consumidor o alguna dependencia como lo constituyen las modas. Desde esta mirada, entonces, el poder cobra sentido.

En el último lugar se ubican los motivos relacionados con el **reconocimiento** personal. Los motivos personales, si bien el promedio no alcanza los dos puntos, se rescata el ítem N° 25 ya mencionado, (los que cursan la carrera por el efecto terapéutico que considera que ella tiene), con una puntuación de 2.1. Al final se ubican los motivos de afiliación. En la tabla 15 se puede apreciar los valores completos.

Tabla 15– Orden de motivos en la elección de la carrera Tecnicatura en Diseño Gráfico Escuela de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Autorrealización	1	3.76
Autoeficacia	2	3.68
Conocimiento	3	3.51
Subjetividad	4	3.12
Logro y Prestigio	5	2.89
Seguridad	6	2.53
Poder	7	2.50
Reconocimiento	8	2.23
Motivos Personales	9	1.76
Afiliación	10	1.48

b) Tecnicatura Superior en Diseño en Decoración de Interiores.

Los estudiantes de esta especialidad se distinguen de la anterior en varios aspectos. En primer lugar para éstos estudiantes ninguna categoría alcanza el valor de 3 puntos (Mucho) y en general, los ítems tienen una escasa valoración. No obstante se mantienen tres de las cuatro categorías que de manera constante han caracterizado a todas las escuelas, con la novedad de que los motivos de **logro y prestigio**, se ubican ahora en la tercera posición y los motivos relacionados con la **subjetividad** se trasladan al quinto lugar. Es de notar que esta modificación no es muy importante, si se advierte que los promedios de las categorías 3 a 5 son muy aproximados entre sí, como puede advertirse en la tabla 16.

Tabla 16– Orden de motivos en la elección de la carrera Tecnicatura en Diseño en Decoración de Interiores Escuela de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Conocimiento	1	2.73
Autorrealización	2	2.70
Logro y Prestigio	3	2.29
Autoeficacia	4	2.28
Subjetividad	5	2.25
Reconocimiento	6	2.03
Seguridad	7	1.48
Poder	8	1.32
Motivos Personales	9	1.41
Afiliación	10	1.26

La tabla 16 también nos dice que las categorías de motivos se reducen a sólo seis , en lugar de ocho de la tecnicatura en diseño gráfico, descartando los motivos de seguridad y poder que están ausentes en los alumnos que eligen decoración de interiores. En este caso ningún ítem de la categoría motivos personales supera los dos puntos. Con el propósito de realizar un examen único por escuela, se promediaron los resultados obtenidos de ambas especialidades para conformar el patrón único por escuela, tal como se hizo con la escuela de Bellas Artes.

c) Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo – completo-

Al analizar los datos recabados de esta institución de manera conjunta, sin considerar las distintas opciones de sus carreras, los cuatro motivos principales vuelven a repetirse, incorporándose los motivos de **logro y prestigio** en el quinto lugar, igual que en el resultado del Conservatorio de Música, seguido por los motivos de **reconocimiento**, tal como puede apreciarse en la tabla 17.

Tabla 17– Orden de motivos en la elección de la carrera Tecnicatura en Diseño Gráfico Escuela de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Autorrealización	1	2.88
Conocimiento	2	2.86
Autoeficacia	3	2.52
Subjetividad	4	2.40
Logro y Prestigio	5	2.39
Reconocimiento	6	2.11
Seguridad	7	1.66
Poder	8	1.48
Motivos Personales	9	1.47
Afiliación	10	1.30

La posibilidad de completar la opción abierta de motivos de elección de la carrera tuvo una recepción similar a la de los alumnos de la escuela de cerámica. Las respuestas que se recabaron indicaban lo siguiente:

- “Porque me deja y permite ser y mostrarme tal cual soy”
- “Porque el estudio y desarrollo de una carrera relacionada con el arte llena mis expectativas y alimenta cada día más mis ganas de crear”
- “Porque es una rama más en el diseño y complementa el resto y quiero especializarme en todas y cada una de sus ramas”
- “¡Porque me gusta!”
- “Porque es una carrera que permite expresar tus ideas y al mismo tiempo realizar un trabajo (diseño/obra) que deja tu mirada personal en la vida de otra persona”
- “Por amor al arte, por curiosidad”
- “Como hobby y para incorporar conocimientos a ser aplicados en mi propia casa”
- “Me gusta e interesa el diseño de interiores y la relación con la escenografía teatral. Estoy en la búsqueda de ello” (estudiante que cursa simultáneamente teatro y diseño de decoración de interiores).

Los motivos siguen la misma tendencia que las demás escuela, se mencionan motivos relacionados con el conocimiento, autorrealización y subjetividad, que son coincidentes con los motivos detectados en el análisis de los ítems propuestos.

4.1.3.5. Escuela Superior de Teatro Roberto Arlt.

Los alumnos encuestados de esta escuela corresponden a la carrera del profesorado en teatro. Las respuestas brindadas por los estudiantes confirman de manera determinante que los cuatro primeros motivos que se han repetido en todas las escuelas, también se manifiestan entre las preferencias de los alumnos de teatro, aunque con el orden de prioridades que se indican en la tabla 17.

Tabla 17– Orden de motivos en la elección de la carrera Profesorado en Teatro Escuela de Teatro Roberto Arlt (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Conocimiento	1	3.05
Autoeficacia	2	2.81
Autorrealización	3	2.74
Subjetividad	4	2.52
Reconocimiento	5	1.93
Logro y Prestigio	6	1.82
Afiliación	7	1.28
Motivos Personales	8	1.12
Seguridad	9	0.91
Poder	10	0.82

Los demás motivos quedan fuera del rango de análisis destacándose de las categorías que en promedio no alcanzan los dos puntos, sólo los ítems N° 11 “*demostrar los talentos y ser valorado por ello*” de los motivos de reconocimiento con 2.7 puntos y N° 36 y 17 “*tener éxito como artista*” con 2.9 puntos y “*desarrollar la carrera para apreciar el resultado del esfuerzo*” con 2.4 puntos, respectivamente, ambos pertenecientes a las categorías de motivos de Logro y prestigio.

La posibilidad de completar la opción abierta de motivos de elección de la carrera tuvo la misma adhesión que las dos escuelas anteriormente analizadas. Se transcriben a continuación las respuestas receiptadas:

- “Para conocer gente con objetivos similares y para desarrollar proyectos desde abajo”
- “Por amor y pasión al teatro”
- “Por vocación, porque me apasiona”

- “Por vocación”
- “Porque siento que nací para esto”
- “Porque amo al teatro y todo lo relacionado con él”
- “Porque tiene una orientación diferente a las demás escuelas de teatro”

En este caso, la mayoría de las respuestas apuntan a una identificación de la carrera con la personalidad del sujeto, desde un punto de vista que integra un eje común entre los motivos de autorrealización y subjetividad con énfasis en lo emocional. Una respuesta se orienta hacia motivos afiliativos (conocer gente para desarrollar proyectos conjuntos) y otra específicamente hacia la característica de la institución, que es lo que define la elección, y que indirectamente estaría relacionada con motivos de conocimiento.

4.1.3.6. Tendencia General. Los resultados promedios de todas las escuelas de arte.

Los análisis anteriores permitieron visualizar los resultados de cada escuela, y observar coincidencias y diferencias entre éstas. A continuación se exponen, los resultados promedio del conjunto de escuelas que nos permite establecer una jerarquía de motivos a modo de patrón general. Esto nos permite caracterizar a grandes rasgos a los estudiantes de arte y realizar análisis en otros aspectos, como diferencias por género, edad, etc. La tabla 18 expone los resultados que corrobora la tendencia general que hemos podido observar anticipadamente del estudio parcializado por escuela.

Tabla 18– Orden de motivos en la elección de la carrera Promedio de todas las escuelas (clasificados en categorías)

Categoría de Motivos	Orden	Promedio de la categoría
Conocimiento	1	2.92
Autorrealización	2	2.84
Subjetividad	3	2.66
Autoeficacia	4	2.56
Logro y Prestigio	5	2.07
Reconocimiento	6	1.79
Motivos Personales	7	1.43
Seguridad		
Afiliación	8	1.38
Poder	9	1.05

4.2. Otros aspectos relevantes del estudio

Tal como se explicó en el procedimiento, se analizaron particularmente algunas variables de interés, con la finalidad de comparar variaciones motivacionales considerando la edad de los sujetos, género, estudios superiores previos y orientación de los estudios artísticos en los trayectos docentes versus tecnicaturas. Los resultados generales se pueden consultar en los cuadros de puntajes respectivos que obran en el Anexo.

4.2.1. Comparación por franjas etarias.

El estudio comparativo considerando la edad de los estudiantes, se realizó siguiendo el criterio de clasificación usado en la tabla 3. Del análisis del mismo podemos constatar la variación promedio de las puntuaciones obtenidas por sujeto que son mas elevadas para la franja de adultos mayores de 40 años (80.2 puntos) que el resto, destacándose a su vez la puntuación mas baja (casi diez puntos menos) para la franja etaria de 30 a 35 años (70.50 puntos), quienes tienen una apreciación menos positiva sobre los ítems propuestos. En la mayoría de los casos los valores promedios que arrojan los ítems se mantienen bastante homogéneos sin importar la edad del estudiante, aunque se distinguen algunos que merecen destacarse. En el presente análisis se contraponen los resultados obtenidos entre jóvenes y

adultos, a los fines de apreciar mejor las diferencias entre ellos. A continuación se destacan algunos contrastes:

- Los jóvenes de 18 a 23 años valoran más que el resto de los jóvenes y adultos todo lo que tiene que ver con el reconocimiento personal como artistas y recibir elogios por sus productos, además de querer exhibir sus talentos y desear reconocimiento por ello, aspectos que se pierden a medida que avanzamos en las edades de los grupos. Esto resulta comprensible si se tiene en cuenta que la edad seleccionada coincide con la salida de la adolescencia y la entrada al “mundo grande” en que los jóvenes comienzan a transitar los caminos soñados que proyectaron desde la adolescencia, sintiendo la necesidad de afianzarse y demostrar al mundo que son “alguien”, y esa búsqueda se satisface con el éxito -que desean alcanzar- y el reconocimiento de terceros.
- En el caso de los adultos mayores de 40 años, aumenta la puntuación referida a la elección de la carrera para conocer a otras personas, motivo que tiene que ver con la búsqueda o contacto social, es decir, un motivo que se encuadra dentro de las necesidades de afiliación, mencionadas en la teoría de Maslow.
- En el mismo grupo decae el interés por obtener un título académico de nivel superior (1.8 puntos), es la única franja etaria en la cual la obtención del título verdaderamente no interesa o no constituye el aliciente específico y motor de la elección por la carrera. En cambio en las franjas menores de 40 años la obtención del título tiene un peso relativamente importante, con puntuaciones que oscilan entre 2.2 y 2.5.
- Entre los motivos de la elección de la carrera, la expresión del mundo interno, la comunicación o exteriorización de la subjetividad de los estudiantes, es mucho más apreciada entre los adultos, quienes alcanzan valores 3.3 puntos contra 2.4 puntos de los más jóvenes. Este aspecto tiene que ver con los trayectos personales, las experiencias de vida acumuladas –que son mucho más intensas entre los primeros-. Mientras que los adultos son movidos por la necesidad de exteriorizar sus sentimientos y su visión personal de una manera más explícita, pero no directa, sino camuflada, a través de la experiencia que le arroja su propia mirada desde la manipulación estética que logra con el objeto de expresión, los más jóvenes, en cambio, no resulta aún un motivo de gran peso, antes necesitan satisfacer otras metas como la obtención de un título de nivel superior y tener éxito profesional como artistas.
- Los jóvenes no se caracterizan tanto en elegir la carrera por su capacidad crítica para retratar, a través de sus producciones y mirada personal, una época, un acontecimiento, o

la sociedad de la cual forman parte. En cambio entre los adultos este ítem suma mayor valoración alcanzando 2.8 puntos contra 2.3 de los más jóvenes.

- Lo mismo sucede en el campo del conocimiento, el interés por aprender cosas nuevas aumenta a partir de los 30 años y es menor en la franja de 18 a 29 años. Además los más jóvenes no están tan motivados como los adultos en cursar la carrera movidos por la curiosidad para explorar en nuevas formas de comunicación, si consideramos los resultados de 2.8 puntos contra 3.6 puntos respectivamente. Esto puede deberse a la falta de experiencia de los más jóvenes, un desconocimiento de las posibilidades del campo artístico de que se trate, o simplemente no tener consolidado aún las propias capacidades para desarrollar la carrera, puesto que también tienen menor puntuación en un ítem relacionado con la autoeficacia, siendo los adultos, más que los jóvenes, quienes se manifestaron más seguros de sí mismos al evaluar lo que son capaces de lograr, en relación a sus capacidades personales y el reto implicado para desarrollar la carrera.
- La puntuación promedio más alta registrada en un ítem, también pertenece al grupo de los adultos mayores de 40 años, con 3.8 puntos que la acerca al máximo de 4 (“bastante”). Se trata del ítem N° 34 que hace referencia a la elección de la carrera por el simple placer que implica desarrollar su actividad, hacer lo que realmente agrada sin importar que ésta brinde una expectativa económica satisfactoria. Para los jóvenes el valor es también alto, pero menos importante que para los primeros con 3.2 puntos. Ello es comprensible si se tiene en cuenta que la mayoría de los adultos que cursan ya tienen resuelto el tema de la sustentabilidad económica por otros medios que no es el artístico, transformándose la carrera más en una instancia de autorrealización por el disfrute que ella brinda y la satisfacción personal de los logros asociados a los aspectos ya remarcados anteriormente como motivos de afiliación y subjetividad que son igualmente destacados por esta franja etaria.
- También para los mayores de 30 años es importante entre los motivos de elección de la carrera, el efecto terapéutico que ella tiene, factor que no es considerado por los jóvenes de menor edad. Hay que considerar que hay escuelas donde este ítem es muy fuerte, y es donde la carrera ofrece la posibilidad de trabajar el arte de una manera más convencional y tangible, como sucede en las escuelas de Bellas Artes, Música y Cerámica.

4.2.2. Comparación de estudiantes según nivel de estudios.

Al comparar los grupos de estudiantes que tenían titulaciones superiores con quienes no la poseían también se encontraron diferencias. Los alumnos que no tienen titulaciones registran una puntuación promedio por sujeto casi diez puntos mayor que sus pares que acreditan títulos, (76.3 contra 67.4 puntos). Las diferencias más significativas que se hallaron son las siguientes:

- Los estudiantes sin titulaciones previas, entre los motivos para elegir la carrera están en primer lugar los relacionados con el reconocimiento que puedan tener como artistas y también ser valorados por los talentos personales demostrados, aspectos que no son tenidos en cuenta por quienes ya poseen títulos académicos.
- Como es lógico, los que ya poseen título no están tan interesados en obtener la titulación superior artística como quienes no la tienen, de acuerdo a las puntuaciones respectivas de 1.8 contra 2.5 puntos. Se entiende que esta necesidad ha sido satisfecha anteriormente por lo que a nivel de logro, esta exigencia parece superada y por ello las expectativas son menores y el nivel de exigencia personal en ese aspecto, disminuye. En igual sentido es menor la apreciación que tiene el primer grupo sobre la valoración del esfuerzo personal que implica el cursado de la carrera en contraposición con los segundos, según nos dice las puntuaciones de 2 puntos contra 2.7.
- Para quienes ya tienen titulaciones, se destaca una motivación personal relacionada con la posibilidad que le ofrece la carrera como opción de cambio, al permitirle escapar de la rutina diaria. Este grupo ostenta 2.2 puntos mientras que los que no tienen títulos desciende a 1.6. Como puede observarse, la opción por la formación artística está tomada más como una especie de hobby para los primeros, en tanto la carrera le permite un tiempo de distensión y quizás por ello, los ítems propuestos tengan una percepción menos positiva para ellos, considerando el puntaje tan bajo obtenido en el promedio por sujeto.

4.2.3. Comparación por género.

No se detectaron evidencias significativas por género sino más bien el grado de importancia que le asignan a los ítems. En general las respuestas son bastante equilibradas tanto entre varones como en mujeres, con una puntuación promedio por sujeto más elevada

para los primeros 78.8 contra 72.7 obtenido por las mujeres, lo que indicaría mayor acuerdo del género masculino sobre los ítems propuestos. La mayor diferencia en la puntuación (apenas 0.4 puntos –que en un escala valorativa porcentual implicaría un 10% de variación), se detectó en el ítem N° 12. Los hombres, al elegir la carrera, desean mas que las mujeres la obtención de un título académico superior, según la puntuación de 2.6 contra 2.2, respectivamente.

4.2.4. Comparación entre alumnos de carreras docentes y de carreras con tecnicaturas.

Al cotejar los datos obtenidos por los estudiantes que cursan las carreras docentes, se evidencia un mayor acuerdo con los ítems sugeridos en el cuestionario, en tanto las puntuaciones promedios por sujeto alcanza los 84.9 puntos contra 74.5 de quienes cursan tecnicaturas artísticas. Las principales diferencias halladas son las siguientes:

- Los alumnos del profesorado están mucho mas seguros que los que cursan las tecnicaturas de sus aptitudes personales para desarrollar la carrera elegida. Aparentemente los motivos relacionados con la autoeficacia es un rasgo distintivo para el primer grupo, incluso reconocen que la carrera elegida representa un equilibrio entre sus competencias personales y el reto que ella implica, con puntuaciones de 2.7 contra 1.8 de quienes cursan las tecnicaturas.
- Para los que cursan el profesorado, tiene mayor importancia que los que cursan las tecnicaturas, en relación a la elección de la carrera, la instancia de superación personal que ella implica, motivo que pertenece a la categoría de autorrealización, registrando 3.6 y 3 puntos respectivamente.
- Resulta evidente que el grupo de los alumnos del profesorado ostente un promedio muy elevado (3.9 puntos) en el ítem que menciona entre los motivos de elección, la posibilidad de enseñar y transmitir a otros sus propios conocimientos porque es un componente vocacional inherente a la docencia. Los alumnos de las tecnicaturas registraron sólo 2.3 puntos.
- Curiosamente llama la atención que el grupo que se forma como futuro docente, resalte mucho mas la sensibilidad personal y el mundo subjetivo que los que cursan las tecnicaturas. Pareciera que la motivación de estos alumnos fuera mayor por el hecho de que necesitan conocer en profundidad el objeto de su sensibilidad – interiorizarlas y

experimentarlas personalmente - para saberlas transmitir, dado que, en el ejercicio profesional como docentes deberán manejar herramientas muy específicas para hacer exteriorizar a sus alumnos ese mundo subjetivo para traducirlo en obras y concretar así el hecho u objeto artístico.

A nivel de certeza en la elección, tampoco se identificaron variaciones motivacionales. Tanto los estudiantes que iniciaron la carrera con dudas como aquellos que lo hicieron con seguridad obtuvieron similares valores, reflejándose en las puntuaciones por sujeto de 74.8 contra 74.6, respectivamente.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en nuestro estudio, podemos concluir que los estudiantes que han elegido la formación artística en las escuelas radicadas en la Ciudad de las Artes, entre los principales motivos para inclinarse por una carrera –cualquiera sea la disciplina artística de que se trate-, prevalecen aquellos del tipo intrínseco, según nos lo advierte la escala jerárquica de motivos promedios de la cinco escuelas cuyo registro obra en la tabla 18.

El estudiante promedio de arte, al decidirse por la formación artística, lo hace, en primer lugar, por motivos relacionados con el **conocimiento**, como aprender cosas nuevas, a veces movido por la simple curiosidad, ampliar la base del conocimiento actual, explorar e innovar desde el arte en nuevas formas de comunicación y transmitir a otros el saber adquirido (en el caso de trayectos relacionados con la docencia), motivo que estaría en consonancia con los lineamientos conceptuales ya vistos en el capítulo 2 de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, para quienes los sujetos que poseen un incentivo interior, tenderán a involucrarse libremente buscando retos y situaciones nuevas para extender sus propias capacidades de explorar y aprender, situación que se refuerza en un ambiente educativo como el que nos ocupa, cuyas actividades reúnen las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad que son en definitiva los motores del interés motivacional.⁸⁴

En segundo lugar se ubican los factores relacionados con la **autorrealización** que implica el desarrollo de la actividad adoptada por las satisfacciones que ésta le proporciona al sujeto, sin mediar pretensiones económicas por ello y la representación que tiene la carrera como instancia de superación personal o como forma de vencer un reto importante en la vida, aspecto que es señalado claramente en la teoría de Maslow para quien las necesidades de autorrealización, están en el vértice piramidal de la estructura jerárquica por él propuesta, y que clasifica como una necesidad de orden superior, en tanto queda satisfecha en lo interno, esto es, dentro de la persona.

En tercer lugar, se encuentran los motivos relacionados con la **subjetividad**, como una necesidad de resaltar la sensibilidad propia y descubrirse a sí mismo a través de la expresión estética, exteriorizar el mundo interno –emociones, sentimientos, afectos, sensaciones- a través de un objeto que adquiere significación desde lo personal y desde el cual se puede proyectar el modo particular de ver la vida, aspectos todos éstos que por antonomasia hablan por sí mismos de las motivaciones primigenias de orden interno y que se constituirían en soporte sobre el que se desarrollan los demás motivos de orden intrínseco.

⁸⁴ Ver desarrollo punto 2.2.1 de esta investigación.

En cuarto lugar se posicionan las motivaciones que hacen referencia a la **autoeficacia**, como percibir las aptitudes propias que se tienen para la carrera que se desarrolla y la valoración del equilibrio entre las competencias personales puestas en juego y el reto a superar. Este motivo, cuyo concepto fue desarrollado por Bandura, a través de los postulados de la teoría social cognitiva, resalta las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para alcanzar cierto nivel de rendimiento y ciertas expectativas de resultados o creencias personales acerca de los resultados posibles como consecuencia de los esfuerzos comportamentales y que actúan como codeterminantes de los intereses vocacionales.⁸⁵

Los cuatro primeros motivos mencionados que integran la esfera de las motivaciones intrínsecas, se originan por la libre implicación del sujeto para desarrollar ciertas actividades en las que busca permanentemente nuevos desafíos, como modo de ejercitar las propias capacidades y obtener satisfacciones en un plano estrictamente personal y en el cual están ausentes, como ya se dijo, las recompensas, según tuvimos ocasión de exponer conceptualmente a través de los aportes de diversos autores en el capítulo 2.

Asimismo, el análisis particular por establecimiento y su posterior comparación reveló que estos cuatro primeros motivos, se hallan presentes en todas las escuelas, variando en cada una de ellas únicamente el orden jerárquico de los mismos, lo que indicaría que, en términos restringidos, la orientación disciplinar nuclea a sujetos con un perfil muy específico y levemente diferente entre ellas, si se considera el orden de importancia que le asignan los estudiantes de cada carrera a los motivos para elegirla.

En tres escuelas (Figueroa Alcorta, Fernando Arranz y Roberto Arlt) los cuatro motivos mencionados son los únicos que tienen incidencia entre los estudiantes, ampliándose a cinco y seis motivos en las escuelas Félix Garzón y Lino E. Spilimbergo, respectivamente, tal como lo podemos apreciar en la tabla 19.

Que los motivos sean de orden intrínseco, explica en gran medida el desarrollo de una actividad que no produce necesariamente réditos económicos, como lo es la elección por el arte, situación que fue expuesta en la introducción y que originó nuestra primera pregunta de investigación y que encuentra ahora una posible respuesta según los resultados obtenidos en este estudio.

Los resultados logrados, concuerdan además con los registrados por Esquivel Alcocer y Rojas Cáceres en oportunidad de indagar sobre los motivos para estudiar un postgrado en educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, en lo concerniente a los motivos de

⁸⁵ Ver punto 74, pág. 40 del presente trabajo.

autorrealización y conocimiento, que son los dos mas importantes mencionados en dicha investigación, aunque con variaciones en el resto donde asumen distintos órdenes.

Tabla 19 – Resumen comparativo por escuela del orden jerárquico de categorías motivacionales

Ord	Figuroa Alcorta		Félix T. Garzón		Fernando Arranz		Lino E. Spilimbergo		Roberto Arlt	
	Motivo	Punt.	Motivo	Punt.	Motivo	Punt.	Motivo	Punt.	Motivo	Punt.
1	Subjetividad	2.94	Conocimiento	3.05	Conocimiento	3.04	Autorrealización	2.88	Conocimiento	3.05
2	Autorrealización	2.73	Autorrealización	2.93	Subjetividad	2.97	Conocimiento	2.86	Autoeficacia	2.81
3	Conocimiento	2.70	Subjetividad	2.74	Autorrealización	2.88	Autoeficacia	2.52	Autorrealización	2.74
4	Autoeficacia	2.49	Autoeficacia	2.63	Autoeficacia	2.36	Subjetividad	2.40	Subjetividad	2.52
5	Reconocimiento	1.86	Logro y Prestigio	2.34	Logro y Prestigio	1.74	Logro y Prestigio	2.39	Reconocimiento	1.93
a6	Logro y Prestigio	1.77	Seguridad	1.78	Motivos Personales	1.60	Reconocimiento	2.11	Logro y Prestigio	1.82
7	Afiliación	1.66	Afiliación	1.54	Reconocimiento	1.23	Seguridad	1.66	Afiliación	1.28
8	Motivos Personales	1.46	Motivos Personales	1.47	Seguridad	1.21	Poder	1.48	Motivos Personales	1.12
9	Seguridad	1.40	Reconocimiento	1.44	Afiliación	1.19	Motivos Personales	1.47	Seguridad	0.91
10	Poder	1.07	Poder	0.85	Poder	0.56	Afiliación	1.30	Poder	0.82

Siguiendo el análisis de la tabla 18, en el promedio de las cinco escuelas el quinto lugar lo ocupan los motivos de **logro y prestigio** como apreciar el resultado del esfuerzo por la obtención de un título académico superior, tener éxito en la actividad artística, una mejor posición social -ligada a una superior calidad de vida- lo que hace que los estudios hacia la carrera se orienten a la posibilidad de obtener un trabajo con cierto prestigio social, aunque hay que aclarar que el mismo está presente, de manera significativa –de acuerdo a la puntuación obtenida (más de dos puntos)-, sólo en dos escuelas, Félix Garzón y Lino Spilimbergo, como puede apreciarse en el resumen comparativo entre escuelas de la tabla 19. Este motivo es mas de tipo extrínseco, en tanto se espera alguna recompensa por la acción que se lleva a cabo, sea ésta indirectamente expresada en términos económicos (que la carrera posibilite una remuneración adecuada y un mejor posicionamiento social) o en términos de estimación o prestigio que el sujeto logre con la obtención de un título, en tanto habría interiorizado ciertos valores propiciados por el orden social que hacen que las personas se movilen -en la prosecución de sus metas- muchas veces más en atención a los premios u

obligaciones hacia las que se sienten sometidas por esa exigencia externa, antes que por otros motivos de carácter más intrínsecos.⁸⁶

A partir del sexto puesto, a nivel general, los motivos de los estudiantes se diluyen en el grado de significación en tanto las puntuaciones no alcanzan valores que indiquen “algo” de incidencia en sus motivaciones. El sexto lugar es dominado por los motivos de **reconocimiento**, aunque éste adquiere relevancia únicamente para los estudiantes de la escuela Lino Spilimbergo y es secundado por los de las escuelas Roberto Arlt y Figueroa Alcorta, establecimientos que no alcanzan los dos puntos en la valoración de la categoría. Este motivo, en la clasificación de Maslow pertenece también al orden superior y tiene estricta relación con la autoestima de la persona y su valía, en tanto necesidad de la misma de ser reconocida por lo que hace, demuestra o ejecuta en sus productos por los que espera la valoración y aprobación de sus semejantes. En nuestro estudio está expresado fundamentalmente en los deseos de mejorar la autoestima, demostrar los talentos y ser valorado por ello, recibir elogios por el producto, obra, actuación, etc. y tener prestigio como artista entre otros.

El séptimo lugar es ocupado simultáneamente por los **motivos personales** y de **seguridad** incidiendo escasamente en las decisiones de los alumnos. El primer motivo, tiene mayor repercusión entre la población adulta, y al respecto se hará un comentario mas adelante. La superación de problemas personales obtuvo el primer lugar en la investigación que al respecto realizó Gamez y Marrero a los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna, España en 2000. En los estudiantes de arte, en cambio, no se manifiesta de manera tan expresa este motivo. A nivel de seguridad, la valoración de 1.43 puntos nos dice claramente que ningún estudiante elige la carrera para tener mejores posibilidades de empleo, cambiar de trabajo o pretender una mejor remuneración, reconociendo de antemano que la elección no pasa por la búsqueda de algo que saben anticipadamente la carrera no les garantizará, reforzando de este modo la importancia que cobran las motivaciones de orden intrínseco frente a las de orden externo.

En el octavo lugar, los motivos de **afiliación** son muy débiles, contrariamente a lo hallado por Gamez y Marrero en su estudio comparativo realizado entre carreras de Psicología, Derecho y Biología de la Universidad de La Laguna en 2003. Dichos autores verificaron que los motivos de afiliación ostentaban el primer lugar para el caso de los estudiantes de Derecho y Biología, quizás debido a la importancia que los adolescentes le

⁸⁶ Ver punto 58, pág. 32 del presente trabajo.

asignaban a lo interrelacional, situación que aquí no parece evidente, en parte porque el promedio de edad de los estudiantes de arte de todas las escuelas es de casi 27 años, y se presume que estos jóvenes han superado ampliamente la problemática adolescente, enfocándose sus preocupaciones hacia otros motivos. Los logros asociados a motivos afiliativos también ocuparon el primer lugar en la investigación desarrollada por Rovella y otros a estudiantes de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, en 2008, en que replicaron el instrumento utilizado por Gámez y Marrero. En ella se puso en evidencia que la satisfacción con los pares era el logro más esperado en el futuro por los estudiantes, situación que está muy vinculado al sentir de los adolescentes, por la fuerte necesidad de sentirse aceptados y la preocupación que manifiestan, en el momento del ingreso a la carrera, por las relaciones que van a establecer. En nuestro caso, la escasa valoración por la búsqueda de relación con otros, puede deberse, además del factor edad, a las características propias de las carreras de arte. Recordemos que en todas ellas hay una exaltación de lo subjetivo, lo que implica de algún modo preponderar la individualidad y exponerla –generándose cierto nivel de competencia en los producidos–, y por ende, tanto el lugar concreto (espacio-tiempo) de producción del arte, como las relaciones de rigor que pueden establecerse, no parecen ser del mismo tenor como para hacer confluir simultáneamente y con igual o mayor fuerza otros motivos distintos de los que se persiguen directamente en torno al arte y, que en caso de ser secundarios, como socializar con otros y formalizar nuevas amistades, parecieran ser mucho menos relevantes, relegándolos a un plano muy inferior y escasamente valorado (dado el orden que ocupan en nuestra escala jerárquica) si los comparamos con los resultados de las investigaciones antes mencionadas.

Finalmente en el último lugar aparecen los motivos relacionados con el **poder**, con la puntuación más baja, (apenas supera un punto), lo que indica que el estudiante de arte no está movido por intereses de dominio o control de otros, situación que también está relacionada con el perfil de la carrera, claramente diferente en los resultados a los que podrían surgir de otra especialidad, como Psicología, en la cual los estudiantes podrían tener cierto control sobre los demás para influir en el comportamiento de las personas o Derecho, por ejemplo, para quienes el manejo y conocimiento riguroso de la profesión, les permite, a través de las legislaciones y sus múltiples interpretaciones, ejercer cierto poder persuasivo, intimidatorio o coercitivo sobre los sujetos, situaciones inexistentes en el campo artístico que por el contrario apela a exaltar lo sensible, un polo totalmente opuesto a las manifestaciones de poder conocidas..

El estudio reveló además que las motivaciones varían en importancia entre los sujetos considerando la edad de los mismos, su formación previa y las orientaciones disciplinares.

Considerando la edad los más jóvenes privilegian los motivos relacionados con el reconocimiento personal como tener éxito como artistas o recibir elogios por sus productos, mientras que los adultos se inclinan más por las motivaciones relacionadas con la afiliación, (conocer a otras personas), subjetividad, (exteriorizar las vivencias personales, sentimientos, emociones, etc), motivos personales como encontrar en la carrera una especie de remedio para la salud por el aporte terapéutico que le asignan los interesados y otros más complejos relacionados con el conocimiento que tienen mayor importancia y se justifican por el estado reflexivo alcanzado en la persona adulta.

Considerando los estudios previos de los sujetos, quienes no los tienen, asignan mucha importancia al reconocimiento personal al que accederán como futuros artistas, y obtener, desde luego, un título superior, mientras que para quienes ya lo tienen (sea o no afín a la carrera), valoran más de la carrera la posibilidad que ésta les ofrece como alternativa de cambio a la rutina diaria a la que se ven expuestos, constituyéndose la elección por la carrera en una especie de hobby o terapia personal.

Considerando las orientaciones docentes versus las técnicas, los futuros docentes están mucho más seguros que quienes cursan las tecnicaturas de las aptitudes personales para desarrollar la carrera, desarrollando un sentimiento de autorrealización que es mayor que el resto. Igualmente, el componente vocacional inherente a la docencia en sí misma (enseñar y transmitir conocimientos) y la reexaltación de lo subjetivo, prevalece en el grupo de los futuros docentes.

Considerando el género, como ya se advirtió, no se detectaron diferencias significativas que ameriten hacer comentarios al respecto.

En conclusión, al inscribirse a una carrera artística, en el universo de posibilidades de motivaciones personales, prevalecen aquellas de orden intrínseco, que son los motivos que parecen tener verdadera incidencia en las decisiones de los estudiantes, según tuvimos ocasión de demostrar en nuestro estudio, secundando a éstos los motivos extrínsecos, de muy poca y escasa influencia en las opciones de formulación de los sujetos. Los motivos intrínsecos ocuparon los primeros cuatro lugares en todas las escuelas, variando sólo el orden entre ellas, por lo que podemos afirmar que los mismos se integran a un perfil bien definido y específico

y que constituye una clara característica del estudiante de arte, aspecto que no lo ostentarían otras carreras, según las investigaciones con las que comparamos nuestro estudio.

Considerando que este trabajo ha permitido un primer acceso, de carácter exploratorio, a un campo todavía muy vasto y poco conocido -como lo es el artístico- en el que hay ausencia casi total de investigaciones al respecto, sería importante replicar el estudio en otras instituciones dedicadas a la enseñanza del arte, incluyendo las de rango universitario, para cotejar si los motivos hallados marcan una tendencia y se mantienen estables dentro de la disciplina, independientemente del nivel y rango de la institución, realizándolo también a alumnos de cursos superiores para saber si en el transcurso de la carrera los mismos se modifican o sustituyen.

ANEXOS

Nota aclaratoria sobre los cuadros de los anexos

El Anexo 1 corresponde al cuestionario empleado en la investigación. El Anexo 2 detalla las categorías desarrolladas en el estudio y los ítems que fueron incluidas en cada una de ellas.

Los cuadros anexos Nros. 3 a 8 que siguen a continuación especifican las puntuaciones totales obtenidas por cada ítem según los tópicos analizados en cada caso. Los números de los ítems tienen la misma correspondencia que los empleados en el cuestionario (ver anexo 1).

En todos los casos en que puntualmente se han citado a los ítems en el cuerpo del trabajo, se hace referencia al mismo según valor obtenido en sus promedios. Con celeste se destacan todos los promedios iguales o superiores a 2 (dos) puntos, criterio ya explicado en el procedimiento.

Puede observarse que algunos ítems tienen puntuaciones iguales a 2 (dos) puntos y que, sin embargo, no aparecen sombreados con color. Esto se debe a que en la opción de marcado por sombreado del formato condicional del programa Excel (condición dada $n = o > a$ 2), detecta que ciertas cifras de los promedios han sido redondeadas –por el uso de decimales, opción que efectúa el mismo programa–, descartando las mismas cuando debe ejecutar el comando de formato asignado, dado que detecta que al valor de la celda no le corresponderle el número dos en forma entera.

ANEXO N° 1

Estimado Alumno:

El presente cuestionario forma parte de una investigación que está llevando a cabo un grupo de estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación -en el marco del trabajo final de la carrera- y está encaminado a conocer las principales motivaciones que mueven a los estudiantes al momento de optar por una carrera de orientación artística. El cuestionario es totalmente anónimo y tu participación es muy valiosa en tanto nos ayudará a conocer un aspecto importante de las inquietudes que movilizan a los estudiantes de estas escuelas a formarse en ellas. En la mayoría de las preguntas, sólo debes marcar con una cruz la opción correspondiente.

Gracias por destinar un tiempo para leer y responder este cuestionario.

Edad:	<input style="width: 90%;" type="text"/>	Sexo:	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F	
-------	--	-------	----------------------------	----------------------------	--

1. Indica la modalidad de especialización de tus estudios secundarios (polimodal o equivalente)

1 Ciencias Sociales	5 Arte, Diseño y Comunicación
2 Producción de Bienes y Servicios	6 Otra: (Especificar)
3 Gestión y Administración de Empresas	7 Bachillerato acelerado
4 Ciencias Naturales	8 Mayor de 25 años (sin estudios secundarios completos)

2. Año de egreso del secundario

3. Si ya posees un título Universitario o Terciario, menciona cuál es:

4. Indica la/s escuelas de la/s cual/es eres actualmente alumno, y carrera que cursas:

	Escuela Superior	Carrera
1	Bellas Artes Figueroa Alcorta	
2	Conservatorio Felix T. Garzón	
3	Cerámica Fernando Arranz	
4	Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo	
5	Teatro Roberto Arlt	

5. Esta carrera la has elegido entre otras como 1º 2º 3º opción.

6. Al elegir esta carrera, tu decisión fue tomada: Con seguridad Con dudas

7. ¿Has tenido en cuenta en tu elección la trayectoria institucional de la Escuela? SI NO

8. ¿Has tenido en cuenta en tu elección el entorno e infraestructura de la Institución? SI NO

9a. ¿Estás desarrollando simultáneamente esta carrera con el profesorado? SI NO

9b. Si tu respuesta es **NO**, ¿Piensas desarrollarlo en el futuro? SI NO

10. ¿Alguien ejerció influencia en tu decisión de elegir esta carrera? SI NO

(Si tu respuesta es **SI** pasa a la pregunta 11, si tu respuesta es **NO**, pasa a la pregunta 13)

11 ¿Quién?

Padre	<input type="checkbox"/>	Amigo	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	Compañero	<input type="checkbox"/>
Hermano	<input type="checkbox"/>	Otro	<input type="checkbox"/>

 (Especificar: _____)

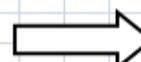
12. ¿Influyó para que siguieras la misma carrera que él /ella? SI NO

13. ¿Tu familia esperaba que siguieras la carrera que vos elegiste? SI NO

13.a

Si tu respuesta es NO, ¿Qué deseaba tu familia que siguieras?

sigue



ANEXO N° 2

**CLASIFICACION DE LOS ITEMS DEL CUESTIONARIO
DE MOTIVACIONES HACIA LOS ESTUDIOS ARTISTICOS (ANEXO I)**

items	categoria	
7 Porque quieres conocer otras personas.	afiliación	1
8 Porque crees que es una buena ocasión para hacer nuevos amigos.	afiliación	
38 importantes para ti y querrías ser como ellas.	afiliación	
2 Porque crees que tienes aptitudes para la carrera.	autoeficacia	2
31 implicado en ella para desarrollarla.	autoeficacia	
14 Porque representa una instancia de superación personal.	autorrealización	3
19 Porque es una forma de superar un reto importante en tu vida.	autorrealización	
34 Porque aunque no responda a tus expectativas económicas, puedes hacer lo que te gusta.	autorrealización	
6 Porque quieres incorporar o aumentar nuevos conocimientos.	conocimiento	4
13 Porque quieres aprender cosas nuevas.	conocimiento	
29 Porque puedes satisfacer tu curiosidad y deseos de explorar e innovar en nuevas formas de comunicación.	conocimiento	
37 Porque tienes capacidad crítica con la que puedes caracterizar estéticamente la época en que vives a través de tu propia mirada de los hechos.	conocimiento	
23 Porque te gustaría enseñar y transmitir tus conocimientos a otras personas.	conocimiento	5
12 Porque quieres obtener un título académico de nivel superior.	logro y prestigio	
17 Porque realizar esta carrera te permitirá apreciar el resultado de tu esfuerzo.	logro y prestigio	
22 Porque querrías un puesto de trabajo con cierto prestigio social.	logro y prestigio	
24 Porque deseas tener una posición social mejor de la que tienes ahora.	logro y prestigio	
33 Porque deseas tener una mejor calidad de vida.	logro y prestigio	
36 Porque quieres tener éxito (como artista, productor, etc.) en la actividad que has elegido.	logro y prestigio	6
26 Porque puedes escapar de la rutina diaria.	Mot. Personales	
21 Porque quieres resolver algún problema personal.(Timidez, relacion y comunicación con los demás, etc.	Mot. Personales	
25 Porque consideras que tiene un efecto terapéutico sobre ti.	Mot. Personales	7
18 Porque te gustaría ser un líder.	poder	
20 Porque puede ser una manera de acceder a una posición dominante cuando te lo propongas.	poder	8
9 Porque quieres mejorar tu autoestima.	reconocimiento	
10 Porque quieres ser reconocido y tener prestigio como artista.	reconocimiento	
11 Porque quieres demostrar tus talentos y ser valorado por ello.	reconocimiento	
28 Porque te gustaría recibir elogios por tu obra/producto/performance/etc.	reconocimiento	9
16 Porque hacer esta carrera te evitará sentirte fracasado en la vida.	seguridad	
3 Porque necesitas un título para demostrar ser alguien en la vida.	seguridad	
5 Porque hay mayores posibilidades de empleo o tiene una rápida salida laboral.	seguridad	
32 Porque tendrás oportunidades de mejor remuneración.	seguridad	
35 Porque te dará herramientas y mejor preparación para cambiar o conseguir trabajo.	seguridad	10
15 Porque con ella puedes expresar mejor tu subjetividad.	subjetividad	
27 Porque permite resaltar tu sensibilidad y descubrirte a ti mismo a través de lo que haces.	subjetividad	
30 Porque puedes exteriorizar mejor tus sentimientos mas profundos y tu modo de ver la vida.	subjetividad	
1 Porque crees que no implica demasiado esfuerzo intelectual.	sin categorizar	
4 Porque tus estudios secundarios tienen relación con lo que has elegido.	sin categorizar	

SIGUEN LOS ANEXOS 3 A 8 QUE NO HAN PODIDO RECUPERARSE

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO LAZCANO, Pedro E. *Antropología Filosófica para Educadores*. Córdoba, Argentina. Editorial Lerner, 2001.
- BISCHOFF, Efraín U. *Historia de la Provincia de Córdoba. Tomo III*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Géminis, 1970
- Catálogo “1956-2006 50 Años de la Escuela de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo.” Publicación homenaje cincuentenario de la creación de la Escuela. Textos de Lidia Samar.
- Decreto 341/05 del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba del 29 de abril de 2005.
- Diario La Voz del Interior. Publicaciones varias:
 1. “*Reforma Educativa / Marcha fúnebre por la muerte de la educación*” Sección A, Fecha 17-08-1996.
 2. “*Resisten desalojo en Escuela de Cerámica*”. Sección A Fecha: 09-10-2002.
 3. “*Educación asegura que está resuelto el problema de la Escuela de Cerámica*”. Sección A Fecha 11-10-2002.
- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO SALVAT. Salvat Editores. Barcelona, España. 1978. Tomo 5 y 8.
- DORON, Ronald y PAROT, Françoise. *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid, España. Ediciones Akal. 1998.
- DORSCH, Friedrich. *Diccionario de Psicología*. Editorial Herder. Barcelona, España. Primera reimpresión. 1996.
- ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGÍA. Editorial Océano. Barcelona, España. 2006. Tomo I.
- GRASSO, Livio. *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, Argentina. Editorial Encuentro. 2006
- Ley N° 9234 de la Provincia de Córdoba (creación de la Ciudad de las Artes).
- Ley Federal de Educación N° 24195. Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación “Conozcamos la ley” Cuadernillo N° 4, 1994.
- P.I.A. Proyecto Institucional de Acreditación Escuela Integral de Teatro Roberto Artl
- ROBINS, Stephen. *Comportamiento Organizacional*. Editorial Prentice Hall
- YOUNG, Paul Thomas. Cap. IV La Motivación. en. *Psicología de la Personalidad*. AA.VV - Editorial Paidós. 1° Edición. 1966. Bs. As. Argentina.

Referencias electrónicas

- Acuerdo Marco A-20 para la Educación Artística. Sitio web Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-20.pdf>. Consultado en Junio 2008
- ALARCÓN, Pepa. “*La motivación en los métodos de ELE*”. Publicado en la página Web del Ministerio de Educación de España. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>

- BARBERÁ HEREDIA, Ester. Modelos Explicativos en Psicología de la Motivación. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. R.E.M.E. Volumen 5 N° 10, Pág. 7. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>
- BONDONE, Tomas E. “*Algunas notas para su historia*” Sitio web Escuela de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta disponible en <http://artefigueroalacorta.com/escuela.html> . Consultado en Abril 2008.
- CIRINO GERENA, Gabriel. “*Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases*”. Perspect. psicol. [online]. dez. 2003, vol.3-4 [citado 12 Outubro 2008], p.80-84. Disponible en: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-46902003000100008&lng=pt&nrm=iso Consultado 17-10-2008.
- CIUDAD DE LAS ARTES sitio web oficial de las Escuelas de Arte de Córdoba Capital. <http://www.ciudadde lasartescba.net> Consultado en Mayo 2008
- CUPANI, Marcos y PEREZ, Edgardo. “*Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad*” Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272006000100005&lng=pt&nrm=iso Consultado el 30-08-08
- ESQUIVEL ALCOCER, Landy A. Y ROJAS CÁCERES, Cecilia A. “*Motivos de los estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un postgrado en educación*”. Disponible en versión digital de la Revista Iberoamericana de Educación. Sitio web: <http://www.rieoei.org/investigacion/9553Esquivel.pdf> . Consultado en Noviembre 2007.
- GAMEZ, Elena y MARRERO, Hipólito. “*Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre Psicología, derecho y biología* . Disponible en: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf- Consultado el 07-05-08
- GAMEZ, Elena y MARRERO, Hipólito. “*Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología* . Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html> - Consultado el 07-06-09
- GARCIA GARDUÑO, José M. y ORGANISTA SANDOVAL, Javier “*Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*”. Disponible en versión digital Revista Electrónica de Investigación y Educación. Volumen 8 N°2. 2006. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html> Consultado el 30-09-2008.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba sitio oficial. Nota Inauguración de la Ciudad de las Artes. Disponible en <http://www.cba.gov.ar/vernota.jsp?idNota=116382&idCanal=146> Consultado Junio 2008
- HELLÍN, Gloria. *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. -Tesis doctoral Universidad de Murcia, 2007- Disponible en: www.tesisred.net/TDR-0318108-102357/ Consultado el 16-10-2008
- INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) –Argentina- Sitio web <http://www.indec.gov.ar> Consultado en Noviembre 2007

- IUNA (Instituto Universitario Nacional del Arte) Sitio web. “Historia IUNA” Disponible en: <http://www.iuna.edu.ar/institucional/historia/index.php> Consultado en Junio 2008
- Ley Educación Nacional N° 26206. Sitio web Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Disponible en http://me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf . Consultado en Junio 2008
- Ley Provincial De Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113- Sitio Web portal educativo FMM. Disponible en <http://fmmeducacion.com.ar/Sinteduc/Leyes/leycordoba.htm>. Consultado en Junio 2008.
- MAQUEDA, Juan Carlos. “*Pacto de Calidad Educativa*”. Sitio web Asociación de Administradores Gubernamentales - Revista Aportes Para el Estado y la administración gubernamental. Disponible en: http://www.ag.org.ar/a15_04.htm . Consultado en Junio 2008
- MASSA, Jimena “*La Educación artística ocupa ahora un lugar propio en Córdoba*” La Nación on line http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=688683. Consultado en Mayo 2008.
- MIRANDA, Estela María “*La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*”. Sitio web LASA (Latin American Studies Association) Disponible en: <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria.pdf> . Consultado en Junio2008.
- ROVELLA, A; SANS, M y otros. *Motivo de logro y elección de la carrera de psicología*. Disponible en: : http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Diciembre2008_Nota5.pdf. Consultado 07-05-09
- UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE CHILE – Publicación “Motivación Humana. Teorías” http://www.ub-extension.cl/biblioteca/Biblioteca_de_Administracion_Publica/Biblioteca%20Santiago/Psicologia%20Social/LA_MOTIVACION_Y_TEORIAS_MOTIVACIONALES.doc consultado el 18-10-08

INDICE GENERAL

Introducción	2
CAPITULO I -La Educación Artística en Córdoba	7
1.1.Los orígenes de la Educación Artística en Córdoba	8
1.2.Los marcos normativos de la educación artística en el Siglo XXI	14
CAPITULO II – La Motivación	23
2.1. Concepto de Motivación	24
2.2. Tipos de Motivación	27
2.2.1. Motivación Intrínseca	28
2.2.2. Motivación Extrínseca	30
2.2.3. Desmotivación	31
2.3 Teorías sobre Motivación	32
2.3.1. Teoría de la jerarquía de las necesidades	33
2.3.2. Teoría ERC	35
2.3.3. Teoría de las necesidades de Mc. Clelland	36
2.3.4. Teoría de la Autodeterminación	37
2.3.5. Teoría Social Cognitiva	38
2.4.Revisión de algunas investigaciones previas	41
CAPITULO III – Diseño Metodológico	44
3.1. Objetivo de la investigación	45
3.2 Método	45
3.2.1. Sujetos	45
3.2.2. Instrumentos	45
3.2.3. Procedimiento	47
CAPITULO IV – Análisis de Resultados	49
4.1. Resultados	50
4.1.1. Caracterización de la población	50
4.1.2. Sobre las decisiones	54
4.1.3. Sobre las Motivaciones	59
4.1.3.1. Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta	59
4.1.3.2. Escuela Superior Conservatorio de Música Félix T. Garzón	63

4.1.3.3. Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz	64
4.1.3.4. Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo	66
4.1.3.5. Escuela Superior de Teatro Roberto Arlt	70
4.1.3.6. Tendencia general. Los resultados promedios de todas las escuelas de arte ...	71
4.2. Otros aspectos relevantes del estudio	72
4.2.1. Comparación por franjas etarias	72
4.2.2. Comparación de estudiantes según nivel de estudios	74
4.2.3. Comparación por género	75
4.2.4. Comparación entre alumnos de carreras docentes y carreras con tecnicaturas...	75
CONCLUSIONES.....	77
ANEXOS	85
BIBLIOGRAFÍA	96