

CONSIDERACIONES SOBRE EL ARTE Y SU ENSEÑANZA. APUNTES DE CLASE
Patricia Belardinelli, Alejandra Catibiela
Metal (N.º 3), pp. 75-85, julio 2017. ISSN 2451-6643
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

CONSIDERACIONES SOBRE EL ARTE Y SU ENSEÑANZA

APUNTES DE CLASE

CONSIDERATIONS ON ART AND ITS TEACHING
CLASS NOTES

PATRICIA BELARDINELLI

patricia9297@gmail.com

ALEJANDRA CATIBIELA

catibialejandra@yahoo.com.ar

Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

This article originated from considering nodal aspects of the different pedagogical approaches in relation to the teaching of art. It is known that each approach deals with specific problems and particular purposes of a period of time. Among them, we will focus on the way of thinking the social and cultural role of the school and the treatment of art in educational institutions with the aim of addressing the transformations of the class as a historical construction, paying special attention to the direction of the visual arts.

Keywords

Class; teaching; visual arts

Resumen

Este artículo parte de considerar aspectos nodales de las distintas corrientes pedagógicas en relación con la enseñanza del arte. Es sabido que cada enfoque atiende a determinados problemas y propósitos particulares de una época. Entre ellos, nos detendremos en la manera de pensar el papel social y cultural de la escuela y en el tratamiento del arte en las instituciones educativas, con la finalidad de abordar las transformaciones de la clase entendida como una construcción histórica, centrándonos específicamente en el derrotero de las clases de artes visuales.

Palabras clave

Clase; enseñanza; artes visuales

Recibido: 17/03/2017 | Aceptado: 21/06/2017



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercialSinDerivar
4.0 Internacional

Este trabajo se propone acercar algunas reflexiones sobre las corrientes pedagógicas y su relación con los estilos y las estrategias de enseñanza del arte, específicamente, de las artes visuales. Partimos de un interrogante habitualmente planteado en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para revisarlo en la cotidianidad de la vida escolar. Nos preguntamos por la clase y, concretamente, por la clase de arte. Si se tiene en cuenta que los diseños curriculares para la educación primaria y secundaria de la provincia de Buenos Aires apelan a la centralidad de la enseñanza, a la complejización de los objetos de estudio y a la inclusión plena de los niños y de los adolescentes —con la intención de formar sujetos activos—, la pregunta sobre la clase de arte resulta relevante en la formación de los profesores. No se trata, únicamente, de revisar planificaciones, recortes de contenidos, actividades, estrategias metodológicas y de evaluación, formas comunicacionales, tiempos y espacios, sino de ir más allá para hacer visibles y explícitas las concepciones ideológicas y didácticas sobre la enseñanza del arte en la escuela.

Estudiar la clase siempre resulta complejo; en ella se entrecruzan estructuras y formatos que modifican, reabsorben y oponen resistencia a las demandas curriculares. Consideramos que este abordaje ofrece a los estudiantes, futuros profesores, un aporte para generar aproximaciones, preguntas y discusiones que posibiliten seguir apostando a la mejora de la enseñanza.

La clase: sus orígenes

Es sabido que la clase es una construcción histórica. A lo largo del tiempo se modificaron las condiciones institucionales, políticas, sociales, culturales; cambiaron las escuelas, los propósitos, los actores y también los enfoques teóricos sobre la enseñanza. Así, no debería sorprendernos que hayan surgido en distintos momentos de la historia respuestas diversas a la pregunta sobre qué es una clase. Para una mejor comprensión del interrogante planteado vamos a detenernos en cuándo y cómo nació este concepto, valiéndonos de los estudios desarrollados por Inés Dussel (2007).

Actualmente, resulta difícil pensar en escuelas sin aulas. Sin embargo, la idea de que los alumnos aprenden en sitios separados y estructurados en torno a un adulto que oficia de maestro no estuvo siempre presente en la organización escolar. Fue en el siglo XVI que comenzaron a difundirse los colegios como instituciones de formación contra la tendencia a educarse con tutores o en clases particulares. Hacia fines del siglo XIX se extendió la idea del aula como ámbito

de enseñanza para grupos diferenciados, generalmente, organizados por edad o por niveles de aprendizaje. La clase se volvió equivalente a un conjunto homogéneo de estudiantes y se instaló el modelo de interacción en el que un docente enseña y todos los alumnos aprenden. La práctica de la clase comenzó a definirse en un tiempo y en un lugar delimitado. En cuanto al espacio físico del aula, se pasó de sitios amplios e inespecíficos a otros pequeños diseñados para tal fin. Con respecto al tiempo, aparecieron regulaciones precisas: el calendario escolar, las vacaciones estivales, los recesos de fin de semana y los feriados escolares y, también, la organización de un tiempo escolar corto. Así, la jornada diaria comenzó a tener horarios de entrada y de salida, se incorporaron rituales laicos —como el toque del timbre y el izamiento de la bandera— y, sobre todo, los recreos empezaron a delimitar las horas de clase y a demarcar la frontera entre el trabajo en el aula y el juego en el patio.

Mientras se establecían las características del tiempo y del lugar, se prescribió con detalle lo que debía suceder en el interior del aula y emergieron las características distintivas de una buena clase. Sarmiento proponía la realización de *conferencias pedagógicas*, dictadas por egresados de las Escuelas Normales, para orientar a los maestros en el manejo de los contenidos y de los métodos para mantener el orden y la atención de sus alumnos. Consideraba que los docentes debían seguir al pie de la letra los dictados de la pedagogía científica, ese nuevo enfoque basado en el positivismo que establecía ritmos y secuencias y que ofrecía otras categorías para referirse a la actividad cotidiana del aula. La promesa de encontrar la *receta* perfecta para dictar la clase, para atrapar el conjunto de las interacciones, para que nada quedara librado al azar ni a la libre voluntad de los docentes, encontró un campo fértil en un sistema que necesitaba de procedimientos y de formas de enseñar que garantizaran buenos resultados. Fue la época de la búsqueda de la perfección, de la apelación a la voluntad y de la vigilancia que tuvo por objetivo formar las conductas del buen alumno, civilizado y futuro ciudadano de la Nación.

La escuela, el disciplinamiento y el arte

La escuela se configuró centrada en el proceso civilizatorio y en la formación de una cultura homogénea y apoyada en los principios de la instrucción y de la disciplina. El orden y la conducción eran estrategias centrales para lograr la obediencia de los niños, que aprendieron a responder las preguntas del docente, a no copiarse y a considerar a la autoridad como algo natural. Entre los saberes que esa institución escolar impartía, nos interesa destacar el lugar del



arte y, particularmente, el de las artes visuales. Su enseñanza se enmarcó en las ideas de la Modernidad, relacionadas con el talento innato y con la concepción de *belleza* clásica.

La normativa de la época¹ permite identificar la presencia de la materia Dibujo en la escuela primaria, cuyo propósito central era capacitar a los trabajadores para las necesidades del proceso de industrialización. Esto se concretó mediante el desarrollo de habilidades de representación necesarias para la arquitectura, la escultura y el tejido, entre otros oficios. Son ejemplo de ello las palabras de Sarmiento en su texto *Del estudio de Dibujo lineal*, del 16 de abril de 1844:

En América la enseñanza del dibujo lineal, popularizada por nuestras escuelas primarias, está llamada a obrar una revolución completa en nuestras costumbres y a abrir las puertas hasta hoy cerradas a la industria. El dibujo lineal será un correctivo del vicio orgánico de nuestra educación española. Como la España, carecemos no sólo de los conocimientos industriales que hacen la riqueza y la felicidad de otras naciones, sino que aún ha llegado a creerse que nos faltan índole y aptitudes para este género de trabajo (Sarmiento en Ministerio de Educación de la Nación, 1997).

Hoy podemos observar que lo que concebimos como el espacio curricular para el aprendizaje de saberes relacionados con las Artes Visuales² se asociaba, en ese momento, a la transmisión de pautas para la reproducción de los modelos estético-culturales clásicos europeos. En los tres primeros grados de la escuela primaria, la materia Dibujo era dictada por los maestros, mientras que los profesores especialistas se desempeñaban en los grados superiores. Los contenidos de enseñanza estaban vinculados con el dibujo geométrico, las técnicas y los mecanismos de representación. El método consistía en la demostración paso a paso de las pautas de representación, a partir de normas y de reglas determinadas para la ejecución de ejercicios repetitivos relacionados con la copia de modelos.

Pronto este enfoque científico empezó a ser percibido como dogmático y poco permeable a las necesidades de los docentes y de los alumnos. Fueron muchas las transformaciones de la primera mitad del siglo XX que determinaron otros rumbos para la enseñanza y la escuela, no obstante, este modelo constituyó una manera de *ser docente* y una marca que persiste en la actualidad.

Resulta interesante señalar el aporte de Martín Malharro, quien se desempeñó como inspector técnico de Dibujo en las escuelas públicas y quien, en aquellos años, organizó cursos y conferencias para maestros y para profesores

sobre la enseñanza del dibujo. Su intervención definió nuevos principios para la disciplina ya que se proclamó a favor del dibujo libre y espontáneo. Proponía salidas fuera del aula para que los niños tomaran contacto con la naturaleza, ejercitaran su imaginación y seleccionaran el objeto de sus producciones. En su propuesta podemos ver el inicio de otro abordaje del dibujo, sustentado en la observación, en el contacto con el entorno y en la concepción del dibujo como forma de expresión.

Los alumnos: el centro de la clase

A partir de la década del treinta comenzaron a tomar forma otros proyectos pedagógicos de carácter humanista, enmarcados en la corriente antipositivista y centrados en los intereses de los sujetos. Fue el inicio de otra manera de concebir la clase en la cual la actividad de los estudiantes pasó a ser predominante. Los pedagogos de la Escuela Nueva, María Montessori, John Dewey y Ovide Déroly, entre otros, abogaban por una enseñanza más flexible y democrática, ponían en el centro los aprendizajes del niño y proponían la adopción de formas curriculares más atractivas. Nuevas convicciones direccionaron la enseñanza: el valor de la experiencia, la relación del aprendizaje con la vida, la educación como búsqueda del perfeccionamiento del hombre y la escuela como transmisora de los valores democráticos.

La clase quebró su rigidez y ganó terreno la idea de que el foco debía estar en la naturaleza infantil, por su potencial creativo y por su capacidad expresiva. La enseñanza del arte resultaba clave para favorecer el desarrollo integral, libre y espontáneo de los alumnos y para atender a sus intereses, a sus experiencias y a sus vivencias. Surgió una nueva utopía: la del maestro que no enseña un contenido determinado, sino que coordina acciones de aprendizaje, situación que diluye los conocimientos disciplinares. La clase ya no se regía por un método ni se constituía como un espacio homogéneo.

Los planteamientos de Herbert Read (1943) y de Víctor Lowenfeld (1947) resultan clave para visualizar las ideas que transformaron el área, nociones que en la Argentina tuvieron un gran arraigo —y aún persisten— en la formación de los docentes y en los primeros años de la escolarización obligatoria. Entre los objetivos de la naciente *expresión plástica* se destacaron el desarrollo de la capacidad creadora, el tránsito por experiencias estéticas mediante la exploración de materiales y la búsqueda de respuestas personales. En síntesis, las clases enmarcadas en el enfoque expresivista concibieron a la producción plástica asociada al desarrollo espontáneo y a la personalidad libre del niño.

La escuela como institución neutral

En la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de una América Latina económicamente dependiente o —como consideraban los expertos en economía de la época— subdesarrollada, existían grandes diferencias sociales. Demográficamente, la región se caracterizaba por tener una alta tasa de natalidad, una población muy joven y una proporción de analfabetos que constituía una nota destacada en la compleja trama de la región.

El inicio de la década del sesenta supuso el auge del desarrollismo. Este modelo se caracterizó por una visión funcionalista de la educación: se debía educar a los alumnos para que pudieran insertarse socialmente y cumplir un rol asignado en el futuro. Esta postura dejaba entrever los postulados de Taylor, que se interesó por abordar la complejidad inherente al proceso productivo donde la eficiencia era la preocupación básica alcanzable a través de la estandarización, la simplificación y la especialización de la fuerza laboral, para permitir escalas de producción mayores a costos menores.

La clase se convirtió en la instancia privilegiada para la adquisición de capacidades, de habilidades y de procedimientos que facultarían a los estudiantes para realizar actividades específicas de modo adecuado y definido. Se atomizó el proceso de enseñanza desconociéndose la complejidad de la vida del aula, el conflicto y la ideología como parte de la reflexión teórica. Fue el período del Dibujo Técnico en las escuelas técnicas y de los trabajos manuales en los Bachilleratos. La instrucción se racionalizó midiendo tareas y se apostó a un saber alejado de las cuestiones sociales y políticas.

La reforma neoliberal de los noventa profundizó viejos problemas y produjo un quiebre de las estructuras educacionales. En este sentido, Adriana Puiggrós (2002), señala que con la finalidad de disminuir la inversión y de reducir las estructuras estatales se puso en marcha un conjunto de medidas presentadas bajo el formato de un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas fueron la descentralización y la privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte del gobierno nacional mediante la imposición de contenidos y de evaluaciones comunes. Estas medidas fueron acompañadas por una operación discursiva que presentó la reforma como una modernización educacional indispensable. La transformación en el campo del arte se hizo sentir. Los espacios curriculares denominados Formación Visual y Plástica Visual dieron cuenta de los cambios. A sus referentes los podemos encontrar en el movimiento cognitivo de la Psicología del Arte, en el que tuvo gran influencia Rudolph Arnheim (1954),

en la consideración del arte como un lenguaje productor de símbolos impulsada por Nelson Goodman (1968) desde el Proyecto Zero —y como consecuencia de este movimiento— y en la teoría de las inteligencias múltiples planteada por Howard Gardner (1983). A estas influencias debemos agregar el auge de los estudios de Semiótica que reivindicaron una relación entre los significados, los medios verbales y los de carácter visual.

Si se tiene en cuenta la relevancia y el impacto que tuvieron (y que en parte se mantiene), el enfoque centrado en las técnicas y la concepción del arte como lenguaje —donde la imagen es entendida como sistema de signos que atiende a normas gramaticales equiparables al lenguaje verbal—, veremos algunos de sus aspectos más significativos reflejados en las propuestas didácticas. En ellas, el eje vertebrador era la percepción, al priorizar el abordaje de las propiedades visuales de las obras de arte o de las imágenes (algunas de las cuales empleaban dispositivos tecnológicos para su concreción), consideradas como universales, estables y únicas. Esto implicó, desde la mirada formalista, la identificación de sus componentes mediante actividades de análisis materializadas en la escritura de textos. Así, la enseñanza del arte se centró en la alfabetización visual, en el conocimiento del código y en su empleo para la construcción de imágenes.

La clase en los inicios del siglo XXI

La concepción que trataremos en estos párrafos tiene largos antecedentes en las ideas de Simón Rodríguez, de José Martí, de Saúl Taborda y de Julio César Avanza, quienes marcan un rastro educativo latinoamericano. Estos autores reflexionan sobre la autonomía y sobre la necesidad de construir marcos teóricos para comprender sus realidades. Nos interesa rescatar su preocupación centrada en la esencia de educar para la igualdad y la libertad como formas de superar la obediencia, parte central del ideario de las pedagogías emancipadoras latinoamericanas. Este posicionamiento se expresó varias décadas antes del surgimiento de la escuela de Frankfurt, representada principalmente por Theodor Adorno, por Max Horkheimer y por Herbert Marcuse.

La Escuela Crítica, desde el punto de vista pedagógico, surgió en la segunda mitad del siglo XX. Esta corriente filosófica enfatizó la idea de una ciencia de la educación que no fuera *sobre* la educación sino *para* la educación; una ciencia comprometida con la promoción de los valores y de los ideales educativos. Su punto de partida fue la problematización de la realidad para una transformación social. Los pedagogos críticos plantearon que la educación no

era un proceso neutral ya que se encontraba a favor de la dominación o de la emancipación. Así, el conocimiento empezó a ser considerado una construcción histórica estructurada de una forma particular.

Desde esta perspectiva, una práctica educativa que al enseñar los contenidos oculte la razón de ser de los problemas sociales se encontrará al servicio de cierto orden *natural* de las cosas. En tanto, una práctica educativa crítica procurará develar el sentido y los intereses del orden dominante. Los pedagogos críticos sostienen que todas las prácticas educativas son políticas porque involucran valores, proyectos y utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder preexistentes en la sociedad. La finalidad de la educación liberadora es contribuir a transformar las visiones de futuro; cuestión que exige revisar y superar los obstáculos económicos, políticos y culturales que impiden la realización de una sociedad más justa y democrática. La *inclusión* fue la categoría ordenadora de la agenda educativa trazada a partir del año 2003 en nuestro país. Algunos de los aspectos relevantes de las políticas de Estado, hasta fines del año 2015, fueron la extensión de la obligatoriedad escolar desde los cuatro años de edad hasta el término de la escuela secundaria, la reconstrucción de la escuela secundaria de seis años y de la educación técnica, profesional y agraria, la aplicación de los nuevos diseños curriculares y la capacitación docente gratuita, en servicio, con puntaje y sistemática.

Para definir el lugar del arte, es necesario analizar los actuales marcos normativos nacionales, desde la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006 hasta las posteriores resoluciones, emanadas del Consejo Federal de Educación, que la regulan. En estas, la educación artística es considerada un «área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano» (Consejo Federal de Educación, 2010) y se hace presente, dentro de la estructura del sistema educativo, como obligatoria para todos los niveles y las modalidades.

Resulta fundamental considerar al arte como un conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, como un constructor de relatos que se configuran en un determinado contexto social, histórico y cultural, en el que operan significados compartidos. Aquí, el sentido ficcional y poético constituye el rasgo identitario de la producción artística.

Las características señaladas resultan constitutivas del conjunto de disciplinas que conforman la educación artística. En este caso, la asignatura que nos ocupa es Artes Visuales. La misma procura la formación de sujetos críticos y productores de sentido desde la comprensión de la *cultura visual*. Dentro

de los referentes de esta concepción, podemos mencionar a Nicolás Mizoreff (1999), Fernando Hernández (2000) y Kerry Freedman (2006), entre otros teóricos que plantean verdaderos aportes para pensar nuevas formas de concebir el conocimiento artístico dentro de las aulas. En este marco, la interpretación estético-artística, como eje de los planteamientos, requiere de poner en juego diferentes modos de acceso al conocimiento: desde la percepción (al articular la experiencia de las representaciones propias con el imaginario colectivo), la producción (al relacionar las representaciones simbólicas particulares del mundo visual, que surgen de la percepción y del análisis crítico, a través de la materialización en un producto visual) y la reflexión (al abordar el análisis crítico de las manifestaciones visuales y las particularidades culturales, sociales e históricas). En síntesis, se conjugan el *saber hacer* con el *saber explicar* lo que se hace.

En las clases de Artes Visuales, el desarrollo de capacidades interpretativas pone el acento en la relación producción-reflexión, considerando la comprensión, la apropiación y la reelaboración crítica de la cultura. Es así que se revalorizan los contenidos disciplinares en tanto conceptos enfocados en su configuración histórica. Adquiere importancia el tratamiento de las manifestaciones artísticas populares y académicas de diferentes épocas y contextos y la exploración de conocimientos previos se vuelve fundamental a la hora de proyectar la enseñanza. Las clases se estructuran sobre la base de la interrelación entre la producción, la percepción y la reflexión. El lenguaje opera mediando en el proceso interpretativo y aporta marcos de comprensión.

Pensar la clase desde este enfoque involucra mucho más que transformar contenidos o métodos. Requiere de prácticas de enseñanza que revisen los saberes específicos desde la perspectiva de los conocimientos y de las lógicas de los sujetos que están aprendiendo, así como resulta relevante interpelar dichos conocimientos desde los saberes de la propia disciplina. Muchas son las razones que nos obligan a tener conciencia de cómo aprenden los alumnos. Es necesario, por lo tanto, realizar indagaciones sobre las nociones previas de los estudiantes, ya que estos análisis posibilitan anticipar secuencias y desarrollos curriculares. Cobra particular importancia a la hora de planificar la clase el estudio de las interacciones. Los espacios colectivos y los intercambios entre pares y con el docente son instancias fecundas para el trabajo productivo y para el progreso de las conceptualizaciones de los alumnos que no pueden quedar libradas al azar. El lugar del docente considerado como intelectual gana en autonomía cuando toma decisiones fundadas y se distancia de ser un mero aplicador de técnicas o un transmisor de conceptos de la disciplina.

Consideraciones finales

Las diferentes teorías mencionadas han generado cuantiosos estudios y reflexiones sobre la enseñanza en general y sobre la enseñanza de las Artes Visuales en particular. Sabemos que la clase de arte goza habitualmente de mala prensa en las escuelas. Se suele escuchar, de parte de los estudiantes, frases tales como: «no hacemos nada», «es el lugar donde nos expresamos», «no sirvo para esto», «solo tenés que hacer la carpeta», «¿plástica te llevaste?»

Los marcos normativos nacionales dan prioridad al desarrollo de la capacidad interpretativa estético-artística porque conciben al arte como un campo de conocimiento que porta diferentes sentidos sociales y culturales; sin embargo, ello no se refleja en la concreción de los programas institucionales. Por tanto, la enseñanza de las Artes Visuales en la escolaridad obligatoria aún sigue ligada a las categorías de creatividad, de libertad, de innatismo o bien a imperativos aplicacionistas.

La clase como formadora de saberes artísticos resulta necesaria para nuestros alumnos pero también para nosotros, los docentes; solo así somos garantes de derechos, ganamos en autonomía profesional, socializamos conocimientos para que todos seamos partícipes y quebramos la consagrada idea de que el arte es patrimonio de unos pocos.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, Rudolf [1954] (1984). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Dussel, Inés (2007). «¿Qué es una buena clase? Una aproximación histórica a la búsqueda de la buena enseñanza». *Revista 12(ntes) Papel y tinta para el día a día en la escuela*, (16), pp. 7-9. Buenos Aires.
- Freedman, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la visa social del Arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, Howard (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, Nelson [1968] (2010). *Los lenguajes del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, Fernando (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Lowendfeld, Viktor [1947] (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Mirzoeff, Nicolás (1999). Una introducción a la cultura visual. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, Adriana (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Read, Herbert [1943] (1982). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Referencias electrónicas

Ministerio de Educación de la Nación (1997). «Educación Artística. Régimen Especial» [en línea]. Consultado el 27 de febrero de 2017 en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003321.pdf>>.

Consejo Federal de Educación (2010). «La educación artística en el sistema educativo nacional (Resolución 111/10)» [en línea]. Consultado el 24 de febrero de 2017 en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10_01.pdf>.

Notas

1 La Ley 1420 incluyó la materia Dibujo en la escuela primaria argentina y la estableció dentro del mínimo de la instrucción obligatoria.

2 Denominación adoptada, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206, en los núcleos de aprendizaje prioritario para la educación primaria y secundaria (Resoluciones CFE 37/07, 135/11, 141/11 y 180/12).