



Doctorado en Educación

Tesis para defender el título del Doctorado en Educación

*La relación con el saber en el proceso artístico en artes visuales,
de un grupo de estudiantes universitarios, desde la perspectiva
de las prácticas artísticas contemporáneas: un estudio de caso
(IENBA, 2019)*

MAG. MAGALÍ PASTORINO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ANA MARÍA FERNÁNDEZ CARABALLO

Montevideo, julio de 2022

PÁGINA DE APROBACIÓN

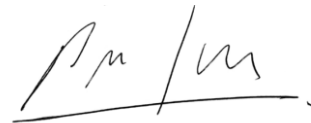
Montevideo, 19 julio de 2022

Doctorado en Educación, FHCE

Presente:

Por intermedio de la presente, en calidad de directora de tesis de la doctoranda Magalí Pastorino, avalo la entrega de la tesis *La relación con el saber en el proceso artístico en artes visuales, de un grupo de estudiantes universitarios, desde la perspectiva de las prácticas artísticas contemporáneas: un estudio de caso (IENBA, 2019)* para su defensa.

Sin más, saluda atentamente,



Prof. Tit. Dra. Ana María Fernández Caraballo

DEDICATORIA

A Camilo Freire

A la memoria de mi amiga Mariana Picart (1973-2021), de la querida Renée Pietrafesa (1938-2022) y de la estudiante Stella Vera, quien colaboró con esta investigación (-2021)

AGRADECIMIENTOS

Al Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por aceptar mi postulación; a los docentes encargados de los seminarios de profundización que generaron intercambios provechosos para nuestras tesis.

A los estudiantes del IENBA que colaboraron generosamente con esta investigación durante el año 2019 al compartir las vicisitudes de sus procesos de trabajo.

A la directora de tesis, Dra. Ana María Fernández Caraballo, que con paciencia y entusiasmo acompañó la dinámica que configuró esta tesis.

A la Dra. Ofelia Ros, por su tiempo dedicado a la lectura y sus devoluciones esclarecedoras.

A la Dra. Soledad Vercellino, por sus aportes en el curso de Educación Permanente Arte y Relación con el Saber (IENBA, Udelar, 2020) que enriquecieron esta investigación, y al Dr. Guillermo Milán-Ramos por su curso de Análisis de Discurso, el cual me proporcionó un marco epistemológico y herramientas útiles del análisis discursivo lacaniano.

A mis compañeros tesisistas y docentes del Doctorado en Educación, en especial, al grupo de estudios «Relación con el saber», que constituimos en 2020 con Marina Cultelli, Virginia Fachinetti, Silvia Piriz, Verónica Sanz y Gisella Vázquez, con el apoyo de las doctoras Ana María Fernández Caraballo, Alicia Kachinovsky, Mabela Ruiz e Isabel Saez.

A Soledad Bettoni y Verónica Enss, quienes me acompañaron en el dictado de cursos de Educación Permanente en el IENBA, vinculados a la temática de la tesis, en 2018, 2019 y 2020.

A mis compañeros y amigos docentes del IENBA, que me apoyaron en los momentos de incertidumbre y me ayudaron a comprender el sentido de esta tesis: Ana Atanasio, Soledad Bettoni, Verónica Enss, Mariana Picart (1973-2021) y Diego Valiñas.

Agradezco a quienes leyeron los borradores: Lic. Soledad Bettoni, Lic. Camilo Freire, Mag. Gabriela Guillermo.

A Leticia Stable, por la corrección de las publicaciones realizadas en el marco de la tesis —y la propia tesis— con gran profesionalidad y amabilidad; a Silvia González y Verónica Enss por las desgrabaciones de las entrevistas; a Verónica Enss por el diseño de las tablas.

ÍNDICE

<u>PÁGINA DE APROBACIÓN</u>	<u>II</u>
<u>DEDICATORIA</u>	<u>III</u>
<u>AGRADECIMIENTOS</u>	<u>IV</u>
<u>ÍNDICE</u>	<u>VI</u>
<u>RESUMEN</u>	<u>XIII</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>XIV</u>
<u>PROEMIO</u>	<u>15</u>
<u>PRIMERA PARTE</u>	<u>19</u>
<u>CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE PRODUCTIVO DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES, LA CONDICIÓN MODERNA DE LA OBRA ARTÍSTICA Y LA RELACIÓN CON EL SABER</u>	<u>19</u>
1.1. Presentación del tema de investigación, el campo de problemáticas y sus dimensiones	20
1.1.1. Formulación del problema	23
1.1.2. Fundamentación para la elección del tema	24
1.1.3. Objetivos	25
1.1.3.1. Objetivo general	25
1.1.3.2. Objetivos específicos	25
1.1.4. Diseño, método y técnicas	26
1.1.5. Antecedentes	28
1.2. El enfoque productivo de la enseñanza de las artes visuales	29
1.3. La condición moderna de la obra de arte	35
1.4. Relación con el saber	37
1.5. Recorrido de la tesis	39
<u>2. CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</u>	<u>41</u>
2.1. Introducción	41

2.2. Relación con el saber	43
2.2.1. Relación con el saber desde la perspectiva de Jacky Beillerot	45
2.2.2. El sintagma lacaniano	50
2.2.3. La relación con el saber en los procesos artísticos de las artes visuales	57
2.3. El proceso artístico	59
2.3.1. Introducción	59
2.3.2. La estética moderna	61
2.3.3. La cuestión de la estética formalista	63
2.3.4. El desgarró del productor	64
2.3.5. El estatuto unitario del hacer y la doble naturaleza de la obra de arte	65
2.3.6. La cuestión técnica	67
2.3.7. Concepciones técnicas en la actualidad	70
2.3.8. Una caracterización del proceso artístico	71
<u>SEGUNDA PARTE</u>	<u>73</u>
<u>CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO</u>	<u>73</u>
3.1. Introducción	73
3.2. Aspectos metodológicos de la investigación	74
3.3. El caso	75
3.3.1. Las unidades de información	76
3.4. Análisis discursivo	78
3.4.1. El eje simbólico	80
3.4.2. Los puntos de anclaje	81
3.4.3. Espacios discursivos lógicamente estabilizados	82
3.4.4. Una propuesta de análisis discursivo suplementario	83
<u>CAPÍTULO 4. CARACTERIZACIÓN DEL CASO ÚNICO DEL IENBA</u>	<u>85</u>
4.1. Introducción	85
4.2. La muestra	88
4.3. Las fases de investigación	90
4.4. Dimensiones y aspectos de las preguntas	93

4.4.1. Algunos postulados subyacentes	95
<u>CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE LAS FUENTES INSTITUCIONALES</u>	96
5.1. Introducción	96
5.2. La propuesta formativa del IENBA	97
5.3. La cuestión del sujeto, el saber y la producción en la enseñanza activa	100
5.4. Los programas de los Talleres Fundamentales vigentes en 2019	103
<u>CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DE INFORMACIÓN</u>	106
6.1. Introducción	106
6.2. Codificación	108
6.3. Perfil 1: en C	108
6.3.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)	108
6.3.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller	109
6.3.3. Mecanización de la técnica	110
6.3.4. Aspectos de la relación con el saber	111
6.3.5. Tematizaciones	116
6.3.5.1. El maestro	116
6.3.5.2. El proceso	118
6.3.5.3. La herramienta	120
6.3.5.4. El material	120
6.3.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en C	121
6.3.7. Aspectos relevantes del análisis en C	122
6.4. Perfil 1: en J	124
6.4.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)	124
6.4.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller	126
6.4.3. Mecanización de la técnica	128
6.4.4. Aspectos de la relación con el saber	130

6.4.5. Tematizaciones	134
6.4.5.1. El proceso	134
6.4.5.2. Proceso porno	137
6.4.5.3. Proceso amarillo	139
6.4.5.3.1. El accidente	139
6.4.5.4. Proceso negro	140
6.4.5.4.1. Dibujar	140
6.4.5.5. La herramienta	142
6.4.5.6. Lo técnico	142
6.4.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en J	143
6.4.7. Aspectos relevantes del análisis en J	144
6.5. Perfil 1: en R	146
6.5.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)	146
6.5.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller	148
6.5.3. Mecanización de la técnica	149
6.5.4. Aspectos de la relación con el saber	150
6.5.5. Tematizaciones	155
6.5.5.1. El proceso	155
6.5.5.2. Collages históricos	157
6.5.5.3. Collages libres	158
6.5.5.4. Primera guerra mundial	159
6.5.5.5. Revolución rusa	161
6.5.5.6. La otra de la Revolución rusa	162
6.5.5.7. Las herramientas	163
6.5.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en R	164
6.5.7. Aspectos relevantes del análisis en R	165
6.6. Perfil 2: en B	168

6.6.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)	168
6.6.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller	169
6.6.3. Mecanización de la técnica	170
6.6.4. Aspectos de la relación con el saber	171
6.6.5. Tematizaciones	177
6.6.5.1. El proceso	177
6.6.5.2. Cuerpo	178
6.6.5.3. Conexiones	179
6.6.5.4. Estrategias visuales	180
6.6.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en B	180
6.6.7. Aspectos relevantes del análisis en B	181
6.7. Perfil 2: en L	183
6.7.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)	183
6.7.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller	184
6.7.3. Mecanización de la técnica	185
6.7.4. Aspectos de la relación con el saber	187
6.7.5. Tematizaciones	194
6.7.5.1. El proceso	194
6.7.5.2. Las metáforas	196
6.7.5.3. Dicotomías	197
6.7.5.4. El aprender	198
6.7.5.5. La cuestión técnica	200
6.7.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en L	202
6.7.7. Aspectos relevantes del análisis en L	203
6.8. Perfil 2: Caso V	205
6.8.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)	205

6.8.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller	206
6.8.3. Mecanización de la técnica	207
6.8.4. Aspectos de la relación con el saber	208
6.8.5. Tematizaciones	212
6.8.5.1. El proceso creativo	212
6.8.5.1.1. La Caja	213
6.8.5.1.2. El desmenuzamiento	215
6.8.5.1.3. El cuerpo	215
6.8.5.2. La cuestión técnica	216
6.8.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en V	217
6.8.7. Aspectos relevantes del análisis en V	217
<u>CAPÍTULO 7: ASPECTOS DEL PROCESO ARTÍSTICO</u>	220
7.1. Introducción	220
7.2. Relación con el saber	221
7.2.1. El esquema psicologicista	224
7.2.2. Las figuras del desgarró del productor	226
7.3. Sujeto y técnica	228
7.3.1. El perfil 1	229
7.3.2. El perfil 2	231
7.4. La mecanización técnica	233
7.5. El desgarró del productor	236
<u>TERCERA PARTE</u>	240
<u>CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u>	240
8.1. El enfoque productivo de la enseñanza universitaria de artes visuales y el proceso artístico	240
8.1.1. Una caracterización del enfoque productivo de la enseñanza de las artes visuales	240
8.1.2. Una conceptualización del proceso artístico	243

8.2. Los hallazgos	245
8.2.1. Lo que se sabe	251
8.2.2. Lo que se sabe que no se sabe y se busca saber	252
8.2.3. Lo que no se quiere saber	254
8.2.4. El régimen de verdad del sujeto escindido	255
8.3. Resultados alcanzados	263
8.4. Conclusiones	277
8.5. Principales aportaciones y proyección de futuras investigaciones	280
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>282</u>
<u>DOCUMENTOS</u>	<u>291</u>
<u>GLOSARIO</u>	<u>293</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>300</u>

RESUMEN

En esta tesis se estudian desde una perspectiva discursiva los efectos de la técnica en la relación con el saber durante el proceso de producción artística de un grupo de doce estudiantes universitarios de artes visuales. Dicho proceso se sitúa en el ámbito de la enseñanza universitaria de las artes visuales, enfocada a la producción de obra desde una estética formalista, en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) de la Universidad de la República (Udelar), en el 2019.

El objetivo general se centró en identificar los efectos de la sobrevaloración de la técnica en la relación con el saber a lo largo del proceso artístico de ese grupo de estudiantes. Para ello, nos propusimos reconocer las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica en el proceso artístico, analizar esas situaciones según la estética formalista de dicha enseñanza, y problematizar el efecto de la sobrevaloración técnica en la relación con el saber, en el proceso artístico, en virtud de la situación de desgarramiento del productor.

A partir de la metodología cualitativa de enfoque discursivo, se constituyó un estudio de caso del IENBA, en 2019. Asimismo, incorporamos a la metodología la problemática de la subjetividad en las ciencias sociales e integramos la concepción de sujeto de psicoanálisis en un análisis discursivo lacaniano de carácter suplementario.

El aporte principal fue hacer visible la relación con el saber del estudiante en el proceso artístico, integrando ciertas situaciones inexplicables que, al retomarlas a la luz del sujeto del psicoanálisis, revelaron un sentido funcional a un esquema psicologicista subyacente en la enseñanza artística de enfoque productivo.

Palabras clave: enseñanza universitaria, artes visuales, relación con el saber, proceso artístico, subjetivación, técnica, caso

ABSTRACT

This paper derives from the study of the effects of technique on the relationship with knowledge during the process of artistic production of a group of twelve visual arts university students, from a discursive perspective. Such process is set in the context of university tuition of the visual arts focusing on the production of work from a formalist aesthetics perspective, in the Fine Arts National School Institute (Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, IENBA) at Public University (Universidad de la República, Udelar), in 2019.

The study's main aim was to identify the effects of the overrating of technique in the relationship with knowledge during the artistic process of such group of students. It therefore set out to identify the situations where technique and knowledge are related during the artistic process, analyze them according to the formalist aesthetics of such tuition, and problematize the effect of the overrating of technique in the relationship with knowledge, during the artistic process, in virtue of the producer's split.

A case study was constituted in the IENBA in 2019, using a qualitative methodology with a discursive approach. The issue of subjectivity in social sciences was also incorporated into the methodology, as well as the notion of subject in psychoanalysis, through a Lacanian discursive analysis of a supplementary nature.

The main contribution has been the visibility given to the student's relationship with knowledge during the artistic process, integrating certain inexplicable situations which, when taken up in the light of the subject of psychoanalysis, proved to be functional to a psychologizing scheme that underlies an artistic tuition adopting a productive approach.

Key words: university tuition, visual arts, relationship with knowledge, artistic process, subjectivation, technique, case

PROEMIO

La inquietud por lo que le ocurre al estudiante universitario en el proceso de producción artística, la cual orienta esta tesis, se originó en los últimos años en el cruce de tres actividades que he desarrollado desde mi ingreso a la docencia universitaria en artes visuales, en la Universidad de la República (Udelar): la enseñanza y tutoría de trabajos de egreso en el IENBA, la práctica artística, y la investigación en artes visuales y en enseñanza artística universitaria.

En la práctica de la enseñanza he encontrado cierta dificultad, por parte del estudiante, para hablar sobre su proceso. El análisis de esta situación me llevó a intuir un plano oculto de la subjetivación en el régimen de producción, vinculado al proceso artístico. Pero dicha ocultación es difícil de explorar en el ámbito universitario, porque, ¿cómo investigar el arte y su enseñanza en la universidad sin caer en el cientificismo?, en el sentido que señalaba Freud en 1929, «no es cómodo elaborar sentimientos en el crisol de la ciencia» (1992, p. 66).

Por ello, reconocer e identificar ciertas situaciones inexplicables del proceso artístico en un grupo de doce estudiantes avanzados del IENBA en el 2019 me permitió poner en palabras dicha inquietud y buscar los marcos referenciales útiles para profundizar en el fenómeno que inscribimos en el ámbito de la investigación en educación.

Mi experiencia en investigación comenzó en el 2003 cuando, en el marco del Programa de Iniciación a la Investigación para Docentes —a través de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC, Udelar)—, abordé la cuestión de la memoria y la identidad capitalina en las prácticas artísticas locales de la década del noventa, con la tutoría del Prof. Norberto Baliño. En procura de comprender la complejidad de las prácticas artísticas contemporáneas en el cruce de las pugnas políticas, éticas y estéticas encontré la línea hermenéutica heideggeriana, la cual constituye una perspectiva alternativa a la concepción de la estética formalista del arte y aportó una mayor claridad respecto a las vicisitudes del proceso artístico.

En el año 2005, realicé tareas de sistematización y análisis para el programa de investigación Arte y Percepción, del Prof. Ramón Umpiérrez, dirigido al estudio de las condiciones de producción del plan de estudios de artes visuales en el ámbito universitario (Escuela Nacional de Bellas Artes), cuyo resultado fue publicado en 2007 con la financiación de CSIC (Pastorino y Umpiérrez, 2007). De esa investigación surge que el estudio de la elaboración del primer plan, el de 1960, se produjo a consecuencia del malestar de los estudiantes, pertenecientes a una escuela nacional de artes visuales ubicada en el ámbito ministerial, por el modo academicista de enseñanza artística que obturaba la comprensión del arte moderno que arribaba al país como una novedad. Esto llevó a que se movilizaran, consiguiendo trasladar la enseñanza de las artes visuales a la esfera universitaria en el contexto de lucha por la reforma universitaria.

En esta línea, presenté una propuesta de investigación en el programa de la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar), enfocada en las prácticas docentes para continuar profundizando en los cambios del plan de estudio de las artes visuales en el ámbito universitario, concentrándome, en aquella oportunidad, en la constitución del plan siguiente, el Plan de estudios de 1991 del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA). En esa investigación constaté que el Plan de estudios de 1991 del IENBA surgió de la revisión del plan anterior (el de 1960) y de las modificaciones que se le hicieron en 1966, de la entonces Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA). Se trató de una revisión fruto de la reapertura, en 1985 (cuyos cambios se encuentran en el plan 1991), originada por el desfasaje de la enseñanza respecto al devenir del arte, en virtud de un análisis profundo acerca de la condición polimórfica del *arte contemporáneo* y del estudio de los debates que propiciaron las prácticas artísticas contemporáneas. Se procuraba ampliar los límites del territorio de la producción artística de las artes visuales.

Cabe aclarar que dicho «desfasaje» se agudizó porque entre los años 1973 y 1984 la ENBA estuvo cerrada y clausurada por la dictadura cívico-militar. Retomar los cursos en la reapertura implicó revisar la experiencia anterior y actualizarla a la luz del escenario artístico-cultural de los años ochenta.

Paralelamente a dicha investigación, en conversación con algunos artistas locales, me encontré con el problema de la marginación del discurso del artista acerca de las cuestiones afectivo-corporales de la producción en los ámbitos institucionales de difusión del arte. Los cuales, sin su explicitación, la obra artística —aún la más «desmaterializada»— no es más que un objeto visual en un espacio de exhibición. En consecuencia, la condición polimórfica del arte y la permanente ampliación de sus límites quedan a la vista solamente para un reducido grupo de expertos e investigadores.

Además, la poca nitidez de los términos de la problemática, que conjuga las prácticas artísticas y la enseñanza universitaria por el marcado lugar del imaginario en el proceso, me llevó a errar por ciertos caminos vinculados a marcos fenomenológicos y existenciales que no me permitían comprender la relación en profundidad de la situación del proceso creador en la enseñanza. El marco fenomenológico, si bien es muy provechoso en las investigaciones de corte social y humanístico, restringía el fenómeno del proceso artístico al universo de la conciencia y las representaciones, y no cubría las cuestiones inconscientes que también estaban presentes.

En el proceso de investigación en el Doctorado en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar), me acerqué al trabajo de Agamben (2005), el cual, al echar luz en la condición estética de la obra artística en el sentido convencional del arte, me permitió comprender la función del encubrimiento de los actos corporales, los afectos y las situaciones inexplicables que ocurren en el proceso (abandonos, suspensiones, angustias, etc.). Dicha comprensión cobró mayor nitidez al incorporar la noción de *relación con el saber*, en la vía de Beillerot (1998, 2000), interpretada de acuerdo al corpus lacaniano de los años sesenta, que define un sujeto del psicoanálisis en el régimen de verdad y saber escindidos. Por un lado, dicha noción permitió reordenar lo observado en los seguimientos a los procesos estudiantiles, y, por otro, lograba reunir varios campos de mi interés personal: las artes visuales, su enseñanza y el sujeto del psicoanálisis.

En el proceso de investigación de esta tesis, emergió una nueva intuición y una cuestión: la definición moderna de las artes visuales valida como artístico principalmente la forma visual —sea objeto, práctica o situación— y deja al margen y a la sombra los procesos, el acto corporal, los afectos, lo enigmático, entre otras muchas cosas.

E intuimos que lo que queda al margen de la validación artística es lo mismo que queda encubierto en la enseñanza de las artes visuales y vuelve más opaca la comprensión del fenómeno para el estudiante.

Pero ¿por qué, en la contemporaneidad, en la que las prácticas artísticas buscan ampliar los límites del arte, la enseñanza artística deja en un segundo plano lo que excede a la forma visual?

Esta pregunta no se contesta con esta investigación, pero ayuda a esclarecer lo que quedando al margen de la forma visual ocurre en la relación con el saber del estudiante universitario de artes visuales, desde la perspectiva del sujeto del psicoanálisis. A la vez que devela una enseñanza dirigida a la producción de la estética formalista en el ámbito universitario.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE PRODUCTIVO DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES, LA CONDICIÓN MODERNA DE LA OBRA ARTÍSTICA Y LA RELACIÓN CON EL SABER

Es que están de por medio los desacuerdos entre el pensar y el obrar de los seres humanos, así como el acuerdo múltiple de sus mociones de deseo.

Sigmund Freud, *El malestar en la cultura*

[...] nosotros, que buscamos educar a un creador libre, sosteníamos que la estética nos tenía sin cuidados porque se refería siempre a un compuesto personal.

Fragmento de una carta de Pareja a Maggiolo, 1971

Casi toqué la parte de mi todo y me contuve con un tiro en la lengua detrás de mi palabra.

César Vallejo, *Hoy me gusta la vida mucho menos*

En este capítulo se encuentran los componentes del proyecto: la presentación del tema y del campo de problemáticas, la formulación del problema, su fundamentación y objetivos, el diseño, métodos y técnicas, y los antecedentes ordenados en función del enfoque productivo de la enseñanza artística universitaria en artes visuales, la condición moderna de la obra artística y la relación con el saber.

Finalizamos con el recorrido por la tesis, describiendo los contenidos de los capítulos siguientes.

1.1. Presentación del tema de investigación, el campo de problemáticas y sus dimensiones

En esta tesis se estudia el efecto de la técnica en la relación con el saber durante el proceso artístico en un grupo de estudiantes universitarios de artes visuales.

A partir del seguimiento de los procesos artísticos de doce estudiantes avanzados de las licenciaturas en Artes Visuales y Dibujo y Pintura, realizado durante el año lectivo de 2019, y el estudio de documentos institucionales (programas, planes, artículos especializados), constituimos un estudio de caso único localizado en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), hoy, Facultad de Artes.

La problemática surgió al encontrar una relación entre la dinámica actual de las artes visuales —cuyas prácticas artísticas buscan ampliar la definición del arte—, su enseñanza en el ámbito universitario —en particular, la que apunta a la producción artística (al acto, el modo y el producto de las artes visuales) desde lineamientos de la estética formalista (concentrada en lo visual y formal de la obra artística)— y la concepción de sujeto del psicoanálisis, que saca a la luz la cuestión del deseo en las motivaciones humanas.

Habitualmente, se presentan las obras artísticas en los espacios de exhibición sin explicitar las cuestiones relacionadas con el proceso artístico y los aspectos afectivos del artista. De este modo, la obra expuesta, aún la más conceptual, efímera o interactiva, queda sujeta a la recepción visual de la forma y deja en evidencia su condición paradójica: la de ser a la vez obra artística (fruto de la «creación» artística) y objeto de elaboración técnica (resultado de una práctica). En este escenario, el lugar del artista corresponde al de un sujeto de voluntad que hace la obra (un agente) con conciencia (una subjetividad).

Estas concepciones de obra y artista marcan un modelo fuerte para la enseñanza de las artes visuales que apunta a la producción de obra artística, pero oculta el vínculo

entre el proceso y el artista. Además, omite que el artista es sujeto de deseo, por lo tanto, para este, la obra es algo más que un objeto de confección técnica y forma visual.

En este sentido, nos llamó la atención el análisis que realizó Jiménez López (2009) sobre la situación latinoamericana de la enseñanza artística universitaria. El autor señala el predominio de un enfoque fuertemente productivo y sugiere que las políticas culturales, al reforzar el valor de la obra como producto e imponer la equivalencia entre arte y técnica, no permiten apreciar la variedad de experiencias que brinda el arte, y orientan la enseñanza a la ritualización de la producción artística. En este sentido, dichas políticas mitigarían el potencial de transformación que tiene el arte relacionado con la capacidad de «creación».

Siguiendo esta idea, pudimos reconocer el enfoque productivo de la enseñanza universitaria de las artes visuales en investigaciones recientes (Correa Montaña, 2020; Huertas, 2010; Larregle, 2018; López Araujo y Cebrián López, 2017) y revisar la problemática que entraña.

En primer lugar, se puede observar la parcialidad del cometido de esta enseñanza al enfatizar en la producción artística, en general, realizada en el ámbito del taller, y dejar en un segundo plano los aspectos afectivos y deseantes del estudiante con relación a las vicisitudes del propio proceso.

También observamos que, comúnmente, dicho enfoque se apoya en una didáctica de las artes visuales cuyas concepciones de sujeto y de saber se encuentran en línea con el propósito productivo. Pues, se trata de un sujeto psicológico —al decir de Behares (2007): una unidad egoica, de conciencia y voluntad— que mantiene una relación subjetiva con el conocimiento, en nuestro caso, el arte, concebido como un objeto exterior, es decir, una «representación establecida y estable» (Behares, 2007, p. 15). Esta didáctica se contrapone con el modo en que se presenta el arte contemporáneo a través de las prácticas artísticas contemporáneas, a saber: polimórfico, experimental, en constante revisión y expansión de sus límites.

En segundo lugar, pone en evidencia una concepción estética de carácter formalista, establecida en la cultura moderna occidental desde el siglo XVIII, que no le permite al productor vincularse con su proceso y producción de otra manera que no sea visualmente. Así, siguiendo la interpretación de Agamben (2005), las condiciones que la estética disciplinar le imprimió a la obra artística para que esta fuera su objeto de estudio la convirtió en un objeto formal, visual y técnico. En consecuencia, la técnica, por su carácter instrumental, quedó directamente asociada a la producción artística.

En efecto, la supeditación de la obra de arte a la disciplina estética, y a sus principios rectores, posicionaron al productor (el artista) frente a su obra como si fuera un espectador que desconociera las vicisitudes del obrar, y como si su obra se tratara de un mero objeto formal y técnico, generando una *situación* de «desgarro» (Agamben, 2005) en el productor con respecto al proceso y su obra.

Al tomar en cuenta estos dos planos de la problemática que entraña el enfoque productivo de la enseñanza de las artes visuales, establecemos tres dimensiones principales: el proceso artístico, la técnica y la relación con el saber.

Llamaremos *proceso artístico* a la actividad que realiza el estudiante de artes visuales en el taller cuando genera obra para diferenciarlo de otros tipos de procesos que se encuentran en el campo de acción de la producción y del aprendizaje.

En este sentido, postulamos un *proceso artístico* que define un territorio, en el cual indagamos, desde un enfoque discursivo, los modos en que se relacionan la *dimensión técnica* y la *relación con el saber*.

La *relación con el saber* es un modo de subjetivación estudiado por el psicoanálisis en la figura principal del *cogito* cartesiano, instalado en virtud de la concepción de sujeto y saber de la filosofía y la ciencia moderna (Lacan, 2018a, 2018b). Se analizó a la luz del *sujeto del psicoanálisis*, de constitución externa y en vínculo estrecho con el campo de la palabra. Siguiendo la propuesta de Beillerot (1998, 2000), dicha noción define a una relación íntima que permite comunicar el sentido común de un

saber colectivo, y se establece como un proceso creador. En virtud a su procedencia psicoanalítica, supone una relación con el campo de la palabra.

La *técnica* asociada al modo de existencia de la obra artística se concibe de dos modos: en el sentido convencional de medio para lograr un fin, y en el sentido de las prácticas contemporáneas que ponen en cuestión dicho sentido convencional e incorporan el proceso y la idea a la obra artística.

1.1.1. Formulación del problema

Del enfoque productivo de la enseñanza de las artes visuales hemos reconocido:

1. Una concepción psicologicista de sujeto, basada mayoritariamente en la conducta o en la expresión del estudiante, que deja por fuera las pasiones y las acciones propias del sujeto del inconsciente.
2. El valor del aprendizaje colocado en la producción de obra de calidad formal y técnica, apreciado desde una estética formalista, por lo que la técnica asume el protagonismo en la práctica, pudiendo llevar el proceso a la mecanización.
3. Un modo de enseñanza con ciertos rasgos, como ser, el protagonismo del saber técnico, el trabajo en régimen de taller, la atención docente dirigida a la elaboración de objetos de calidad técnica y formal desde una estética formalista.

En su conjunto, nos permite pensar que este enfoque de enseñanza, que implica una concepción moderna y formalista de la estética, resalta el valor de la técnica en la producción artística, encubre lo que sucede en el proceso y, en particular, oculta la relación con el saber del estudiante que se produce en dicho proceso.

Por ello nos preguntamos:

1. ¿Cuáles son los efectos de la sobrevaloración de la técnica de la enseñanza universitaria, enfocada a la producción artística, desde una estética formalista, en la relación con el saber durante los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?

2. ¿Cuáles son las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?
3. ¿Qué efectos produce la estética formalista, asociada a la enseñanza enfocada a la producción artística, en las situaciones que vinculan la relación con el saber y la mecanización técnica durante los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?
4. ¿Qué efectos produce la sobrevaloración técnica de la enseñanza enfocada a la producción artística desde una estética formalista en la relación con el saber en virtud de la figura de desgarrador del productor?, ¿lo lleva a la mecanización? Si fuera así: ¿qué situaciones nos presenta la mecanización?

1.1.2. Fundamentación para la elección del tema

En el plano social, el aporte de este trabajo se fundamenta en que mayoritariamente las investigaciones relevadas atienden específicamente a la relación de la enseñanza artística universitaria con el mundo artístico, enfatizando en la relevancia del producto, sin rescatar las vicisitudes del proceso artístico del estudiante, en cuanto sujeto deseante, ni problematizar en la relación con el saber que se constituye.

Estamos de acuerdo en que retomar las vicisitudes de la enseñanza de las artes visuales desde una perspectiva psicoanalítica de sujeto permite precisar su alcance social.

En el plano académico, consideramos que falta revisar el estatuto de la producción artística en otras líneas que la predominante de la estética formalista, como, por ejemplo, la ontológica que propone Heidegger y siguen otros pensadores como Agamben. También es necesario profundizar en las concepciones de sujeto y saber que se juegan en el proceso de producción de las artes visuales.

Asimismo, los recursos teóricos del psicoanálisis lacaniano, y su aplicación, pueden aportar reflexiones en el plano ontológico, sobre el proceso artístico, y en el ético con respecto al lugar del productor (artista) como sujeto *hablante*, que hasta ahora

no se hacen visibles por la predominancia de un esquema psicologicista del aprendizaje en las artes visuales.

Además, es útil porque genera una perspectiva teórica que sustenta un análisis discursivo y habilita una retranscripción de ciertos fenómenos, de naturaleza deseante, asociados al proceso de producción, como ser el abandono o suspensión de un proceso artístico, la angustia que genera una actividad «creativa», olvidos, etc., que de otra manera quedarían ocultos.

1.1.3. Objetivos

1.1.3.1. Objetivo general

Identificar los efectos de la sobrevaloración técnica, de la enseñanza enfocada a la producción artística desde una estética formalista, en la relación con el saber durante el proceso artístico de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales del IENBA, en 2019.

1.1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales, en el IENBA, en 2019, en el marco de la enseñanza enfocada a la producción artística desde una estética formalista.
- Analizar las situaciones que vinculan la relación con el saber y la mecanización técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales, en el IENBA en 2019, en el marco de la enseñanza universitaria de las artes visuales, enfocada a la producción artística, desde una estética formalista.
- Problematizar el efecto de la sobrevaloración técnica, de la enseñanza enfocada a la producción artística desde una estética formalista, en la relación con el saber durante los procesos artísticos de un grupo de estudiantes

universitarios avanzados de artes visuales, en el IENBA, en 2019, en virtud de la figura de «desgarro» del productor.

1.1.4. Diseño, método y técnicas

Utilizamos una metodológica de corte cualitativo afín a la investigación del campo de las ciencias sociales, que problematiza el estudio de la subjetividad.

Nos apoyamos en un enfoque discursivo de inspiración arqueológica (Foucault, 2010), en particular, en las concepciones de *formaciones discursivas* y de *posición de sujeto discursivo*, e incorporamos recursos operativos de un *análisis discursivo lacaniano* (Parker y Pavón-Cuéllar, 2013) con el fin de integrar los efectos de verdad del sujeto, dados en el habla, a modo de *suplemento* (Singer, 2019) de las *formaciones discursivas*.

Al decir de Pavón-Cuéllar y Parker (2013), la concepción lacaniana del acontecimiento promete un análisis discursivo *no-reduccionista*, que permite atisbar en la complejidad de la problemática.

El diseño de investigación fue flexible (Cottet, 2013), esto llevó a que se produjeran movimientos recursivos en el campo exploratorio por los cuales pudimos ajustar las categorías de análisis en el «ejercicio permanente de someter a prueba una trayectoria que contiene y excede el “paso”» (p. 17).

Constituimos un estudio de *caso único* (Neiman y Quaranta, 2006) de enseñanza artística universitaria con enfoque productivo en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA, Udelar), en el año lectivo 2019.

Realizamos el seguimiento de los procesos productivos de doce estudiantes avanzados (es decir, que están cursando los últimos años de las carreras de Artes Plásticas y Visuales y Dibujo y Pintura) inscriptos en los Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético-Pedagógica (Talleres); en el período de marzo a noviembre del año 2019. La convocatoria se realizó por dos vías, formal e informal, y los requisitos fueron: alta dedicación, autonomía de trabajo y disposición para colaborar en la investigación.

La muestra fue intencional (no estadística), orientada principalmente a indagar la relación con el saber en los procesos productivos con respecto a la técnica.

El número máximo de seguimientos que establecimos fue de doce, tomando en cuenta lo que podíamos abarcar con recursos propios, y, también, la posibilidad de tener deserciones, hecho que manejamos desde un comienzo y explicitamos en el documento del consentimiento informado y uso de la información.

Profundizamos en seis casos o unidades de análisis. Para asegurar la variabilidad de la muestra, distribuimos los casos en dos perfiles: el que llamamos *moderno*, en el que la técnica es aplicada en el proceso de manera tradicional con el fin de elaborar un producto formal; y el que llamamos *contemporáneo*, que implica la puesta en cuestión de las categorías estéticas en el proceso, respecto al lugar de la técnica en la producción artística.

Indagamos en fuentes documentales (planes de estudios y programas de los Talleres) y publicaciones especializadas para definir el *caso* IENBA, como enseñanza universitaria de las artes visuales con enfoque productivo.

Las técnicas consideradas para la producción de datos fueron entrevistas semidirigidas, entrevista en profundidad, registros en diarios de campo y fotográfico, este último fue utilizado con el fin de anclaje a la hora del análisis de las entrevistas.

La estrategia básicamente constó de una fase exploratoria y otra de análisis. La primera nos sirvió para aproximarnos a la cotidianeidad de los estudiantes en el Taller y profundizar en nuestra cuestión, implementando entrevistas en profundidad, anotaciones de campo y registro fotográfico de los procesos. En esta fase reparamos en las situaciones de abandono, angustia y olvidos, asociados a lo técnico, que encuadramos en la noción de *relación con el saber* y nos llevó a integrar recursos del análisis psicoanalítico, así como a ajustar las dimensiones discursivas.

La segunda nos sirvió para realizar el análisis, de corte discursivo, de inspiración foucaultiana (Foucault, 2010). Estratégicamente, integramos recursos del

psicoanálisis que se basan en la concepción de sujeto del significante de la teoría lacaniana de los años sesenta para profundizar en la relación con el saber, en principio, en algunos elementos de la teoría de discurso pecheutiano de la tercera época (Pêcheux, 2008) y del *análisis discursivo lacaniano* (Frosh, 2013; Parker, 2013).

1.1.5. Antecedentes¹

En la revisión de antecedentes de las dos últimas décadas del siglo, enfocado en las investigaciones relativas a la enseñanza artística universitaria o de nivel superior, observamos la aplicación de un discurso que, en primer lugar, coloca el valor del aprendizaje en el objeto artístico de calidad técnica, siguiendo los principios de una estética formalista, y, en segundo lugar, se recuesta en una concepción psicologicista de sujeto, dejando de lado el proceso de producción y su correlato: el sujeto en situación (Agirre, 2005; Efland, 2002; Huertas, 2010; Jiménez López, 2009; Larregle, 2018; Marín Viadel, 2011).

Es así que reconocimos una enseñanza de las artes visuales enfocada en la producción que llamamos *enfoque productivo* —la cual se abastece de ciertas tradiciones de enseñanza artística— y una definición moderna de obra de arte.

Esta se apoya en una concepción psicologicista de sujeto de aprendizaje que oculta lo que ocurre en el proceso y, de cierta manera, fundamenta la obra artística.

A este respecto, hallamos una noción que integra las concepciones de sujeto y saber desde una perspectiva psicoanalítica, de gran utilidad en el campo de las ciencias de la educación. Parte del sintagma lacaniano *relación con el saber* y destaca el proceso creador que implica dicha relación (Beillerot, 1998, 2000).

¹ El estudio de antecedentes fue trabajado y comunicado en 2017, en las Jornadas de Investigación en Enseñanza Superior (CSE, Udelar) con la ponencia *La formación artística universitaria y la dinámica contemporánea del arte: una cartografía de los encuentros y desencuentros*, y en las Jornadas Académicas Prof. Washington Benavides (FHCE, Udelar), *Encuentros y desencuentros de la enseñanza universitaria del arte y el discurso de las prácticas artísticas: una cartografía local*. También en 2021, en el Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina) con la ponencia *Ingresantes y enseñanza artística universitaria: una mirada desde la relación con el saber*, en coautoría con la Dra. Ana María Fernández Carballo.

A continuación, presentamos una revisión acerca del ámbito de investigación de la enseñanza universitaria de las artes visuales con el fin de identificar los rasgos del enfoque productivo. Para contextualizar el sentido de la producción artística, revisamos la condición moderna de la obra artística desde una perspectiva agambeniana (Agamben, 2005). Y finalizamos con la presentación del estudio de antecedentes de la noción *relación con el saber*.

1.2. El enfoque productivo de la enseñanza de las artes visuales

Podría decirse que la *producción artística* es el «modo en el que llegan a la existencia las obras» (Vilar, 2003, p. 102) y es la culminación de cierto *proceso* de producción,

[...] tanto si se piensa en la producción como un proceso de creación artesanal como si se entiende que se trata de una creación genial, o si al modo de ciertos antiguos como un excepcional proceso de inspiración divina, todas las teorías comparten el supuesto de que hay un cierto proceso de producción que culmina en la obra. (Vilar, 2003, p. 102)

Por lo cual, es llamativo que en la enseñanza con un enfoque productivo no se tome en cuenta el sujeto en situación y en juego con el proceso. Esto nos llevó a pensar en un enfoque productivo de la enseñanza artística que sigue ciertos lineamientos de una estética formalista y que coloca el énfasis en el producto, pero, paradójicamente, no en el proceso.

Ahora bien, Eisner (2004) trazó una tipología de las enseñanzas artísticas a partir del estudio del *currículo*, señalando tres modos básicos: la enseñanza de taller radicada en el dominio de lo productivo; la del diseño creativo enfocada en problemas a resolver de carácter estético; y la del enfoque humanista del arte centrada en las valoraciones y utilidades sociales. Esta tipología deja al descubierto un esquema productivo asociado a la figura del *taller* como instancia de enseñanza.

Antes, Marín Viadel (1997), desde una perspectiva histórica, había señalado la persistencia de métodos fructíferos y eficaces de enseñanza que, básicamente, se entroncan con cuatro modelos que conviven y se combinan: el taller del artista, originado en los talleres medievales, que busca la construcción de un objeto a partir

del conocimiento de la herramienta y el material; el de las bellas artes, consolidado en la Francia de Luis XIV, que se propone un objeto que imite la realidad a partir de la copia; el de la Bauhaus —la escuela de arte y diseño alemana de la primera mitad del siglo pasado— que, apuntando al estudio de la comunicación del objeto, se centra en la experimentación de los elementos primordiales (punto, línea, color, etc.); y el del *genio creador*, que tiene origen en las concepciones románticas de sujeto y arte, el cual busca elaborar un objeto original que surja de la libre creación personal. La vigencia de dichos modelos se fundamenta en los valores tradicionales del arte: la habilidad en el manejo de técnicas y materiales, la capacidad de representación, la expresividad plástica y la originalidad. Y, en todos, la evaluación recae en la producción de objetos.

Estas dos lecturas nos sugieren que el enfoque productivo, si bien está asociado a la figura del taller, se vincula en profundidad con los modelos históricos de enseñanza artística.

Agirre (2005) presentó un panorama que complementa el estudio de Marín Viadel (1997) y proporcionó una mayor captación de los límites del enfoque productivo. Integró los movimientos de educación artística originados en EE. UU. y Europa, en el contexto de la guerra fría, en reacción al *modelo de libre expresión creativa*, con Read y Lowenfeld como referentes (asociado al *modelo del genio creador* de Marín Viadel, 1997) frente a la promoción gubernamental del desarrollo científico-tecnológico en el área educativa.

Uno de los movimientos fue la propuesta de sistematización de la enseñanza, llamada *educación artística basada en disciplinas* (DBAE) liderado por Barkan y Phenix en los años sesenta. En dicha propuesta, el arte fue pensado en clave disciplinar, fue entendido como un saber disciplinar, con un objeto de estudio y una metodología propia que:

[...] recupera en cierto modo la concepción academicista entendida como saber. Aunque en su ensayo reestructivo, y a diferencia del monolitismo academicista, concibe más bien el arte como el crisol donde se funden varios saberes: la estética, la crítica, la historia y la producción artística. (Agirre, 2005, p. 263)

Cuando el DBAE se afianzó en los años ochenta, bajo la dirección de Eisner, se replicó en otras partes del mundo con financiación del Getty Instituto de Investigación. En consecuencia, surgieron nuevas propuestas que buscaron traducir el modelo al contexto local, como la *Propuesta triangulación decolonial* de Mae Barbosa (2003), en Brasil, la *A/r/tipography* de Rita Irwin (2012), en Canadá, y otras de corte discursivo posmoderno que utilizan *metodologías artísticas*, es decir, procedimientos artísticos que generan experiencias y formas de interpretarlas, como la *investigación basada en arte* (Ratto Diederichsen, 2017).

En el correr de este siglo, Agirre (2005) observó la aparición de nuevas formas curriculares, vinculadas a un reposicionamiento cultural de la función de la enseñanza artística. Se caracterizaron por tener diferentes focos temáticos (*nuevas narrativas*): sociedad de consumo, reivindicación de la cultura popular, defensa de la ciudadanía, multiculturalismos, crítica a lógicas capitalistas, entre otros.

Ahora bien, siguiendo a Gómez (2015), en su perspectiva decolonial, no podemos olvidar el proyecto estético de Occidente, de la primera modernidad, en el que la estética disciplinar fue la dimensión constitutiva en la construcción de la matriz colonial. Pues el arte y su enseñanza, en particular la de raíz *academicista* de corte formalista, que abarcaba la formación del gusto, fueron utilizados como medios de educación moral.

En efecto, el enfoque productivo se relaciona estrechamente con la persistencia de valores que se corresponden con la condición colonial de la constitución política de los estados nacionales en nuestro continente; fundamentalmente, por la perseverancia de rasgos relativos a la enseñanza academicista y a los principios formalistas que se mantienen vigentes.

Por eso, si bien desde una perspectiva histórica de la enseñanza artística universitaria encontramos estudios sobre esta en EE. UU. (Efland, 2002; Efland, Freedman y Stuhr, 2003) y Europa (especialmente con Agirre, 2005), nos interesó revisar específicamente las investigaciones de los últimos cinco años sobre la

enseñanza artística universitaria o de nivel superior en países latinoamericanos, con dicho enfoque, para identificar sus rasgos.

Concretamente presentamos investigaciones de enseñanza artística universitaria o nivel superior de Argentina, Colombia, Costa Rica y México, y algunas publicaciones que tienen anotaciones de interés sobre la enseñanza artística universitaria pública en el Uruguay.

De Argentina, la investigación de Larregle (2018) nos presenta un panorama histórico de la formación artística profesional en la Universidad de La Plata, que se realiza en la Facultad de Bellas Artes. Señala ciertas tradiciones en el enfoque actual de la enseñanza: la que viene de las bellas artes (academicista), que le dio un carácter fuertemente productivo y fragmentado a la formación, la que se recuesta en las teorías pedagógicas de raíz conductista, la que enfatiza en la expresión creativa del individuo y la que define el arte como lenguaje desde una perspectiva semiótica. Ante la fragmentación de las disciplinas enseñadas, defiende que la enseñanza del arte debería contemplar en sus propuestas pedagógicas la condición de totalidad del arte, integrando la poética, la técnica y la reflexión del hacer en la producción. De su lectura, el rasgo que rescatamos es la condición fragmentaria de los saberes, asociada a una enseñanza de fuerte carácter productivo y de corte academicista.

De Colombia, revisamos los estudios de Correa Montaña (2020), Raquimán Ortega y Zamorano (2017) y Huertas (2010). Correa Montaña (2020), desde una perspectiva cognitivista, se enfoca en el estudio didáctico de la enseñanza artística de artes visuales en las licenciaturas universitarias. Señala que la mayoría de las investigaciones que tratan la didáctica de las artes visuales enfatizan en los aprendizajes y en la producción artística y no en la formación del sujeto. Asimismo, dichas investigaciones estudian las cuestiones propias de la educación básica, primaria y secundaria, y dejan en un segundo plano la educación superior y profesional. Raquimán Ortega y Zamorano (2017), al estudiar los enfoques de enseñanza de los profesores de arte de su país, encuentran un énfasis en la producción artística que se evidencia a través de la contrastación que realizaron de

varios esquemas de enseñanza, elaborados desde los enfoques historicista y didáctico, en particular los de Agirre (2005), Belver (2011), Efland, Freedman y Stuhr (2003), Eisner (2004) y Marín Viadel (1997), reconociendo siete tipos: taller maestro-aprendiz, arte en la academia, arte y diseño, expresión y creación personal, desarrollo disciplinar y cognitivo, educación artística y cultura posmoderna. Afirman que en la actualidad no existe un enfoque predominante. En este estudio se puede observar la variedad de enseñanzas que tienen un enfoque productivo. El investigador colombiano Huertas (2010) señala la inconveniencia de aplicar en la actualidad los géneros, tendencias, medios, usos y técnicas que vienen de la tradición del arte, así como también de las categorías tradicionales de la enseñanza y aprendizaje del arte en el nivel superior. Plantea que la transgresión de los límites disciplinares es una actitud estructural de la práctica artística que es difícil de volcar en el ámbito de su enseñanza. Presenta un recorrido de las escuelas superiores colombianas que desde los años ochenta se encontraron a la zaga con respecto a las prácticas artísticas contemporáneas. Afirma que las didácticas del arte, en el nivel universitario, asumen el arte como técnica, por lo que las experiencias asociadas a la producción artística se reducen al mundo de la producción de obras de arte; lo específicamente artístico queda asociado a productos, técnicas o procedimientos artísticos. De esta lectura observamos que lo que vertebra el discurso productivo no es solamente la lógica de la tradición artística de enseñanza y sus modelos, sino el énfasis didáctico en la producción de objetos artísticos que lleva al protagonismo de lo técnico.

De Costa Rica, la investigación de Quesada Calderón (2021) estudia la formación académica y profesional en el área de las Artes Plásticas de la Universidad de Costa Rica, desde un enfoque decolonial y emancipatorio. Registra rasgos academicistas y conductistas en la enseñanza que se resumen en una educación técnica, una manera de representar el mundo desde una óptica hegemónica y patriarcal. Deducimos de este estudio que el enfoque productivo tiene una figura común en el panorama latinoamericano de enseñanza universitaria o superior originada por la matriz colonialista.

De México, la investigación de López Araujo y Cebrián López (2017) aborda la integración de la educación artística al nivel superior de enseñanza mexicana. Entre otras cosas, estos autores se propusieron analizar el desarrollo, la conceptualización y los saberes de las artes visuales. Observaron tres aspectos en particular. Primero, el docente se enfocaba en la expresión y creación de obra. Segundo, las materias teóricas tenían un espacio menor que las prácticas. Tercero, para la evaluación solían atender al producto artístico terminado y no a la concepción que orienta el obrar o el proceso. De esta investigación resaltamos los aspectos que se dejan de lado, uno de ellos es la situación del sujeto en el proceso de producción.

En lo que respecta a nuestro país, observamos que a fines del siglo XIX el gobierno se abocó a la compra de piezas copiadas (fotografías, calcos en yeso) de confección academicista en centros prestigiosos europeos de producción, para promover la enseñanza autodidacta.

En esta vía, De la Torre (2015) afirmó que la formación artística comenzó tímidamente a comienzos del siglo pasado con becas estatales a jóvenes, pasantías de corta duración en los centros prestigiosos de formación artística europea y luego se sistematizó.

La formación más sistemática se instaló después de 1925, con talleres constituidos en la tradición europea del arte y con la dinámica de sus instituciones (Peluffo, 2013-2014).

Desde la década del sesenta, la Universidad de la República asumió la enseñanza universitaria de las artes visuales a través de la Escuela Nacional de Bellas Artes, integrando la pluralidad estética y pedagógica a través de talleres dirigidos por artistas reconocidos, que acceden por concurso a la dirección de cátedras libres: los llamados *talleres paralelos de libre orientación estético-pedagógica*. La escuela universitaria se originó principalmente a efectos de la lucha de estudiantes por una escuela de bellas artes situada en la esfera ministerial (Escuela Nacional de Bellas Artes) en contra de la enseñanza academicista que obstaculizaba la comprensión del arte de su contemporaneidad (principalmente el arte moderno), proponiendo

como alternativa una enseñanza integral y activa (Pastorino y Umpiérrez, 2007). Después de doce años de cierre y clausura por la dictadura cívico-militar (1973-1984), un conjunto de docentes y estudiantes, que en el cierre se mantuvieron en comunicación, reorganizó los recursos materiales y humanos, y se movilizó para recuperar el presupuesto de la escuela universitaria, consiguiendo reabrir la en agosto de 1985 (Pastorino, 2014) sin cambiar sustancialmente el rumbo de la propuesta educativa. En 1993 se constituyó en Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (asimilado a Facultad) y en setiembre de 2021, con la creación de la Facultad de Artes, esta se integró como Instituto.

1.3. La condición moderna de la obra de arte

Jiménez López (2009) presenta un escenario de la enseñanza artística universitaria en América Latina, en el que el ambiente que rodea a la formación artística de las escuelas de arte (universitarias o profesionales) está muy concentrado en la producción. Señala que en la actualidad la producción artística se asocia directamente con la técnica y no se distingue la obra artística de la cosa o del producto:

Quando hablamos del arte pensamos en las técnicas o en la producción de objetos de obras, de artefactos que suelen verse como cosas, como productos, no pensamos en los procesos y menos aún en los conjuntos de experiencias que el arte encierra. (p. 84).

Por un lado, esto significa que existe una superposición de las nociones de arte y técnica, que lleva a que la obra artística se cosifique, es decir, pierda su sentido artístico (*poiético*) y se restrinja al ámbito de los productos.

Siguiendo a Agamben (2005), el trasfondo de dicha superposición se encuentra en una paradoja que se explica a la luz de las transformaciones epocales de dos términos vinculados a la noción originaria de arte, proveniente de la Antigua Grecia: *téchne* y *poiesis*. Brevemente, *téchne* refería a ciertas actividades que tenían como fin encontrar e instalar una figura y lo que se producía de este modo, sea una cama o una casa, suponía una destreza y saber. *Poiesis* era la categoría que englobaba dichas actividades, por ser un entrar en presencia, era el carácter instaurativo y

transformador de la *téchne*. Además, era un saber que involucraba una verdad, no en el sentido moderno de «concordancia del conocimiento con la cosa», sino en el de «desocultamiento de lo ente» (Heidegger, 2001, p. 37). Como saber constituía «la consiguiente apertura de un mundo para la existencia y la acción del hombre» (Agamben, 2005, p. 117).

Ahora bien, estos términos dejaron de utilizarse en el sentido antes dicho en la primera mitad del siglo XVIII. A partir del desarrollo de la técnica moderna y la división de trabajo que marcó la primera revolución industrial, todo *hacer* pasó a interpretarse, desde una perspectiva aristotélica, como práctica de un ser vivo con voluntad (en contraposición a la teoría). La novedad fue asociar el hacer con el *trabajo*, como vía de la producción material, que, en las filosofías del siglo XIX, se constituye en determinante de la condición del hombre sobre la tierra.

En consecuencia, se instaló un *estatuto unitario* del hacer que influyó fuertemente en el campo artístico, porque el hacer del arte asumió la forma del trabajo y el sentido de *poiesis* mutó en virtud de la actualización técnica.

Es el nombre del *hacer* mismo del hombre de ese obrar productivo del que el hacer artístico no es más que un ejemplo eminente, y que hoy en día parece desplegar su potencia en el hacer de la técnica y de la producción industrial a nivel planetario. (Agamben, 2005, p. 97)

De esta manera, la obra artística asumió una *doble condición* paradójica: la de ser a la vez estética (obra artística) y técnica (producto del hacer), y, por ello, las dimensiones estética y técnica son coalescentes.

Además, la estética moderna, en particular el modelo de la analítica trascendental kantiana, de carácter formalista, fue la matriz de la condición moderna de la obra de arte. Agamben (2005) afirmó que la analítica trascendental al establecer la definición de lo bello según el carácter esencial del juicio estético —un placer sin interés, un universalismo sin concepto, una finalidad sin fin y una normalidad sin norma— privilegió la posición del espectador por sobre el artista, negando (y olvidando) lo esencial del arte. Pues obligó al artista a desdoblarse, a colocarse en el lugar del espectador, a aceptar una esteticidad desinteresada, denegando su

inquietante experiencia, y, también, a relacionarse con su obra como si fuera un mero conjunto de elementos formales. Dicho desdoblamiento del productor es enajenante y produce un *desgarro* en él (Agamben, 2005).

En el campo disciplinar de la estética, la obra quedó determinada por la actividad creadora, en el esquema *opus*/obra de un concreto *operari*/productor, y por la aprehensión sensible del espectador de la forma visual.

Para finalizar, el enfoque productivista de la enseñanza artística —en compromiso con los principios rectores de la estética moderna que le asigna un valor privilegiado al producto de calidad formal y técnica, y se adosa a una concepción psicologicista de sujeto— conduce a que el proceso que desarrolla el estudiante en el marco de la enseñanza universitaria de las artes visuales, y la relación con el saber que lo orienta con respecto al deseo, la verdad y el significante, sean puntos ciegos de la investigación en el campo de la enseñanza artística de las artes visuales.

1.4. Relación con el saber

Dado el recuete de la enseñanza universitaria de artes visuales con enfoque productivo en una concepción psicologicista de sujeto, podemos apreciar la pervivencia de un esquema moderno de enseñanza en el que reconocemos a un sujeto concebido como «máquina psicológica», vaciado de acciones y pasiones (Behares, 2007; Fernández Caraballo, 2014). Este esquema se funda en una idea de sujeto de conciencia y voluntad, derivada de las teorías psicológicas del aprendizaje e instala una noción de conocimiento entendido como objeto de apropiación. Siguiendo a Behares (2016), es necesario dismantelar dichas nociones de sujeto y conocimiento para reconceptualizar y reintegrar el orden del acontecimiento al ámbito de la enseñanza.

En este sentido, el aprender «antes de ser operatorio, exteriorizado en conductas y actos diversos, es una relación con el saber no comparable a una forma general de una relación con cualquier objeto» (Beillerot *et al.*, 2000, p. 7).²

Esto nos llevó a relevar las investigaciones en el campo de la educación que utilizaron la noción *relación con el saber* para organizar el problema de investigación (Balduzzi, 2011; Beaucher, Beaucher y Moreau, 2013; Behares, 2010; Cavalcanti, 2020; Charlot, 2014; Diker, 2007; Fernández Caraballo, 2014, 2020; Gagnon, 2011; Gómez, 2015; Gómez Mendoza y Alzate, 2014; Grieco Sanguinetti, 2012; Vercellino, 2014, 2015; Zambrano, 2015).

Dicha noción se estableció en los años ochenta en Francia, a partir de tres líneas de investigación —una de perfil sociológico, liderada por Bernard Charlot, otra de perfil clínico, orientada por Jacky Beillerot, y otra radicada en la didáctica de las matemáticas, dirigida por Yves Chevallard—. Procede de un sintagma utilizado por Lacan en los años sesenta (Cavalcanti, 2020; Fernández Caraballo, 2020; Vercellino, 2015) y corresponde al *sujeto del psicoanálisis*, el sujeto escindido, en una relación constitutiva con el campo de la palabra. Vale aclarar que solo nos concentramos en la noción de sujeto derivada de la enseñanza lacaniana de los años sesenta.

Vercellino (2014) señalaba que la noción era utilizada generalmente sin prestar atención a las condiciones de producción del concepto, esto es, olvidando lo que el sintagma lacaniano presentaba como cuestión: «la particular relación del sujeto con lo real, sus intentos de velamiento, las formas cómo diferentes prácticas sociales atienden la relación entre la representación imaginaria del saber y lo inacabado de la verdad sobre lo real» (p. 7).

En términos generales, se valora la ampliación de la base epistémica que la noción ofrece al proporcionar un ángulo de interés en las formaciones inconscientes en lo

² El análisis de la enseñanza moderna en artes visuales y la concepción de sujeto fue trabajado en 2021, en el Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina) con la ponencia *Ingresantes y enseñanza artística universitaria: una mirada desde la relación con el saber*, en coautoría con la Dra. Ana María Fernández Caraballo.

referente a las dinámicas del saber. Es una noción que tiene la potencia de organizar la búsqueda, describir fenómenos e integrar escenas inadmisibles de la enseñanza.³

Si bien no encontramos investigaciones propias del campo de la enseñanza artística, existen investigaciones empíricas situadas en diferentes niveles de enseñanza y campos de saber, así como también desarrollos teóricos que evidencian su ductilidad.

1.5. Recorrido de la tesis

Tras haber expuesto la presentación del proyecto de investigación, finalizamos la primera parte con la exposición del «Marco teórico» en el capítulo siguiente. En él reunimos las temáticas de la relación con el saber, desde la perspectiva de Jacky Beillerot, la revisión del sintagma lacaniano de los años sesenta y el proceso artístico, tomando en cuenta las cuestiones técnicas y estéticas que se plantean con el arte contemporáneo, las cuales nos sirven para caracterizar y comprender el estatuto del proceso artístico.

En la segunda parte de este trabajo, explicitamos el «Marco metodológico», los capítulos presentan la definición de caso que tomamos para nuestra investigación, los alcances del análisis discursivo utilizado y las herramientas. También proponemos un análisis suplementario de corte lacaniano para rescatar la singularidad en el análisis. Luego de las definiciones metodológicas, presentamos los datos para la constitución del caso único del IENBA, la muestra, las dimensiones y aspectos de la investigación, y un estudio de las fuentes institucionales (publicaciones, planes, programas) que permiten abordar los rasgos del enfoque productivo del IENBA. Para finalizar esta parte, exponemos la presentación del análisis de las unidades de información, «caso por caso», distribuidas en dos perfiles, y su codificación.

³ Hemos trabajado sobre la potencialidad de dicha noción para aplicar al campo de la enseñanza artística universitaria en: «Arte, técnica y estética: el enfoque productivo de la enseñanza artística universitaria», *Káñina, Revista de Artes y Letras*, 2022.

La tercera parte reúne el análisis de las unidades de información por perfiles (*perfil 1*: C, J, R; *perfil 2*: B, L, V) y los aspectos estudiados: la relación con el saber, el sujeto y la técnica, la mecanización y «el desgarro del productor».

Finalizamos con la discusión y las conclusiones. En la última sección, ubicamos los hallazgos en función a las preguntas de investigación y los resultados alcanzados en virtud de nuestros objetivos. Asimismo, incorporamos los principales aportes y las proyecciones de futuras investigaciones.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

La conformación de nuestro marco de referencias teóricas siguió la lógica de la *caja de herramientas* (Foucault, 1985), en cuanto a que no nos propusimos construir un sistema, sino elaborar un instrumento:

Eso es una teoría, exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante [...]. Es preciso que eso sirva, que funcione. Y no para sí misma. Si no hay gente para servirse de ella, empezando por el mismo teórico que entonces deja de ser teórico, es que no vale nada, o que no ha llegado su momento. No se vuelve a una teoría, se hacen otras, hay otras por hacer [...]. La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder el que por naturaleza efectúa totalizaciones y tú, tú lo dices exactamente: la teoría está por naturaleza en contra del poder. (Foucault, 1985, p. 10)

En nuestro caso, nos propusimos armar una caja de herramientas para identificar a nivel del discurso los modos en que se relacionan la técnica y la relación con el saber, en el proceso artístico del estudiante universitario de artes visuales en una enseñanza con enfoque productivo y de estética formalista que situamos en el IENBA en 2019. Nuestra caja de herramientas se constituyó con una noción, *relación con el saber*, y una conceptualización del proceso artístico.

En primer lugar, nos concentramos en este apartado en la noción *relación con el saber*, específicamente, la que brinda Beillerot (1998, 2000), en virtud del estudio del sintagma lacaniano (Lacan, 1960, 1964-1965) que es en el cual se asienta su base teórica.

Esta noción se hizo necesaria para comprender lo que ocurría en el campo fáctico de la enseñanza artística universitaria con enfoque productivo, ante el registro de ciertas situaciones inexplicables de desconexión y abandono del proceso artístico por parte del estudiante.

Dichas situaciones, si bien son habituales, cobraron mayor relevancia en nuestra investigación al reconocerlas como fenómenos propios del proceso que quedaban

ocultos en el esquema psicologicista de la enseñanza de las artes visuales con enfoque productivo y de estética formalista.

Entendimos que no se trataba simplemente de un error de planificación, un retroceso eventual o accidental —como habitualmente se interpretan—, por esa razón, nos propusimos estudiarlas y comprenderlas en profundidad y en su singularidad. Pero, para ello, hemos necesitado de una teoría del sujeto capaz de integrar la subjetivación y el deseo en el campo educativo: de un cierto sujeto que, en un proceso creador, actualiza la relación con el saber y encuentra una ubicación personal respecto al arte.

Esta relación no señala en sus términos a un sujeto y a un saber determinado, es decir, no señala la relación de un sujeto *estudiante* con *la técnica* o *el arte*, sino que señala una relación íntima de un sujeto deseante, *hablante*, que se relaciona con la materialidad de las cosas y del mundo.

En segundo lugar, presentamos la conceptualización de lo que llamamos *proceso artístico*, para intentar definir, operativamente, un campo específico de la producción de las artes visuales —en su multiplicidad y complejidad— identificando los alcances de la técnica y de la estética formalista que, al exigirle una posición desinteresada al productor con respecto a su obra y el proceso, y colocarle en el lugar de espectador, lleva a una situación de «desgarro». Ello se construye desde una perspectiva enfocada en la línea filosófica de Heidegger (2001, 2007) y Agamben (2005) que trasladamos al campo de la enseñanza de las artes visuales con enfoque productivo para encuadrar las actividades del estudiante que llevan a la producción de obra.

Postulamos que, en el taller, el estudiante, al generar la obra, pieza o práctica, se instala en un proceso que es propio de la actividad artística.

Y, tomando en cuenta que el enfoque productivo de la enseñanza universitaria de las artes visuales se dirige a la producción artística, consideramos que el proceso que se establece en el ámbito educativo remite al campo de las prácticas artísticas y la condición paradójica de la obra artística, práctico y *poiética*. En este sentido, lo

llamamos *proceso artístico* para distinguirlo de otros relacionados con el aprendizaje, y también para especificar un sentido vinculado estrechamente a la práctica artística. Esto lleva a desasociarlo de concepciones psicologicistas de aprendizaje, y vincularlo al proceso creador propio de la *relación con el saber*.

Con este movimiento de desasociación buscamos que se haga visible la implicación del discurso de la estética moderna y sus efectos en la concepción técnica de la producción artística y de su enseñanza en la línea de Heidegger (2001, 2007) y Agamben (2005).

A continuación, desarrollamos las temáticas *relación con el saber* y *proceso artístico*.

2.2. Relación con el saber

Para poder comprender en profundidad la relación de la técnica y la subjetivación en el proceso artístico, hemos tomado partido por nociones del campo de las ciencias de la educación que involucran al sujeto del psicoanálisis.

Pues, al revisar la cuestión del sujeto y el saber en las teorías del campo de la educación, que valoran el proceso, y tomando en cuenta ciertas situaciones inexplicables que observamos en el campo de exploración de los procesos productivos de los estudiantes, consideramos de utilidad un marco explicativo que incorpore el inconsciente.

A este respecto, encontramos tres líneas de investigación, desde los años ochenta en Francia, con distintos énfasis y desarrollos —las cuales fueron revisadas por otros investigadores como Cavalcanti (2020), Vercellino (2014, 2015) y Zambrano (2015)— que dieron cuerpo a la noción de *relación con el saber*. Ellas son: la línea del Centre de Recherche Education et Formation, de la Universidad París X (CREF), liderada por Jacky Beillerot, que se abocó a los estudios clínicos psicoanalíticos; la de Éducation, Socialisation et Collectivités Locales, de la Universidad París VIII (ESCOL), dirigida por Bernard Charlot, que partiendo del campo de la sociología trasladó su marco referencial al campo de la antropología; y la del Institut de

Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Marseille (IREM), dirigido por Yves Chevallard, que trató aspectos didácticos de las matemáticas, pero cuyos efectos superó la especificidad disciplinar.

En un primer momento estudiamos las teorías de Charlot y Beillerot, y sus diferencias. Ambos coinciden en que el origen de la noción se encuentra en el sintagma *relación con el saber*, mencionado en textos lacanianos de los años sesenta (Lacan, 2018). En efecto, el sintagma se constituyó en noción una vez que fue retomado, revisado y ajustado en investigaciones francesas, españolas y brasileras, enmarcadas en el campo de la educación y que se llevaron adelante en este siglo (Cavalcanti, 2020; Vercellino, 2018).

Pero Charlot (2006) jerarquiza el aprender y la producción de sentido desde una perspectiva fenomenológica por sobre la cuestión que encierra la relación con el saber, por lo cual, su perspectiva está centrada en la conciencia más que en las formaciones inconscientes. Mientras que Beillerot (1998, 2000) privilegia el sujeto de deseo y revisa la noción en clave de proceso creador.⁴

Por lo tanto, optamos por la teoría de Beillerot (1998, 2000) que plantea que en una *relación con el saber* puede darse un proceso creador en el que se manifiesten las formaciones psíquicas implicadas en el deseo de saber de un sujeto concebido como un sujeto *hablante* y en construcción, vinculado a la teoría lacaniana de *sujeto del significante*.

Beillerot (1998) señaló el gran desarrollo que tuvo el sintagma laciano, relación con el saber, al ser retomado por el pensamiento francés en la segunda mitad del siglo pasado, por psicoanalistas y marxistas, así como también, por su aplicación en el campo de la educación, en concreto, en el campo de la capacitación de adultos.

En este derrotero, la noción se ubicó «en el centro de los debates más intensos y originales de los últimos veinte años [por lo que] la expresión es propia de su época» (Beillerot, 1998, p. 51). El contexto de dichos debates forma parte del panorama del

⁴ Sobre esta cuestión nos hemos detenido en algunas publicaciones recientes (Pastorino, 2022a, 2022b).

pensamiento francés, por ende, el sintagma se complejizó y se densificó al integrar la discusión acerca del sujeto y del saber desde diversas corrientes.

A este respecto, Badiou (2013) señala la pugna entre dos corrientes filosóficas francesas de pensamiento, originadas a comienzos del siglo pasado, una centrada en la vida y otra en el concepto, las cuales en el transcurso de la segunda mitad del siglo pasado condujeron a la problematización de la noción cartesiana de sujeto. En tal escenario, el psicoanálisis tuvo el rol de interlocutor de la filosofía, pues «la gran invención freudiana fue precisamente una nueva proposición acerca del sujeto» (Badiou, 2013, p. 20); porque en cierta medida «el inconsciente de Freud [...] es también algo simultáneamente vital y simbólico, portador del concepto» (Badiou, 2013, p. 21).

Al revisar el sintagma en los textos lacanianos, nos topamos con la *aventura intelectual* (Roudinesco, 2012) que nos legó la teoría psicoanalítica. Puesto que nos encontramos ante textos vivos, es decir, conectados estrechamente unos con otros, en los que se visualizan las ideas de Lacan expuestas en sus conferencias o seminarios, el estudio y discusión de teorías de filósofos, científicos y artistas, la resignificación y actualización de ideas provenientes de sus indagaciones clínicas, así como la incorporación de juegos de palabras y formulaciones matemáticas que le sirvieron para exponer los temas.

2.2.1. Relación con el saber desde la perspectiva de Jacky Beillerot⁵

Con respecto a la noción *relación con el saber*, propuesta por Beillerot (1998, 2000), señalamos tres planos de análisis. Primero, el que refiere al estudio de la frase

⁵ Sobre este tema realizamos cursos de Educación Permanente (IENBA-Udelar) en 2020, «Arte y relación con el saber: encrucijadas de la enseñanza artística universitaria»; en 2021, «Arte y relación con el saber: una perspectiva de sujeto y saber para comprender los procesos productivos del arte visual». También realizamos comunicaciones en 2018, en las Jornadas de Investigación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con la ponencia: *El saber del arte en la enseñanza artística universitaria y sus encrucijadas*; en el mismo año en las IV Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Formación en Educación (UBA, Argentina), con *El saber del arte en el trayecto formativo del estudiante avanzado de la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales*; en 2019, en el V Congreso Iberoamericano de Filosofía (UNAM, México), con *El saber del arte en la encrucijada de la enseñanza artística universitaria*; en 2020 en el 2.nd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education (CIVAE), con *Encrucijadas de la educación artística universitaria: la relación del estudiante con el saber en el proceso productivo de la enseñanza*

relación con y la revisión, análisis y discusión de las nociones de saber y sujeto tomadas de debates contemporáneos. Segundo, el derivado de las diferencias con Charlot (2006), acerca de los alcances de la noción. Y tercero, la idea de proceso creador como una característica de la relación con el saber. Este último, en particular, permite aproximarnos a la comprensión del proceso artístico en la formación universitaria en las artes visuales.

En primer lugar, para precisar la noción, Beillerot (1998, 2000) parte del estudio de la frase *relación con*, y de las nociones de saber y de sujeto que subyacen en la articulación. Con respecto a los alcances de la frase *relación con (rapport au)*, Beillerot (1998) realiza una comparación con otra semejante, *relación de (rapport de)*, encontrando que la primera supone —y remite a— una exterioridad, es decir, indica una relación con «algo» que, en cierta medida, se halla fuera del ámbito del sujeto, pero que, a la vez, sugiere a una totalidad que abarca un sujeto y un objeto en relación.

Por una parte, la frase tiene el poder de evocar algo exterior sin reducirlo, que corresponde al saber entendido como una representación del *stock* de saberes, usos y modos sociales. Y, por otra, esta no representa una «tramoya cognitiva y estratégica» del sujeto (Beillerot, 2000, p. 46), es decir, a la toma de distancia de un sujeto —sí mismo— para la obtención de un «dato psíquico». Por el contrario, remite a una relación íntima que permitiría comunicar el sentido común de un saber colectivo.

artística universitaria, y en 2021, en II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación, con *El sujeto y la relación con el saber en el proceso productivo en la enseñanza artística universitaria*. Asimismo, realizamos publicaciones de artículos en revistas arbitradas, en 2018 en *Didáskomai*, una nota de investigación, «El lugar del saber del arte y sus encrucijadas en la enseñanza artística universitaria»; en 2021, en *Revista Temas de Profesionalización Docente*, «Enseñanza artística universitaria: una mirada desde la relación con el saber», en coautoría con la Dra. Ana María Fernández Caraballo; en el mismo año en *Revista Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, «Proceso productivo: sujeto y saber en la enseñanza artística universitaria de artes visuales»; en 2022, en *Wimb Lu*, «Una aproximación a la noción relación con el saber, revisada a la luz de la teoría del sujeto de Lacan, para aplicar en la investigación de los procesos productivos de arte visual en estudiantes universitarios».

Ahora bien, desde esta perspectiva, no se tiene una relación con el saber, más bien se *es* en una relación en la que los actos y conductas testificarían y transcribirían el vínculo del deseo y el saber.

Es por ello que, según Beillerot (2000), esta noción es útil para indagar en el proyecto de un sujeto, entendido como autor —que autoriza y autentifica— que sabe, que sabe no saber, que sabe saber sin saberlo bien, que sabe querer saber, que...; porque supone la disposición de alguien hacia el saber. Por lo tanto, corresponde a la perspectiva del sujeto y su «comercio amoroso».

En este sentido, es una «noción hablante» (Beillerot, 1998), señala una configuración sin explicitar sus términos, en la que el sujeto en su singularidad está sobreentendido; además, sugiere una causa indispensable. En efecto, dicha noción designaría el vínculo como condición, no como operación o mecanismo (Beillerot, 1998).

Con respecto al término *saber*, Beillerot (1998) señala dos fuentes etimológicas de origen europeo, una germana, en la que saber se asocia al ver, a la imagen y a la forma —y que llevaría al discernimiento— y otra latina, relativa a la experiencia y sabiduría. No obstante, para el investigador, la centralidad y el redimensionamiento de la noción de saber en el pensamiento francés es un fenómeno contemporáneo, vinculado a la repercusión de la obra foucaultiana (Foucault, 2010), en la que el saber (o saberes) se define formando parte de las prácticas discursivas sociales. Por lo cual, la noción pasa a distinguirse, evidentemente, de otras tales como ciencia y conocimiento.

Ahora bien, Beillerot (1998) señala la doble paradoja que resulta de articular la frase con la noción de saber de Foucault (2010). La primera es que:

[...] la extensión del saber da lugar al reconocimiento de todos los saberes de los individuos, precisamente por parte de quienes se esfuerzan por eliminar al sujeto de la historia; segunda paradoja, la relación con el saber, que sólo puede entenderse como la del sujeto, no lo nombra, y de este modo preserva el aspecto materialista de la noción. (Beillerot, 1998, p. 49)

A causa de ello, la inclusión del sujeto en la cuestión de la relación con el saber solo puede entenderse como la de un cierto sujeto —que no es nombrado— y el énfasis del sintagma está puesto en la relación entendida como un proceso creador. De modo que, recuperar el sintagma le permite tomar distancia del efecto de sustanciación del sujeto y/o del objeto.

Y, por ello, señala que Lacan, «sensible al estructuralismo», fue obligado a reintroducir el sujeto, «cierto sujeto, en especial utilizando la noción de relación con el saber, de la cual elimina el yo [je]» (Beillerot, 1998, p. 49). Y también a echar luz sobre la participación e inscripción del saber en la historia psíquica y social del sujeto, en el horizonte fantasmático de un saber absoluto (Beillerot, 2000).

La inclusión de cierto sujeto en la relación con el saber tiene varios efectos. Primero, revela la matriz filosófica moderna que amolda las nociones de saber y conocimiento. Segundo, se trata de un saber indisociable de la acción, de su puesta en práctica, del acto. Asimismo, es un saber hablado, emergente de condiciones socioculturales, que se ejerce con otros, por tanto, es una práctica social de saberes que supone una conciencia de saber. Tercero, involucra la dimensión del deseo, de la concepción de sujeto de la teoría psicoanalítica (Beillerot, 1998).

Sin ninguna duda, fue Freud (1993), en «Tres ensayos de teoría sexual» publicado en 1905, el primero en afirmar, basado en la clínica, que el deseo de saber no es natural, en contraposición a la tesis aristotélica que postula que la pasión por conocer es connatural en el hombre. Esta pulsión específica del deseo de saber emerge en la vida infantil apuntalada por otras pulsiones primigenias, y, si bien implica la singularidad del sujeto, no se sustrae del influjo de la cultura.⁶

La falta, que es la condición constitutiva del sujeto deseante, es necesaria para cualquier proceso que involucre el deseo. Y, como señala Venturini (2011), la angustia

⁶ En esta línea se pueden encontrar varios trabajos de un grupo de investigadores de la Udelar, entre ellos el Prof. Luis Behares, la Dra. Ana María Fernández Caraballo, los doctores Guillermo Milán-Ramos y Raumar Rodríguez Giménez, entre otros.

[...] no es propiamente la falta, la ausencia misma no es la causante de la angustia. Lo que angustia es la falta de esta falta [...] es cuando no hay espacio para que se cumpla la función del deseo, cuando no hay lugar para que el significante pueda significar. La falta es lo que produce deseo, al faltar la falta, el sujeto es perturbado, ya no tiene lugar para desear. (p. 62)

Por lo dicho, si consideramos que la producción artística supone un proceso artístico, no podemos descuidar el lugar de la falta y del deseo, y sus efectos en el obrar artístico.

Ahora bien, dada la proximidad del saber con el acto, la relación con el saber implicaría un proceso en el que se producen transformaciones, pero no en el sentido de la dialéctica hegeliana de reabsorción del conflicto; es un proceso creador que en cierta medida involucra un saber sobre «sí» y lo «real» basado en el juego de los saberes disponibles de la época, como veremos más adelante.

En lo que refiere al segundo plano de análisis, las diferencias de Beillerot con Charlot marcan su distancia de una fenomenología. Pues, para Charlot (2006), de la relación con el saber emerge un *sentido*, el cual es «producido por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros» (p. 65). Beillerot (2000) acota que el sentido involucra la autonomía y la libertad del individuo frente a las cuestiones humanas fundamentales, colocando el énfasis en lo cognitivo y restringiendo los alcances del sintagma al campo de la conciencia. Sostiene Beillerot (2000) que el ámbito de la conciencia no cubre la condición singular del sujeto en cuanto historia no historizada del dédalo de la construcción psíquica, con sus emociones, represiones, angustias y aspiraciones personales.

También discrepa en definir la noción, relación con el saber, como una forma específica de la relación con el aprender (Charlot, 2006). Por el contrario, para Beillerot (2000), aprender implica aceptar las limitaciones intrínsecas de las cosas a aprender, es decir, someterse al dogma, e involucra la afiliación del sujeto. En pocas palabras, aprender es admitir las respuestas de los otros, mientras que la relación con el saber es un proceso creador.

A pesar de sus diferencias, ambos investigadores señalan que la noción relación con el saber tiene origen en un sintagma de la obra lacaniana de los años sesenta (Vercellino, 2015).

Con respecto al tercer plano de análisis, la relación con el saber entraña un proceso creador que es singular y único, no es reproducible ni transmisible; por el contrario, el «dar cuenta» o «darse cuenta» es una formación de análisis que surge del estar en «lo sabido» en la que algo siempre se pierde, por lo que «es íntegramente la relación del proceso creador de saber con lo sabido y no solo lo sabido, de lo que se obtendrían respuestas o soluciones» (Beillerot, 1998, p. 67).

En consecuencia, la creación de saber es, por una parte, contraria a «una racionalidad demasiado unívoca» (Beillerot, 1998, p. 72). Por la otra, no es un mero proceso individual, porque el acto humano no está aislado, implica la cultura histórica —los códigos y modos de obrar— y se desarrolla en una organización social.

En lo que refiere a nuestros propósitos, se evidencia que el obrar artístico es el paradigma del proceso creador.

2.2.2. El sintagma lacaniano

Con el propósito de profundizar en la noción relación con el saber, tomando en cuenta sus orígenes en el psicoanálisis, revisamos el sintagma en dos textos lacanianos de los años sesenta —«Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano» (1960) y «La ciencia y la verdad» (1964-1965)— en los que Lacan postula un sujeto del significante y sugiere una subjetivación por el significante (Lacan, 2018a, p. 770).

Brevemente, en «Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano» se presenta el drama del ser, visto desde la clínica psicoanalítica, con relación a la noción de sujeto provista por la filosofía moderna —sujeto absoluto hegeliano— y por la ciencia —sujeto abolido—.

En este marco, el psicoanálisis representa un sismo para la ciencia moderna al sobrevenir en ella y anudar más íntimamente el régimen de saber con el de verdad (Lacan, 2018a, p. 759), que quedaron separados a partir del sujeto inaugurado por Descartes. A este respecto, para Lacan, el *cogito* se encuentra en el núcleo del espejismo que constituye al hombre moderno, en la búsqueda de certezas para poder actuar correctamente.

De esta manera, la subversión del sujeto realizada por el psicoanálisis es el movimiento por el que se revela el sujetamiento del ser a la metafísica moderna del hombre (Najles, 2017).

Lacan (2018a), didácticamente, toma de la fenomenología hegeliana el sintagma para definir al sujeto a partir de una mediación, en vez de concebirlo en las condiciones de su emergencia; esta estrategia le permite revisar el postulado metafísico que funda al sujeto moderno. Así, el sintagma aparece asociado a la presentación del esquema hegeliano de la fenomenología del espíritu que, según Lacan, tiene la virtud de presentar una mediación fácil para situar al sujeto en una relación con el saber (Lacan, 2018a, p. 755).

De esta forma, muestra la ambigüedad que entraña tal relación en el ámbito de la ciencia: el sujeto —el científico— desconoce los efectos de tal sujeción. Justamente, el desconocimiento es la condición del sujeto de la ciencia (Lacan, 2018a, p. 756).

A diferencia de la psicología que postula la unidad del sujeto y, en correlato, un conocimiento que se supone connatural —pero que no lleva a otra cosa que «a perpetuar un marco académico» (Lacan, 2018a, p. 756)—, el psicoanálisis indaga en la «frontera sensible de la verdad y del saber», que es aquello que la ciencia «parece ciertamente haber regresado a la solución de cerrarla» (Lacan, 2018a, p. 759).

Para comprender el sintagma, consideramos que es necesario seguir el modo en que Lacan expone la diferencia entre el postulado del sujeto moderno y el del sujeto del psicoanálisis. Así, identificamos tres planos articulados: el de la relación del sujeto

con la verdad, el del sujeto del significante y el de la relación del sujeto y el deseo. A continuación, presentamos brevemente las ideas principales de cada plano.

En lo que refiere al plano de la relación del sujeto con la verdad, Lacan toma el esquema de la fenomenología hegeliana para demostrar el error que se constituye respecto a la verdad, que «no es otra cosa sino aquello de lo cual el saber no puede enterarse de que lo sabe sino haciendo actuar su ignorancia» (Lacan, 2018a, p. 759). Porque, en dicho esquema, la verdad dialécticamente converge en el saber absoluto, generando una solución ideal a la vez que el efecto perturbador de la verdad se reabsorbe constantemente en su dinámica. En consecuencia, la verdad se reduce a:

[la] conjunción de lo simbólico con un real del que ya no hay nada que esperar, ¿qué es esto sino un sujeto acabado en su identidad consigo mismo? En lo cual se lee que ese sujeto está ya perfecto allí y que es la hipótesis fundamental de todo este proceso. (Lacan, 2018a, p. 759)

En este esquema, el sujeto directamente designa el sustrato, *Selbstbewusstsein*, omnisciente. Entonces, a partir de señalar el error del sujeto abolido de la ciencia y del sujeto absoluto hegeliano, que convergen en la concepción del sujeto moderno, Lacan marca el sentido del programa de Freud que es el «regreso de la verdad al campo de la ciencia, con el mismo movimiento con que se impone en el campo de su praxis: reprimida, retorna allí» (Lacan, 2018a, p. 760).

La verdad es lo proferido, las palabras dichas que interrumpen el discurso efectivo del hablante: «el inconsciente, a partir de Freud, es una cadena de significantes que en algún sitio [...] se repite e insiste para interferir en los cortes que le ofrece el discurso efectivo y la cogitación que él informa» (Lacan, 2018a, p. 760).

En el plano de la noción de sujeto del significante, Lacan une la teoría del sujeto con la del significante, defendiendo la concepción de un sujeto sin sustancia, en la que el yo es simplemente un objeto que cumple con una función imaginaria de unidad. Y, en este sentido, el sujeto del psicoanálisis evidencia la captura del viviente en las redes del significante (Najles, 2017).

Por ello, «un significante es lo que representa al sujeto para otro significante» (Lacan, 2018a, p. 779), es decir, que dicha captura del ser en la sujeción al

significante implica al menos dos significantes para que el sujeto emerja. Esto significa, por un lado, que el significante por sí mismo no significa, solo vale con relación a otro, aunque tampoco así consigue la designación absoluta. Y, por el otro, que el funcionamiento de la cadena de significantes da lugar a un sujeto concebido como intervalo, escansión y ruptura. En efecto, el sujeto no muestra ninguna consistencia que lo singularice ni haga equivaler a los significantes, pues no lo representan. En todo caso, es el tercero (el inconsciente) que le da acceso a un régimen identitario que el sujeto, como tal, no posee (Le Gaufey, 2010).

El corte que produce la palabra correspondiente a la verdad en el discurso efectivo muestra que «la estructura del sujeto es discontinua con respecto a lo real» (Lacan, 2018a, p. 762), esto es la causa del hablante.

En consecuencia, el sujeto del inconsciente se presenta en actos inesperados y desconocidos para la unidad yoica consciente. Es el sujeto dividido por efecto del significante, lanzado a buscar el significante faltante:

[...] este sujeto no es más que el pliegue significante modelado en la actualidad de un cuerpo de carne y de lengua al que lleva por el hecho de la pura potencia que es la suya en tanto sujeto, hacia el cumplimiento de sus potencialidades. (Le Gaufey, 2010, p. 133)

Es así que el inconsciente se estructura como lenguaje, con una dinámica que efectúa por sustitución y combinación del significante, metáfora y metonimia, como lo reconoció Freud en los procesos primarios a nivel sincrónico y diacrónico del discurso.

Por ello, en este marco, el yo es el *shifter* o indicativo del sujeto en cuanto acto de habla, «designa el sujeto de la enunciación, pero no lo significa» (Lacan, 2018a, p. 761), no sabe lo que dice ni que habla.

Por lo tanto, el inconsciente es un saber sin sujeto, un saber que no requiere de un ser consciente que lo sepa, y el sujeto es afectado por no saber.

En el plano de la relación del sujeto y el deseo, Lacan parte críticamente de los postulados hegelianos. Señala el error de realizar una reducción logizante por el cual el sujeto absoluto siempre sabe lo que quiere y la verdad es inmanente a la

realización del saber. Al contrario de Freud, que reúne el saber y la verdad, la verdad como palabra y estructura de ficción, en el cual el deseo se anuda al deseo del Otro, en cuyo lazo puede residir el deseo de saber (Lacan, 2018a).

En este sentido, el lenguaje entrelaza la condición prematura del sujeto con el deseo y el saber. Y, de esta manera, el yo se constituye por el camino de la *subjetivación por el significante* (Lacan, 2018a).

Así, el deseo parte de la estructura del significante (Lacan, 2018a) como un saber inscripto en un discurso que se desconoce y se desliza en la cadena significativa como la significación. Por lo tanto, el sujeto está fijado a un modo de satisfacción pulsional.

Así arribamos a la relación del deseo y el sujeto del significante en la historia de la constitución del sujeto. En breves palabras, el deseo se define en su irreductibilidad a la demanda y a la necesidad: «no hay demanda que no pase de una manera o de otra por los desfiladeros del significante» (Lacan, 2018a, p. 772), incluso se encuentra en el «margen donde la demanda se desgarrar de la necesidad» (Lacan, 2018a, p. 774), en el llamado dirigido al Otro que, al no tener satisfacción universal, se constituye en una falla y en el advenimiento de la angustia.

Por ello, el deseo no está solamente sometido a los accidentes de la historia del sujeto, sino que es el concurso de elementos estructurales, ya que «el deseo del hombre es el deseo del Otro [...] en cuanto Otro como desea» (Lacan, 2018a, p. 775). No es natural, su «artificio [es] gramatical» (Lacan, 2018a, p. 777).

Dicha historia del sujeto es presentada a través del grafo del deseo, este explica la situación del deseo con relación a un sujeto definido a través de la articulación con el significante, en donde el Otro tiene un rol importante por ser la sede del sujeto del significante (Lacan, 2018a). Y, en el juego de las pulsiones, el organismo se actualiza con el Otro y encuentra la dimensión del significante que lo propulsa en su destino de sujeto.

Así, «el Otro como sede del puro sujeto del significante ocupa allí la posición maestra, incluso antes de venir allí a la existencia [...] no se puede ni siquiera hablar

de código si no es ya el código del Otro» (Lacan, 2018a, p. 767), en el mensaje se constituye el sujeto, por lo tanto, lo que puede emitir es del Otro, pero, además, no concibe un metalenguaje, «no hay Otro del Otro» (Lacan, 2018a, p. 773).

Por lo dicho, el sujeto del significante es el soporte de una existencia singular:

Es necesario, pues, contentarse con adjuntar esta entidad del sujeto del significante a la monótona cualidad del «existir», en adelante entendida no como un don divino, sino como puro enganche al campo del Otro, en tanto tesoro de los significantes, por el hecho de la puesta en juego de una palabra que, de manera tan rudimentaria como se quiera, moviliza el armazón del lenguaje en el cual el humano se encuentra tomado desde sus primeros pasos. (Le Gaufey, 2010, p. 134)

El estudio del sintagma en «La ciencia y la verdad» nos lleva al cuestionamiento del sujeto moderno, a la operación generalizante de la epistemología que pretende incluir el acontecimiento en un conjunto constante y calculable, y que lleva a que el sujeto sea «un resto de la confrontación del orden simbólico con el ser viviente» (Laso, 2000, p. 325). De allí que Lacan coloque al psicoanálisis formando parte de las ciencias conjeturales, es decir, aquellas que parten del lenguaje como ley instituyente de la cultura y que, además, a la vez que precede al sujeto, lo constituye.

El punto crucial de su crítica es el *cogito* cartesiano. Lacan afirma que es revolucionario porque funda un sujeto cuya existencia es puntual, que solo puede dar cuenta de su existencia si se encuentra pensando.

En procura de encontrarse en estado puro, todos los atributos del ser —experiencia, ideas, representaciones— caen vaciándose de subjetividad y la verdad es dejada a Dios. Porque lo que le importa es seguir su método y ocuparse de la producción de un saber útil para la acción, un saber universal, desubjetivado, válido para todos los sujetos.

En este sentido, Lacan señala que el sujeto cartesiano es un «cierto momento del sujeto» que en procura de sujetar el ser al *cogito* se convierte en el «desfiladero de un rechazo de todo saber» (Lacan, 2018b, p. 814).

Dicho sujeto, que también llamará *sujeto de la ciencia*, «debe tomarse en el sentido de puerta estrecha», este surge con la «división experimentada del sujeto como división entre el saber y la verdad» (Lacan, 2018b, p. 814), como se mencionó antes.

Ahora bien, Lacan advierte que la praxis psicoanalítica no se puede comprender sin el cientificismo que se desarrolla a partir del sujeto de la ciencia, porque está implicado en la matriz moderna. Lo prueba el momento de ruptura entre Freud y Jung, este último postuló un sujeto dotado de profundidad, irreducible a la ciencia moderna «la cual no es nada más que la relación que definimos [...] como puntual y desvaneciente, esa relación con el saber que de su momento históricamente inaugural ha conservado el nombre de *cogito*» (Lacan, 2018b, p. 815).

En efecto, la *relación con el saber* que inaugura el sujeto cartesiano supone la experimentación de la verdad y el saber de manera separada. Y es en este sujeto sobre el que opera el psicoanálisis (Lacan, 2018b, p. 816). Por consiguiente, el sujeto del psicoanálisis incorpora el sujeto cartesiano, que, a la vez que existe solo en cuanto piensa, excluye las formaciones inconscientes.

En el recorrido de distinguir la ciencia y el psicoanálisis, afirma, primero, que no existe la ciencia del hombre, solo su sujeto (Lacan, 2018b). Y, segundo, que el objeto del psicoanálisis, que llama objeto *a* (*a* minúscula), no define una relación epistemológica, «puesto que ese objeto *a* debe insertarse, ya lo sabemos, en la división del sujeto por donde se estructura muy especialmente» (Lacan, 2018b, p. 820), y, además, «este objeto *a* no está tranquilo» (Lacan, 2018b, p. 821), es decir, que no es claro ni discreto.

En este contexto, Lacan modifica la consigna freudiana introduciendo la cuestión del sujeto y corriendo de lugar la cuestión del yo: *Wo Es war, soll Ich werden*, «allí donde ello era, allí como sujeto debo advenir yo» (Lacan, 2018b, p. 821).

Dicha modificación le permite exponer la cuestión de la causa del ser, que no será tomada como categoría lógica, sino «causando todo el efecto», es decir, la «verdad como causa y el saber puesto en ejercicio» (Lacan, 2018b, p. 825), al contrario de la fórmula cartesiana que coloca la causa en el *cogito*. No obstante, en un juego

inspirado en la crítica heideggeriana y en la inclinación de Lacan por la oralidad sobre lo escrito, plantea que: «pienso, “luego soy”, con comillas alrededor de la segunda cláusula, se lee que el pensamiento no funda el ser, sino anudándose en la palabra donde toda operación toca a la esencia del lenguaje» (Lacan, 2018b, p. 821).

Es entonces que podemos encontrar el lugar de la verdad en la trama del sujeto del psicoanálisis, en la palabra dicha, no en lo que ella entraña o de lo que de ella se puede interpretar, pues como mencionamos antes «no hay metalenguaje [...] puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla, y puesto que no tiene otro medio para hacerlo» (Lacan, 2018b, p. 824).

No es cualquier palabra, está vinculada con el inconsciente, pues «piensen en la cosa innombrable que, de poder pronunciar estas palabras, iría al ser del lenguaje, para escucharlas como deben ser pronunciadas, en el horror [...] pero en esta revelación cada uno pone lo que puede poner» (Lacan, 2018b, p. 823). Y, «una verdad que habla tiene poco en común con un noúmeno que, tan lejos como pueda recordar la razón pura, cierra la boca» (Lacan, 2018b, p. 825).

En este sentido, la conciencia postulada por la filosofía moderna —secuela histórica del *cogito* cartesiano— es «la acentuación engañosa de la transparencia del Yo [je] en acto a expensas de la opacidad del significante que lo determina» (Lacan, 2018a, p. 770).

2.2.3. La relación con el saber en los procesos artísticos de las artes visuales

En este derrotero, podemos observar que la definición de relación con el saber de Beillerot involucra el proceso creador y se distingue de la figura del aprender.

Esta distinción nos es útil en la delimitación de nuestro problema, pues, no buscamos explicar cómo aprende el estudiante a producir obras artísticas, sino comprender la relación que tienen con el saber durante sus procesos artísticos, y en virtud de la operativa técnica. De este modo incorporamos las situaciones inexplicables del proceso artístico, como ser los abandonos y suspensiones, a la producción artística como instancia de la relación con el saber.

A la luz de la teoría psicoanalítica expuesta, hemos profundizado en algunos aspectos de dicha noción. En primer lugar, se trata de la relación con el saber de un cierto sujeto, constituido en un régimen de saber y verdad escindidos, esto es, sujeto a un modo de satisfacción pulsional en el que está implicado el lenguaje y el Otro en la dinámica del deseo, en el juego de la falta y la angustia.

En este sentido, las situaciones inexplicables observadas corresponden a dicho régimen, en el juego del no saber del yo y del saber del *sujeto del inconsciente*, que configuran el proceso creador. Son parte necesaria de los procesos productivos en arte que, al no ser conscientes, no correspondería explorarlos con herramientas que apuntan solamente al análisis de las formaciones conscientes.

En segundo lugar, las consideraciones epistemológicas lacanianas, que señalan los efectos de la filosofía cartesiana y de la ciencia en la concepción de sujeto y de saber, nos llevan a preguntarnos por la existencia de un «saber del arte» excluido de la visibilidad que produce la matriz epistemológica moderna en la relación sujeto-objeto. Esta, desde una concepción científicista del arte, se traspone en la del artista y la obra, en la que la técnica es instrumento o medio que lleva a la realización de un objeto técnico y formal. A este respecto, la noción que postulamos como «saber del arte» equivaldría al saber del *sujeto del psicoanálisis*, llevado al campo del obrar artístico con relación a la verdad y el lenguaje, en el *proceso creador*, o sea, como saber en acto de un cierto sujeto.

En consecuencia, la exploración de las situaciones observadas requiere de un abordaje que permita integrar la dimensión del deseo y del desconocimiento propio del yo.

2.3. El proceso artístico⁷

2.3.1. Introducción

Siguiendo a Jiménez (1993, p. 14) «la constitución y desarrollo de la cultura moderna estarían íntimamente ligados a la expansividad de la experiencia estética, a la creciente omnipresencia de una “esteticidad” difusa». Por lo cual, la experiencia moderna entrañaría una experiencia de estetización. En otras palabras, la modernidad es estética, implica interpretar integralmente los planos conceptuales de la conciencia de tiempo, la estilización de la experiencia y la aparición de la Estética, como una disciplina filosófica.

En este marco, cuando hablamos de *producción* artística nos referimos al *modo en el que llegan a la existencia las obras*, que supone la existencia de cierto *proceso* que termina en la obra (Vilar, 2003).

Pero esta definición de producción artística no es suficiente dado el panorama complejo de las artes visuales en la contemporaneidad, en el que la concepción de objeto artístico tradicional entró en crisis y el proceso cobró estatuto de obra (Rastier, 2016).

Principalmente porque «el análisis de las profundas rupturas y nuevos paradigmas que se produjeron en el siglo XX y una aproximación al arte contemporáneo nos permiten expandir las definiciones y ámbitos de acción» (Augustowsky, 2012, p.

⁷ Este tema fue trabajado y comunicado en el ámbito de Educación Permanente (IENBA-Udelar): «Enjambres de imágenes: una perspectiva simbólica-hermenéutica para la investigación en las prácticas artísticas» (2017); «Trayectos de la mirada: un abordaje al campo de la imagen especular y la formación del artista» (2018); «Procesos creativos en el devenir estético» (2019, interservicio con Facultad de Psicología); «Lecturas heideggerianas: el saber en el proceso productivo de la investigación en arte» (2021). También realizamos comunicaciones en: las IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación (UBA, Argentina) con la ponencia *El saber del arte en el trayecto formativo de la enseñanza artística de la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales*; la 2.nd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education (CIVAE-España) con *Encrucijadas de la educación artística universitaria: la relación del estudiante con el saber en el proceso productivo de la enseñanza artística universitaria*; el V Congreso Internacional de Hermenéutica Gadameriana (UNSTA- Argentina) con *Un caso de las encrucijadas de la actividad imaginal en la enseñanza artística universitaria*. Asimismo, publicamos en revistas arbitradas, en 2021 en *Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, «Proceso productivo: sujeto y saber en la enseñanza artística universitaria de artes visuales», y en la revista *Kañina*, «Arte, técnica y estética: el enfoque productivo de la enseñanza artística universitaria».

13), porque «los parámetros estéticos convencionales, que se utilizaban hasta ese momento, resultaban inútiles para mirar o comprender este artefacto» (Augustowsky, 2012, p. 14). En efecto, en el correr del siglo XX, la producción artística asumió diversas formas (objetos, prácticas, situaciones, gestos, entre otras) traspasando los límites tradicionales, de las categorías estéticas, establecidos en el campo de las artes visuales (definición de arte, autoría, técnica, lenguajes, concepción de belleza, etc.).

Al decir de Nancy (2015), el *arte contemporáneo* —que, dicho de este modo, señalaría una categoría en la que se anudan criterios cronológicos y estéticos— es un arte «que pregunta cómo es posible y cómo es preferible o deseable dar una forma al mundo» (p. 26). Una de sus características es poner en cuestión el estatuto de la obra artística y, con ello, interpelar el lugar de la técnica.

De esta manera, el arte más que una realidad esencial e inmutable es un conjunto de prácticas y representaciones sometidas a las transformaciones vertiginosas técnico-tecnológicas que se evidencian en un escenario social de esteticidad difusa y englobante (Jiménez, 1993). «En nuestro contexto cultural y a causa de la expansión de la tecnología moderna, los procesos de producción y transmisión estética cambian en profundidad respecto a su configuración tradicional» (Jiménez, 1993, p. 242).

Esto lleva a que, por una parte,

El arte ha perdido de forma irreversible la posición predominante, jerárquica, en el universo de la representación sensible que había ocupado desde el Renacimiento hasta finales del siglo XIX. Por otro, su lugar en el actual universo osmótico y transitivo de la representación es el de una intercomunicación circular, de apropiación y distinción respecto a la inmediatez estética, a la mera utilización práctica o comunicativa de la imagen. (Jiménez, 1993, p. 243)

El territorio de las prácticas artísticas se amplía con el cuestionamiento y la confrontación de miradas sobre la concepción convencional de las artes visuales e incorpora nuevas dimensiones: temporales (*arte efímero, procesual*), espaciales (*site-specific, instalación*), corporales (*arte acción, performance*), tecnológicas (*net-art, video-arte*), entre otras; «hoy asistimos a un ensanchamiento del territorio

artístico que avanza con la exploración y apropiación de ámbitos y prácticas que trascienden el arte visual propiamente dicho. Los géneros y disciplinas se mezclan, interaccionan, dialogan más allá de toda norma» (Augustowsky, 2012, p. 24).

En este sentido, el carácter polimórfico de dichas prácticas —en soportes, actos, acciones, enunciados, eventos, etc.— amplió la definición de producción artística e incluye un especial interés por el proceso y la idea, provocando con ello desconcierto e incertidumbre en los campos del arte, de la cultura y de la enseñanza artística universitaria.

En virtud de los debates que propician las prácticas artísticas contemporáneas, el proceso es tanto un medio para la consecución de la obra, en el sentido tradicional del arte, como la obra propiamente dicha. Esta doble naturaleza del proceso es determinante para abordar lo que llamamos *proceso artístico*.

En esta vía, y de modo alternativo a la idea convencional del arte, planteamos una definición operativa para nuestra investigación de *proceso artístico*:

1. Es un campo específico de la producción artística que tiene lugar en la enseñanza artística con enfoque productivo,
2. tiene un sentido específico en el campo artístico, pero también, como hemos visto, lo asociamos al proceso creador de la *relación con el saber*,
3. sus componentes estéticos y técnicos no se disocian fácilmente,
4. como práctica se puede explorar de manera discursiva.

2.3.2. La estética moderna

Con Jiménez (1993) habíamos considerado una estética moderna que asocia integralmente la conciencia del tiempo, la estilización de la experiencia (estetizada y formal) y la fundación de un dominio específico autónomo, la Estética.

En ella se origina un sentido que reconocemos restrictivo de estética, la estética formalista, pero que, sin embargo, se constituye en una «vulgata estética» y tiene vigencia en la actualidad (Cauquelin, 2012).

Además, como hemos visto en el estudio de los antecedentes, la enseñanza artística de enfoque productivo está asociada a la estética formalista.

Por ello, consideramos que es necesario indagar en las ideas que se encuentran en el campo de la estética moderna, con respecto al abordaje formalista de la obra de arte, y estudiar la condición que imprime a la obra y al artista.

Para ello, encontramos en el pensamiento filosófico de Heidegger (2001, 2007), Jiménez (2010, 1993) y Agamben (2005) marcos explicativos que permiten comprender la cuestión que encierra la estética formalista en los debates actuales filosóficos.

Martin Heidegger (1889-1976)⁸ fue un filósofo alemán controversial, ligado en un primer momento a una fenomenología existencial. Con la reinterpretación de las fuentes del pensamiento filosófico occidental, en particular, con el estudio acerca del ser, la verdad, la técnica y el lenguaje de la filosofía griega, contribuyó a la renovación de la filosofía contemporánea (Boburg, 2009; Francovich, 1973; Vattimo, 2006) y tuvo un efecto de apertura para pensar las prácticas artísticas contemporáneas. A partir de dicha reinterpretación, fundada en estudios filológicos, identificó el proyecto moderno civilizatorio —y su carácter nihilista—. Lo que nos interesa específicamente de su obra es el reconocimiento de los síntomas nihilistas del proyecto moderno en el arte y la técnica.

José Jiménez fue un catedrático de Estética y Teoría de las Artes en la Universidad Autónoma de Madrid que realizó importantes aportes filosóficos para la comprensión del arte en el devenir de los paradigmas estético-culturales, y, en particular, por su propuesta de pensar la modernidad como una estética (Jiménez, 1993) que puede leerse en su libro *Teoría del arte* (Jiménez, 2010) publicado por primera vez en 2002.

El filósofo italiano Giorgio Agamben (1942), en *El hombre sin contenido* (2005), aplicó la interpretación filosófica heideggeriana al campo de la producción artística

⁸ Su prestigio sufrió por las vinculaciones con el nazismo, si bien durante la guerra se apartó por haber tenido inconvenientes con el partido hitleriano.

y dilucidó la condición alienante de las artes visuales que produce el «desgarro» en el productor, presentándolo a través del estudio de algunos ejemplos históricos de las artes visuales (como el *ready-made* duchampiano). De esa forma, genera un marco explicativo acerca del sentido restrictivo de la estética moderna en el productor y en la obra artística y analiza las estrategias de las prácticas artísticas contemporáneas con el fin de ampliar sus límites.

2.3.3. La cuestión de la estética formalista

Jiménez (1993) afirma que la idea de modernidad entraña una referencia a la experiencia del tiempo, estetizada y formal, cuyos orígenes se encuentran en el siglo XVIII y se relacionan con la creación de los Estados nacionales, su dinámica económica expansiva y con una espiritualidad laicista, centrada en la búsqueda de la universalización.^{si}

Dicha experiencia del tiempo se acucia en la actualidad a efectos del protagonismo y actualización de las comunicaciones de masas y sus técnicas. Ello deriva en una experiencia envolvente y circular del tiempo, propulsada por un intenso esteticismo generalizado y difuso que se encuentra presente de forma masiva en la vida cotidiana.

Ahora bien, la constitución disciplinar de la estética en el siglo XVIII, en particular la kantiana, reforzó un modelo de subjetividad a la vez que fundó una teoría conminativa para el estudio de la obra de arte. Pues el sujeto de la reflexión estética dejó de ser la obra para ser el proceso interior (el juicio) por el que distinguimos la obra artística.

Brevemente, en la *Crítica del juicio* de Kant (1790), se establecen cuatro paradojas fundantes del juicio estético:

1. Se origina en una satisfacción desinteresada que se da en la contemplación.
2. Implica una subjetividad universal, es decir, el placer experimentado no es de orden intelectual, sino de orden sensible, y surge en el juego de las facultades de conocimiento, imaginación y entendimiento.

3. Es un juicio con una finalidad sin fin; es la forma de una finalidad, en el concurso de nuestra representación y el objeto contemplado.
4. La necesidad del juicio es libre.

En este sentido, «ya no es la obra la que carga con los rasgos característicos del arte, sino la reflexión sobre ella la que puede ser llamada estética» (Cauquelin, 2012, p. 62) y, por ello, la obra al menos debe dejarse contemplar. Esta teoría formalista del arte sigue vigente, al decir de Cauquelin (2012), se ha constituido en una vulgata y actualmente representa la «mayor conminación, que condiciona tanto la reflexión occidental sobre el arte como la producción de obras» (Cauquelin, 2012, p. 64).

Es formalista porque la obra se considera una representación sensible de las ideas morales (Rastier, 2016), es decir, supone una construcción mental activa (Oliveras, 2006).

No obstante, en la actualidad, «el término “estético” [traducido por ‘sensación’] hay que entenderlo [...] en el sentido mucho más amplio de fijación o representación sensible de la experiencia» (Jiménez, 1993, p. 241), y esto es a causa de la sobredeterminación estética de la experiencia actual por el efecto multiplicador y homogeneizador de la técnica.

Si lo entendemos como representación sensible, aparecen algunas problemáticas estudiadas por Agamben (2005) que señalamos a continuación.

2.3.4. El desgarramiento del productor

En la época moderna, la asunción de la noción de sensibilidad (*aisthesis*) del *hombre* occidental fue el lugar de privilegio (y condición) de la obra artística en el campo de la estética. La estética moderna se constituyó tomando como objeto de estudio a la obra de arte, pero orientando su estudio del lado del espectador y no del artista (Agamben, 2005).

En este sentido, Agamben (2005) afirma que el modelo de la analítica trascendental kantiana fue la matriz de la condición moderna de la obra de arte. Porque, al establecer la definición de lo bello según el carácter esencial del juicio estético, y,

en particular, como un placer sin interés, privilegió la posición del espectador por sobre el artista, negando, y olvidando, el carácter instaurador del arte.

De esta manera el artista fue obligado a desdoblarse, a colocarse en el lugar del espectador y aceptar una esteticidad desinteresada, denegando su *inquietante* experiencia. A este fenómeno le llamó *desgarro del productor*.

En consecuencia, el productor pasó a relacionarse con su obra como si esta fuera un conjunto de elementos formales, la obra quedó determinada tanto por la actividad creadora de un sujeto que asumiría el lugar del operario (el que produce la obra), en el sentido de objeto resultante de un proceso de producción, como por la aprehensión sensible de la forma visual del espectador. De esta manera, quedaron por fuera del estudio las vicisitudes del proceso, el acto y la pasión del productor.

Ahora bien, al abordar el proceso en la enseñanza artística universitaria con enfoque productivo, nos encontramos con una problemática particular que entrama la práctica de las artes visuales, la técnica y la estética moderna señalada por Jiménez López (2009):

Cuando hablamos del arte pensamos en las técnicas o en la producción de objetos o de obras, de artefactos, que suelen verse como cosas, como productos, no pensamos en los procesos y menos aún en los conjuntos de experiencias que el arte encierra (p. 84).

Si tomamos en cuenta que la producción artística, en clave de las prácticas artísticas contemporáneas, descansa en el proceso o, incluso, es el propio proceso, resulta llamativo que en la actualidad ocurran dichas superposiciones de ideas entre arte y técnica. Agamben (2005) nos brinda un marco teórico que aclara esta cuestión en clave filológica.

2.3.5. El estatuto unitario del hacer y la doble naturaleza de la obra de arte

En la vía de Agamben (2005), las superposiciones nos muestran la vigencia del modelo del espectador que brindó la estética moderna de carácter formalista antedicho, así como también sus efectos paradójales.

En primer lugar, el trasfondo de dicha superposición es fruto de las transformaciones epocales del uso de dos términos de la Grecia antigua, *téchne* y *poiesis*, que se unifican en la modernidad en el sentido de trabajo.

Téchne es un término que refería a ciertas actividades que tenían como fin encontrar una figura e instalar una forma: lo que se produce de este modo, sea una cama o una casa, *entra en presencia*. Se vinculaba también a la destreza y al saber reglado (Tatarkiewicz, 2016).

Dichas actividades formaban parte de la *poiesis* (*ποίησις*), término que procede de *poiein*, ‘llevar a ser’,

[...] la experiencia que estaba en el centro de la *poiesis* era la producción hacia la presencia, es decir, el hecho de que, en ella, algo pasase del no-ser al ser, de la ocultación a la plena luz de la obra. (Agamben, 2005, p. 112).

La *poiesis* se distinguía del proceso práctico (*praxis*), que tiene carácter voluntario y está asociado al ser viviente (en cuanto animal racional). Aristóteles (2005) la consideraba como un saber (*episteme poieiké*), que involucraba la *verdad* (*ἀλήθεια*).

Heidegger (2001) reinterpreto el sentido griego de verdad por «desocultamiento de lo ente» (p. 37). En este sentido, la verdad del arte es específicamente «la consiguiente apertura de un mundo para la existencia y la acción del hombre» (Agamben, 2005, p. 117). En otras palabras, *verdad* es la instauración que produce el movimiento de desocultación de la figura en el obrar artístico y que implica al sujeto en su existencia.

Ahora bien, Agamben (2005) señala que con la primera revolución industrial (siglo XVIII), a partir del desarrollo de la técnica moderna y la división de trabajo, se dejó de distinguir entre la actividad signada por la *poiesis* y la *praxis*.

Por una parte, todo *hacer* pasó a interpretarse como práctica de un ser vivo con voluntad, en contraposición a la teoría, en el sentido aristotélico. Pero quedó ligado al trabajo en el sentido moderno, en cuanto determinante de la condición del hombre sobre la tierra y causa de la producción material. En palabras de Agamben (2005),

se instaló un *estatuto unitario* del hacer que llevó a que el hacer artístico asumiera la forma del trabajo y el sentido de *poiesis* mutó en:

El nombre del *hacer* mismo del hombre de ese obrar productivo del que el hacer artístico no es más que un ejemplo eminente, y que hoy en día parece desplegar su potencia en el hacer de la técnica y de la producción industrial a nivel planetario. (Agamben, 2005, p. 97)

En segundo lugar, la superposición es consecuencia de la problemática de la *doble condición estética y técnica* de la actividad productiva.

La actividad es estética en cuanto se trata de la producción (visual) de la obra de arte, que tiene por principio la *originalidad*, en el sentido de proximidad con el origen (el artista). Y, a la vez, es técnica, por ser la elaboración práctica de un producto, que, por contraposición a la primera, tiene por principio la reproductibilidad, es decir, su causa corresponde a las acciones mecanizadas y regulares que siguen un fin.

Agamben (2005) afirma que esta doble condición indica la alienación de la *poiesis*, el ejemplo más notorio de superación lo encuentra en el llamado *ready-made* (que podemos traducir al español como ‘disponible’, en el sentido comercial de un producto que se encuentra a la venta) de Marcel Duchamp, como fue *La fuente*, obra realizada en 1917. El producto técnico (el urinario de mármol con la firma del industrial) fue puesto a la fuerza por voluntad del artista en el campo del arte. De este modo, la obra es producto de una práctica, y, por ende, de la técnica industrial; a su vez, es obra artística, *original*, (el gesto del artista); es práctica y *poiética*.

De este modo, la actividad artística se convierte en la expresión máxima de la condición nihilista del arte del proyecto civilizatorio de Occidente y muestra la alienación del productor en la figura de «desgarro».

2.3.6. La cuestión técnica

En la vía heideggeriana, la técnica, y en particular la técnica mecanizada, es un rasgo de la época moderna (Heidegger, 2001). Al decir de Jiménez (2010), la «expansión de la técnica es el signo central de nuestra civilización» (p. 192).

Se define como un medio para un fin. No es un mero *hacer* del hombre. Su carácter es instrumental, es un hacer que lleva a disponer de lo real, estableciéndolo previamente como una constante (Heidegger, 2007).

En este sentido es un modo de habitar el mundo:

Involucra un pensar calculante o computado —entendidas estas expresiones en su más amplio sentido— cuya finalidad consiste en operar sobre posibilidades de producción y consumo siempre nuevas que impliquen en cada ocasión una mayor eficiencia, y que abaraten los costos cada vez más, no teniendo mayores contemplaciones con nada ni nadie, y no deteniéndose a meditar sobre el sentido del acontecimiento en que va inserto, y que ayuda a impulsar. (Acevedo, 1997, p. 43)

La proyección de este modo computado constituye la metafísica de la subjetividad, «una particular historia del ser y de la verdad, en la que el hombre aparece como único dador de sentido en tanto sujeto normativo», la cual se cumple con la imposición de la ciencia y la técnica, y el ser se transforma en «objeto que se recorta a la luz de la representación» (Giardina, 2000, p. 213).

Desde esta óptica, la definición de *técnica*, contrapuesta a la de teoría, denota

[...] un procedimiento que aplicamos a la producción de una cosa y, en este caso, [...] adquiere el sentido de «habilidad» o «táctica» para la realización de algo; así se emplea cuando se dice que alguien posee, por ejemplo, una «técnica» especial para pintar al óleo. (Giardina, 2000, p. 209)

En este sentido, la técnica moderna impactó tanto en la cultura como en el arte, llevando a una transformación vertiginosa que, como resalta Jiménez (1993), ya es histórica.

Jiménez (2010) presenta el periplo del desarrollo de la técnica moderna en el ámbito de las prácticas artísticas, señala que, con el desarrollo vertiginoso de la técnica, la dualidad que existía en el siglo XVIII entre la artesanía (manual, mecánica, repetitiva) y el arte (actividad espiritual) se rompió y permitió una explosión estética en dominios que no estaban regidos por el arte. Efectivamente, la noción tradicional del arte —que se aisló de la artesanía y del artesano, colocándose en el primer lugar de la jerarquía para constituir un punto de referencia, defendiendo el privilegio de la fuerza creativa y espiritual por sobre la destreza y pericia del

productor— llevó a la formación de un sistema integrado de las bellas artes que funcionó hasta el siglo XIX como una red institucional.

Pero, con la segunda revolución industrial, la propia expansión técnica lo dejó sin efecto e invirtió la relación jerárquica del arte con respecto a los demás objetos. De este modo, la representación visual se emancipó de la habilidad manual, requisito fundamental del arte. En correlato, aparecen nuevas posibilidades expresivas, abiertas por el universo mecánico y se produce la emancipación de la imagen de los soportes sensibles específicos en el ámbito de las tecnologías de la imagen (fotografía, cine, etc.), asimismo, emergieron nuevos procedimientos técnicos de manifestación estética y se incorporó el proceso de producción en serie, mecánico y técnico.

Ya en el siglo XX, con el devenir de la secularización del arte y de la cultura, la configuración técnica de la vida cotidiana, y su infiltración totalizante, propició la estetización de la experiencia.

Desde la segunda mitad del siglo XX, las relaciones entre el

[...] arte y técnica fueron objeto de un replanteamiento radical: a la idea de una esteticidad capaz de llegar a todos los aspectos de la existencia se le sumó una igualmente extendida penetración de la técnica que se convirtió en un valor cultural [...]. El siglo xx se aventuró precisamente por este camino: el dominio de la tecnología se le impuso al arte no para sofocar sus potencialidades, sino, por el contrario, para liberar las energías reprimidas por la tradición. (Vitta, 2021, p. 31)

Pero, en los años sesenta, tanto el fenómeno de la estetización de la vida —que llevó a la universalización del arte y a la formación de sociedades estéticas— como la revolución electrónica (en el desarrollo convergente de la electrónica y la informática) —que propició una gran transformación del arte y la experiencia estética y una nueva promesa de reconciliación de las artes y la técnica— llevaron a un cambio radical del escenario de las artes visuales.

Además, la fusión o disolución del arte en los canales de comunicación y consumo convirtió la imagen en espectáculo, y

[...] a la técnica en el tejido conectivo de una experiencia cultural y social cuyo alcance no es posible predecir [...]. La técnica transformó al objeto en la pura

representación de sí, pero al mismo tiempo abrió el comportamiento de masas, la posibilidad de expresarse según modalidades completamente individuales. (Vitta, 2021, p. 32)

2.3.7. Concepciones técnicas en la actualidad

Maltese (1970) y Alegre, Tussell y López Díaz (2011) señalaron la coexistencia de dos concepciones técnicas, contemporáneas, en las artes visuales: una de corte moderno, en la que cobran valor el soporte, los materiales, herramientas, procedimientos y técnicas para la consecución de un producto de calidad técnica y formal; y otra que surge de las reflexiones del artista Marcel Duchamp, esta última quebró con las categorías estéticas de la modernidad que privilegia la idea y el proceso por sobre el producto técnico. Vale aclarar que la historia del arte cataloga este tipo de producción como «arte contemporáneo» y sus productos como «prácticas artísticas contemporáneas».

Por otra parte, en el siglo xx aparece un corrimiento de la técnica al proceso, un «progresivo y lógico rechazo de las técnicas como procedimientos instrumentales y una afirmación de los procesos operativos como campo de investigación en cierto modo autosuficiente y final» (Maltese, 1970, p. 11), cobrando valor el carácter efímero y desmaterializado de la obra de arte.

Maltese (1970) define *proceso* como las «variaciones del comportamiento de los diferentes artistas frente a sus propias obras» (p. 447) y encontró su origen en las prácticas de los artistas *Dada*, que, ante los efectos de la primera guerra mundial y con la llegada de la segunda guerra, se propusieron desmitificar la aparente racionalidad del mundo con actividades perturbadoras. Utilizaron técnicas de producción industrial, experimentaron con papeles sensibles, técnicas de imprenta, fotografía, entre otras, con finalidad estética, y rechazaron el estatus de la técnica como actividad programada.

Vinculado al *Dada*, el *ready-made* duchampiano es un ejemplo. El valor estético de la *Fuente* de Duchamp, un simple urinario de mármol fabricado industrialmente con la firma del industrial, no se fundaba en el procedimiento técnico, ni en el trabajo que le llevó su realización, sino en la actitud del artista frente al mundo.

En este sentido el *ready-made* produjo la crisis más ostentosa en el campo artístico en el siglo XX, pues abrió un camino sin retorno al romper con las categorías tradicionales (obra de arte, artista, técnica, lenguaje) e inaugurar prácticas artísticas efímeras, procesuales, corporales, etcétera.

En la actualidad, Vitta (2021) señala una proyectualidad implícita en la técnica, vista a partir de una revisión de las relaciones entre el arte y la técnica del siglo pasado. Las redes informáticas, las NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación), la virtualidad como forma de relacionarnos con el mundo, colocaron la técnica en el lugar de «tejido conectivo de una experiencia cultural y social cuyo alcance no es posible predecir» (p. 32). En lo que refiere a la interacción con el objeto técnico-digital, Vitta (2021) señala una diversidad de opciones que llevan a pensar en un sujeto de cierta *singularidad directiva*.

En esta vía, se replantea la concepción técnica ya no residiendo en el objeto terminado, sino en su proyecto, en el modo de habitar el mundo, en la preparación inventiva de medios para fines que ella misma genera con su procedimiento.

2.3.8. Una caracterización del proceso artístico

La definición de *proceso artístico* se constituye en el cruce de las pugnas discursivas del campo de la producción artística entre una perspectiva convencional de las artes visuales, fundada en el discurso de la estética formalista, y otra perspectiva alternativa —la de las prácticas artísticas contemporáneas—, en cierta manera asociada al discurso posmoderno, que rescata el carácter *poiético* de la obra de arte en la idea y el proceso.

En esta vía, el *proceso* puede concebirse como medio, en el sentido convencional y moderno, por ende, productivo; pero también como obra. Se corresponde con el devenir del proyecto civilizatorio moderno y la condición nihilista que afecta a la definición del arte (por el estatuto unitario del hacer) y con la obra de arte (en su doble naturaleza práctica-*poiética*) en un escenario en el que la técnica oficia de tejido conectivo de la experiencia cultural y social.

En la actualidad coexisten dos concepciones técnicas: la convencional, entendida como medio o instrumento de producción de la obra (producto), y la contemporánea, que, con el cuestionamiento, buscaría intencionalmente rescatar la condición *poiética*, llevando al productor a concentrarse en el proceso y convirtiéndose este en su obra. En este giro, el proceso como obra artística incluye los comportamientos del productor.

De este modo, podemos definir operativamente dos modos de producción coexistentes en la actualidad, como ya se ha mencionado, el proveniente de la tradición del arte y el que se deriva de las reflexiones de la propuesta artística del *ready-made* duchampiano.

Finalmente, en vistas a la caracterización de proceso creador de Beillerot (1998), podemos considerar que el proceso artístico es su paradigma, es decir, es un acto humano singular y único, no transmisible por participar en la relación con el saber, pero que participa de los códigos y modos culturales.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO⁹

3.1. Introducción

Esta sección se organiza en dos partes. En la primera, presentamos los aspectos metodológicos, el tipo de investigación, la estrategia de diseño y enfoque. Desarrollamos el método utilizado, analizando el concepto de *caso* desde las ciencias sociales y la clínica. Para ello, presentamos los límites de cada conceptualización y planteamos una discusión sobre la investigación en el campo de la subjetividad.

Asimismo, exponemos el enfoque discursivo que nos llevó a articular dos perspectivas diferentes en procura de realizar una lectura compleja de las unidades de información: los casos. Abordamos las perspectivas foucaultiana y lacaniana, a través del trabajo de investigadores de las ciencias sociales que buscaron superar el reduccionismo de las metodologías utilizadas por la psicología. En nuestro caso, la perspectiva lacaniana constituye un modo suplementario de análisis, ya que nos permite incorporar algunas herramientas conceptuales (eje simbólico, puntos de anclaje y espacios discursivos lógicamente estabilizados).

Finalizamos, entonces, con la presentación de una propuesta de análisis discursivo suplementario, que busca reforzar la producción de generalizaciones conceptuales sin perder la singularidad del caso.

En la segunda parte, iniciamos con el abordaje de los datos producidos. Presentamos el *caso único* situado en un instituto universitario público uruguayo de enseñanza

⁹ La metodología fue trabajada de modo exploratorio y comunicada en 2021, en las Jornadas de Investigación en Educación Superior, con la ponencia *Entre la actividad imaginal y los patrones visuales: la experiencia del saber en la producción artística visual de los estudiantes avanzados en la enseñanza artística universitaria*.

de las artes visuales (IENBA, 2019), sus características, la muestra y las unidades de información y análisis.

Asimismo, proporcionamos los datos de la fase exploratoria y de análisis, y detallamos el estudio de las dimensiones y de aspectos vinculados a las preguntas de investigación.

En esta parte se encuentra el estudio de las fuentes institucionales respecto a la propuesta formativa, la conceptualización de sujeto y saber, y los programas de los talleres. Con ello tratamos de hacer visibles los rasgos del enfoque productivo de su enseñanza.

También presentamos el análisis de las unidades de información por perfil, se exponen primero las asociadas al *perfil 1* y luego las del *perfil 2*.

Finalizamos con la elaboración de cuatro tematizaciones vinculadas a nuestras preguntas de investigación:

1. Relación con el saber
2. Sujeto y técnica
3. Mecanización técnica
4. El desgarró del productor

Esta investigación es de corte cualitativo y se sitúa en el campo de las ciencias sociales.

3.2. Aspectos metodológicos de la investigación

Se trata de una investigación situada en el campo de las ciencias sociales y es de corte cualitativo. La estrategia de diseño es flexible y tiene un enfoque discursivo.

En términos generales, optamos por una metodología cualitativa de investigación, pues se planificó en función de esa lógica, pero con el fin de comprender las situaciones inexplicables vistas en la exploración de campo. En el seguimiento de los procesos artísticos de los estudiantes, integramos un análisis suplementario

basado en una concepción lacaniana de sujeto que llamamos *deseante* como equivalente a *sujeto escindido*, más precisamente, *sujeto de significante*; ello genera un desvío del fundamento de la investigación en ciencias sociales de corte sociológico. Siguiendo a Frosh (2013), nos propusimos incursionar en el sentido de una *investigación cualitativa desintegrada*, en la que la concepción lacaniana de sujeto trastoca el sentido de la subjetividad clásica concebida como *el interior dentro de la exterioridad del mundo* (Authier-Revuz, 1990, p. 29) que es la base fundamental de la metodología cualitativa.

3.3. El caso

Concebimos nuestra investigación en clave de *estudios de caso*, una estrategia de investigación social que profundiza de modo holístico y contextual en un determinado fenómeno situado en un tiempo y espacio. Este se construye a partir de un recorte empírico y conceptual que configura un problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2006). En esta estrategia, la generalización del conocimiento de lo específico y particular pasa por la *generalización conceptual* (Giménez, 2012), pues el *caso*, en su obligada inscripción contextual espacio-temporal, se refiere a una teoría o categoría analítica. Por consiguiente, apela a formulaciones teóricas como punto de partida para el desarrollo de la investigación y lleva a generalizaciones localizadas (en el contexto de esta investigación) y analíticas (remiten a lo teórico).

Dentro de los *estudios de caso*, se encuentra el *estudio de caso único* que implica un conocimiento profundo de sus particularidades para abordar una situación poco conocida que resulta relevante para probar una determinada teoría de un caso que resulta crítico (Neiman y Quaranta, 2006).

En efecto, nos propusimos realizar un estudio de caso único de la enseñanza artística universitaria de enfoque productivo (el caso del IENBA, en 2019), cuyas unidades de información son los estudiantes dedicados a sus procesos artísticos inscriptos en talleres, que fueron seleccionados para acompañarlos en sus procesos («seguimientos»).

Ahora bien, colocar el énfasis en las situaciones inexplicables y encuadrarlas en las concepciones de sujeto y saber lacanianas, a partir de la noción *relación con el saber*, nos condujo a problematizar el diseño metodológico y el tipo de análisis discursivo.

3.3.1. Las unidades de información

En efecto, el *estudio de caso* con un enfoque sociológico, se centra en la *subjetividad* del sujeto y, por ello, en la construcción de significados vitales, intentando recuperar la experiencia en una forma narrativa y postulando un sujeto de agencia: «él o ella se convierte en sujeto hablante, con un punto de vista, alguien situado en el discurso, pero simultáneamente ahí, hablándonos desde la página» (Frosh, 2013, p. 26).

Se trata del giro narrativo de la investigación en ciencias sociales por el que se busca de manera franca re-presentar las versiones personales de la experiencia de los sujetos como un acto de resistencia política contra las tendencias totalizadoras de la globalización y del capitalismo occidental. Como dice Frosh (2013, p. 26),

[...] ofrece una «voz» como las personas suelen decir, a individuos y a grupos marginados cuyas visiones y experiencias serían, de otro modo, descartadas, y de hecho mucho trabajo cualitativo ha tenido esta meta y se ha centrado consecuentemente en grupos ignorados a través del racismo, el sexismo u otras formas de práctica opresiva.

Pero esta concepción, y la operación que entraña, oculta la búsqueda de sentido narrativo por parte del investigador a lo dicho por los sujetos, esto implica una forma y una dirección que no pertenece ni a la «voz» del sujeto ni al investigador, porque forma parte de la lógica narrativa.

El investigador comprometido con sus ideales olvida la condición *deseante* del sujeto; la escisión «entre pulsiones parciales, discursos sociales que enmarcan modos disponibles de experiencia, formas de ser que son contradictorias y que reflejan alianzas cambiantes con el poder mientras juegan a través del cuerpo y de la mente» (Frosh, 2013, p. 29).

Pero el sujeto escindido no puede ser visto como un todo, ni cabría un punto de vista externo para contar una *verdadera* historia de él.

En este sentido, nuestra investigación intenta integrar la concepción de sujeto escindido en el plano ontológico y metodológico en un análisis suplementario.

La concepción de sujeto escindido no supone la fragmentación como contracara de la concepción integral y holística del sujeto de la investigación cualitativa. Es otro registro que pone atención en las muchas formas de decir, la multiplicidad, y se pone en evidencia al atender la relación con el lenguaje, de forma singular. Desde esta perspectiva, lo dicho por el *hablante* no se reduce, cuantifica o cualifica, ni narrativiza.

Ahora bien, el no integrar lo proferido por el *hablante* en una narrativa no significa que estemos «en presencia de una especie de silencio que señalaría: ahí está lo real, y ahí y ahí» (Frosh, 2013, p. 32). Pues no se trata de misticismo o de que haya cosas que no se puedan expresar por el lenguaje, sino que se parte de la idea de que el lenguaje produce lagunas y diferencias «y que tan pronto como hablamos, y así habitamos en lo simbólico, tomamos parte en un proceso de exclusión» (Frosh, 2013, p. 32). La condición de *exclusión* es propia del lenguaje, el ejemplo es el procedimiento de la narrativa que trata de reducir lo múltiple, incierto y complejo a una composición descriptiva y lineal, al costo de rechazar aquello que no es posible contener.

Encontramos dos vías útiles, en el plano de la discusión ontológica con efectos en los de la metodología y la ética, para integrar la singularidad en la investigación cualitativa. Por un lado, la propuesta de Passeron y Revel (2005) de intentar *pensar por caso*, es decir, que cada unidad de información y análisis se postule como un enigma con relación a un cuerpo de reglas explicitadas: tomar en cuenta una situación, reconstruir sus circunstancias y reinsertarlas en una historia que logre responder acerca de la disposición particular que lleva a que una singularidad se constituya en «caso». Supone conceptos que puedan aplicarse para la interpretación de la situación y presten un análisis lógico del lenguaje, sirvan en las descripciones

y esquemas operatorios de la comparación, y den lugar a las «descripciones densas».

Esto supone que el modo de análisis «se lleva “caso por caso”», con «una explicación que siempre debe estar dispuesta a mutar ante cada nuevo caso. En este sentido, la buena descripción de un “caso” es “la elaboración de una teoría”» (Parker, 2013, p. 67).

Por el otro, encontramos el caso clínico que «permite inscribir el suplemento de lo singular, en una diferencia no excluyente en relación a lo universal. Permite inscribir la dimensión subjetiva como suplemento de un saber objetivable» (Singer, 2019, p. 278), con la condición de encuadrarse en una ratio que integre la definición del *inconsciente*. Porque este tipo de caso, el caso clínico, introduce un suplemento a la ley universal, señalando una singularidad, constitutiva del psiquismo de cada sujeto, sin destituirlo; cierta flexibilidad de la falsación popperiana atendiendo más a la «dispersión y los diferenciales en relación a la regla que la confirmación o por el contrario la destitución de la misma» (Singer, 2019, p. 280).

Esto nos condujo a la articulación de dos tipos de análisis discursivo, uno de inspiración foucaultiana, que buscaba una generalización conceptual, y otro que resaltaba la singularidad del caso, en el sentido del caso clínico, oficiando de suplemento para la comprensión profunda de la problemática.

3.4. Análisis discursivo

El análisis discursivo de Foucault (2010) apunta a una *arqueología del saber*.

El saber es el pensamiento implícito en la sociedad, anónimo, configurado a partir de reglas de formación y transformación, que resulta condición de posibilidad tanto de una teoría como de una práctica o ciencia. Es la experiencia social que se puede reconstruir a partir de la descripción de las líneas de visibilidad y de enunciación que caracterizan las prácticas discursivas en una época. Es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva y que, de esta forma, encuentra un dominio de especificidad.

El análisis discursivo intenta encontrar las reglas que, en un tiempo y lugar, definen qué se habla, qué discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través de qué canales. Estas reglas configuran el archivo de los sistemas de *discursividad* para el cual el investigador debe encontrar las condiciones históricas de posibilidad y sus *formaciones discursivas*.

En este marco, la *discursividad* es el sistema arbitrario de reglas que define la producción del saber, que posee efectos de verdad —a nivel pragmático del lenguaje— y de poder. En este sentido, los actos de habla son el objeto de una serie de regulaciones que funcionan en las formaciones discursivas mediante procedimientos muy precisos que pueden ser estudiados.

Las *formaciones discursivas* son las regularidades definidas de objetos, conceptos, elecciones temáticas, tipos de enunciación, según reglas de formación, es decir: «las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas)» (Foucault, 2010, p. 55).

En esta línea, el análisis discursivo busca identificar las condiciones para que surja un objeto de discurso, para que se pueda decir algo de este, cosas diferentes; así como establecer relaciones de semejanza, vecindad, alejamiento, diferencia, transformación. Las relaciones discursivas descubren un conjunto de reglas que son inmanentes a una práctica y la definen en su especificidad.

La situación del sujeto se define por el lugar que le es posible ocupar en función a los diversos dominios o grupos de objetos, «es objeto interrogante de acuerdo con cierto patrón de interrogaciones explícitas o no, y oyente según cierto programa de información; es sujeto que mira según una tabla de rasgos característicos y que registra según un tipo descriptivo» (Foucault, 2010, p. 72); son posiciones de subjetividad.

En este sentido, el discurso es «un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de

exterioridad donde se despliega una red de ámbitos distintos» (Foucault, 2010, p. 75).

Ahora bien, introducir recursos del psicoanálisis en el análisis discursivo arqueológico implica incorporar otros componentes, sin intentar triangularlos, sino suplementar el análisis.

Pensar por casos, siguiendo el razonamiento de Singer (2019), permite elaborar una matriz de inteligibilidad que suplementa el reagrupamiento de los rasgos universales, preservando la complejidad de lo singular. Actúa como un organizador de sentido introduciendo una zona de dispersión con respecto a un centro virtual que nos muestra lo que se encuentra parcialmente incluido, *algo de*, que nos autoriza a articular lo general con lo singular del sujeto.

Pero nos advierte la necesidad de señalar la condición que parte de sostener la existencia del *inconsciente* como alteridad incognoscible, de postular la no coincidencia de la dimensión subjetiva del individuo con lo que se constata a nivel objetivo —que implica un resto que no pertenece al orden de lo empírico, lo observable ni lo deducible—, de resaltar la singularidad de la subjetividad que no puede ser reducida a un esquema general, y, la inclusión del no-sentido.

Es así que tomamos partido por integrar un análisis discursivo próximo al *análisis discursivo lacaniano*, tratando de *no colonizar* con el discurso psicoanalítico (Parker, 2013).

Siguiendo «la línea de lo simbólico» (Frosh, 2013, p. 35), en el dominio del texto, no como algo que podamos entender, sino como algo a la espera de ser abierto. Entonces, al seguir algunos lineamientos del *análisis discursivo lacaniano* (Parker, 2013), la lectura se centra en el *eje simbólico*, la atención en los *puntos de anclaje* y el modo de *retroacción*.

3.4.1. El eje simbólico

Lacan rompe con la separación dentro y fuera del discurso al distinguir una interconexión de tres registros (que no actúan de modo separado) que llamó

simbólico, imaginario y real; de esta manera plantea un modelo que supera el que se recuesta en la noción de *subjetividad*, considerada como una interioridad dentro del sujeto que actúa como un doble, un *homúnculo*.

Lo simbólico corresponde al registro vinculado al lenguaje, es lo que se encuentra en la esfera del intercambio social y determina al sujeto; mientras que lo imaginario es el efecto de la estructuración del sujeto por el otro, que se vincula al narcisismo y la rivalidad de identificaciones con los demás y como forma de interactuar en las relaciones de similitud y oposición. Lo real aparece como corte, opera como causa del sujeto, se encuentra fuera del juego especular de lo imaginario y escapa a la simbolización, situándose al margen del lenguaje. El análisis discursivo, si bien integra los tres registros para profundizar en las formaciones inconscientes, se realiza principalmente en el eje simbólico.

3.4.2. Los puntos de anclaje

La exclusión es la condición del lenguaje. En el *hablante*, el proceso de represión avanza mediante la exclusión de significantes del circuito de la comunicación, mientras que la creación de metáforas permite que los significantes excluidos se deslicen por debajo del circuito. Estos movimientos de exclusión y fluencia corresponden a la dinámica psíquica. La puntuación es posible por la función llamada *punto de capitoneado* que establece un punto fijo entre capas de significantes en movimiento.

[...] alrededor de ese significante, todo se irradia y se organiza, cual si fuesen pequeñas líneas de fuerza formadas en la superficie de una trama por el punto de almohadillado. Es el punto de convergencia que permite situar retroactivamente y prospectivamente todo lo que sucede en ese discurso. (Lacan, 1956).

En pocas palabras, el *punto capitoneado* es lo que mantiene en su lugar la estructura del sistema signifiante (de significantes o sustitutos metafóricos) a pesar del movimiento.

En el análisis de texto, se registran estos puntos en la repetición de ciertos significantes o sustitutos metafóricos.

También hay ciertos significantes recurrentes que dan cuenta de patrones más amplios de la «represión» estructural. Se trata de significantes que se destacan, se encuentran en posición dominante sobre el resto del texto, de tal manera que efectivamente operan como *puntos de capitoneado* en un sistema simbólico. Estos *significantes amos* (Lacan, 1969-1970) funcionan como anclajes de la representación del texto a través de tropos retóricos como la insistencia de «así están las cosas» que no puede ser objeto de impugnación o disentimiento. En esta línea, el hablante hace una invocación de autoridad que mantiene más por la repetición de la invocación que por los argumentos razonados. Y el punto en que se rompe la fachada de una argumentación razonada puede revelar ciertos significantes en función, como, por ejemplo, los *significantes amos*.

Los *puntos de anclaje* convierten la narración cotidiana en algo que se determina después del acontecimiento, pudiendo ser algo que ocurre en el nivel de una oración particular. Una puntuación de una oración determina retroactivamente lo que la oración habrá querido decir, invirtiendo la lógica temporal de la causa aparente y del efecto, lo que es llamado *modo retroactivo*.

Los puntos de *capitoneado* y los *significantes amos* operan a través de procesos retóricos de desviación y evitación. La consecuencia de esto es que la lectura de un texto siempre será provisional, ya que el significado está determinado no solo por los últimos significantes que aparecen, sino también por significantes que pueden aparecer incluso más tarde. Estas operaciones del lenguaje tienen consecuencias para la forma de ver la determinación del significado y la acción.

3.4.3. Espacios discursivos lógicamente estabilizados

Pêcheux (2008) señala la existencia de *espacios discursivos lógicamente estabilizados* generados por una lógica sistemática que cubre las regiones heterogéneas de lo Real, por la necesidad de homogeneidad lógica del sujeto pragmático. En dicho espacio, el *hablante* se presenta como aquel que sabe de lo que está hablando y el enunciado producido refleja propiedades estructurales independientes de la enunciación.

Su teoría postula, para el análisis discursivo, un sujeto como efecto del discurso, que es tomado en la red de significante y en el marco de formaciones discursivas determinadas por el entorno exterior específico.

En este sentido, captar la equívocidad del discurso es un desafío, porque lo Real es extraño a la univocidad lógica. Concretamente, implica en el análisis suspender la posición del sujeto como espectador universal, fuente de homogeneidad lógica, e interrogar al sujeto pragmático.

A nivel operativo, implicó señalar la desestabilización al interior de la lengua en contraposición a encontrar unicidades y fijeza, rescatando la equívocidad del discurso visto como índice del movimiento dentro de afiliaciones socio-históricas; encontrar disyunciones y categorizaciones lógicas; situar las cosas a saber, que marca la pérdida de felicidad del sujeto pragmático; e identificar el efecto de las filiaciones en función al trabajo con las determinaciones inconscientes.

3.4.4. Una propuesta de análisis discursivo suplementario

La concepción de ser humano del psicoanálisis es diferente a la de la psicología. Las formas de subjetividad psicoanalíticas son construcciones clínicas, históricas y culturales, producto del uso por y del lenguaje de las personas (Parker, 2013) y surgen del análisis clínico.

El pasaje de esta concepción clínica al ámbito de la investigación implica cierta distorsión. Pues no se trata del analizante que interpreta las formaciones del inconsciente, sino de la lectura de textos realizada por un investigador tratando de comprender lo que pasa en un discurso concreto, transindividual, y no disponible para la conciencia.

En nuestro caso, alternaremos un análisis discursivo de corte arqueológico (Foucault, 2010) con otro que sigue el postulado de sujeto del inconsciente (Frosh, 2013; Parker, 2013; Pêcheux, 2013) y que suplementa (Singer, 2019) al primero.

Con el primero, buscamos reconocer las condiciones para que se produzcan ciertas formaciones discursivas y no otras (Foucault, 2010), en las que el sujeto no detenta

el rol de fundamento originario, esto es, «las condiciones en las cuales es posible que un individuo cumpla la función de sujeto» (Foucault, 2010b, p. 53); reduciendo el discurso al orden de significantes.

Con el segundo análisis, intentamos suplementar al ya realizado con notas inherentes al sujeto del inconsciente. Nos proponemos integrar la complejidad de lo singular del discurso, en su dispersión, al análisis de las formaciones discursivas, reconociendo que se trata de un registro diferente, basado en la *teoría del sujeto del significante*.

Este segundo registro se compone de reflexiones metodológicas de la última obra de Pêcheux (2013) y algunos recursos del análisis discursivo lacaniano (Frosh, 2013; Parker, 2013).

CAPÍTULO 4. CARACTERIZACIÓN DEL CASO ÚNICO DEL IENBA

4.1. Introducción

Localizamos el *estudio de caso único* en un servicio universitario público uruguayo, el IENBA, destinado a la enseñanza de las artes visuales, en el que reconocemos un enfoque productivo. En este sentido, se trata de un caso típico.

Indagamos en el proceso artístico de los estudiantes (unidades de información) matriculados en los Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético Pedagógica (en adelante Talleres Fundamentales), en su singularidad; exploramos y profundizamos el vínculo de la técnica y la relación con el saber, integrando la concepción de *sujeto del psicoanálisis* para identificar situaciones inherentes a dicha vinculación.

Para ello, se realizan seguimientos individuales de los procesos generados en el ámbito del taller, sea en el espacio del Taller Fundamental y/o en el domicilio, en un año lectivo (de marzo a noviembre) de 2019.

Llamamos *seguimiento* al acompañamiento brindado al estudiante en sus procesos artísticos, atendiendo de manera personalizada el proceso y los aspectos afectivos singulares, llevando una *escucha morosa* de los dichos del estudiante. Esto es, una escucha de tipo analítica que busca suspender el juicio de valor (se inhibe de elegir qué escuchar) y atender a la cadena de significantes, sabiendo que la puntuación puede generarse en otro tiempo que el de la propia entrevista. En el seguimiento de los procesos artísticos reparamos en ciertas situaciones inexplicables.

Realizamos las entrevistas en el espacio asignado al curso de taller, así como en otros espacios adecuados de la sede de Avda. 18 de Julio. También, a través de intercambios por correo con estudiantes que, por motivos del plebiscito Vivir sin Miedo y las Elecciones Nacionales tuvieron que trasladarse a su lugar de residencia.

En el IENBA existen seis Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético Pedagógica, que se desarrollan en forma paralela. Llevan el nombre del profesor

titular, ellos son: Javier Alonso, Gabriel Bruzzone, Héctor Laborde, Ana Laura López de la Torre, Carlos Musso, Carlos Seveso. Los talleres se sitúan en el Segundo Período de Estudios y se ubican en los últimos tres años de las carreras (4.º, 5.º y 6.º).

Si bien el taller tiene espacios propios en donde los estudiantes habitualmente trabajan, la relación desproporcionada entre estudiantes inscriptos y espacio asignado llevó a un acuerdo entre docentes y estudiantes de trabajar en el domicilio.

Elegimos los estudiantes que cursan las licenciaturas de Artes Plásticas y Visuales (o la *global* como se la llama habitualmente) y la de Dibujo y Pintura, para poder distinguir mejor la relación entre los aspectos técnicos y la relación con el saber en los procesos productivos.

La licenciatura *global* se diferencia de las demás por no concentrarse en un ámbito de lo técnico en particular. Y la Licenciatura en Dibujo y Pintura tiene la particularidad de que varios talleres integran programas de enseñanza técnica, ya que la enseñanza del dibujo y la pintura es distinta según su recuete estético. Esto lleva a que cada taller tenga un programa específico para su enseñanza. No es así en las otras licenciaturas diversificadas que tienen competencia específica en las técnicas y lenguajes (Diseño Gráfico, Fotografía, Cerámica, etc.) y llevan un programa unificado.

Se convocaron a estudiantes para colaborar con la investigación por vías formales e informales; elegimos doce de ellos para realizar el seguimiento (ver Tabla 1 y 2). Y de allí, tras la realización de seguimientos a los doce procesos artísticos, observamos las situaciones inexplicables (Tabla 3). De este estudio surgió la confección de la muestra.

TABLA 1. SELECCIÓN PRIMARIA DE ESTUDIANTES Y CODIFICACIÓN

Código de estudiante	Taller	Edad	Sexo	Número de entrevistas	Año cursado	Lenguaje	Lugar de residencia	Observaciones
A	Bruzzone	24	H	9	6to.	Dibujo, pintura.	Montevideo	
B	Musso	37	M	8	5to.	Performance, collage.	Montevideo	
C	Bruzzone	27	M	8	6to.	Pintura, objetos.	Montevideo	
G	Laborde	26	H	6	6to.	Dibujo, pintura.	Riviera	Viaja a Rivera por elecciones (referéndum y nacionales) y abandona el curso. Se suspende el seguimiento.
J	Musso	24	H	8	4to.	Dibujo, pintura.	Montevideo	
L	Musso	26	H	6	4to.	Pintura, performance.	Montevideo	
M	Musso	29	M	7	6to.	Foto, instalación.	Montevideo	Es docente G1.
N	Musso	37	M	6	5to.	Performance, danza.	Montevideo	Se va del país para visitar un paciente por varios meses, retorna a distancia el seguimiento.
R	Musso	37	H	9	6to.	Pintura, collage.	Montevideo	
S	Laborde	29	M	9	6to.	Foto, diseño gráfico.	Montevideo	Es docente G1.
T	Musso	60	M	6	4to.	Pintura, performance.	Montevideo	Se encuentra afectada por una situación personal. Se suspende el seguimiento.
V	Musso	26	M	7	4to.	Instalación, dibujo, danza.	Montevideo	

TABLA 2: REGISTRO DE ENTREVISTAS Y CODIFICACIÓN ORDENADA EN EL TIEMPO

	A	B	C	G	J	L	M	N	R	S	T	V
Inicial SE	16/5 - E1	17/5 - E1	14/5 - (r)	15/5 - E1	30/5 - E1	28/5 - E1	24/5 - E1	14/5 - (r)	24/5 - E1	14/5 - (r)E1	22/5 - E1	24/5 - E1
2	23/5 - E2	24/5 - E2	21/5 - E1	22/5 - E2	5/6 - E2	4/6 - E2	31/5 - E2	20/5 - E1	31/5 - E2	20/5 - E2	6/6 - E2	31/5 - E2
3	28/5 - E3	31/5 - E3	27/5 - E2	5/6 - E3	28/6 - E3	16/7 - E3	7/6 - E3	27/5 - E2	7/6 - E3	6/6 - E3	29/6 - E3	28/6 - E3
4	4/6 - E4	7/6 - E4	3/6 - E3	31/7 - E4	15/7 - E4	31/7 - E4	17/7 - E4	1/8 - E3	18/7 - E4	16/7 - E4	18/7 - E4	19/7 - E4
5	17/7 - E5	18/7 - E5	25/7 - E4	5/9 - E5	29/7 - E5	15/8 - E5	2/8 - E5	21/10 - E4	2/8 - E5	30/7 - E5	26/7 - E5	26/7 - (r)
6	7/8 - E6	2/8 - E6	8/8 - E5		12/8 - E6	8/10 - E6	6/9 - E6	31/10 - E5	16/9 - E6	13/8 - E6	9/8 - E6	12/8 - E5
7	4/9 - E7	6/9 - E7	5/9 - E6		26/8 - E7	5/11 - E7	18/10 - E7		7/10 - E7	17/9 - E7	29/8 - E7	26/8 - E6
8	24/10 - E8	25/10 - E8	24/10 - E7		18/10 - E8		1/11 - E8		6/11 - E8	23/10 - E8	25/10 - E8	7/10 - E7
9											1/11 - E9	

(E) corresponde a entrevista, le sigue el número según el orden temporal.

(r) corresponde a entrevista perdida (no grabada), que se vuelve a realizar en la siguiente instancia. La fecha está señalada por día y mes.

TABLA 3: REGISTRO DE LAS PRINCIPALES SITUACIONES INEXPLICABLES OBSERVADAS DURANTE LOS *SEGUIMIENTOS*, POR ENTREVISTADO Y ORDEN DE ENTREVISTA

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
A				Suspensiones.	Olvido del <i>kit</i> para pintar.	Repetición.	Repetición "para encontrar algo".		Sensación de mecanización.
B					Suspensión por "saturación".	Trabajo aislado "cubículo".		Tensión (por elecciones nacionales).	
C			Dolor corporal.	Suspensión del proceso.	Angustias.	Duelos.			
G	Dificultades para comunicarse.	Dificultades para comunicarse.	Dificultades para comunicarse.	Dificultades para comunicarse.	Viaja al interior (residencia) y sigue por e-mail comunicando su proceso.				
J	Enojo.		Abandono del proceso.		Descuidos, uso de diminutivos.	Abandono de proceso.		Angustia (por elecciones nacionales).	
L	Olvidos, abandonos.	"Fisuras".	Frustración.	La "lucha".	Cansancio corporal.			Angustia (por referéndum).	
M			Angustia, sentir no tener lugar en el taller.		"Sufrimiento".			Angustia (por elecciones nacionales).	
N	Logorrea.	Logorrea.			Viaja al exterior, se mantiene el contacto hasta su regreso.				
R			(Angustias por situaciones personales.)	Olvido de firmar su obra.	Uso de "no sé" recurrente.	Angustia (relación estudiante-docentes de tensión).		Sensación de pérdida.	Sensación de pérdida.
S				Procesos "truncos".			Sensación de vulnerabilidad.	Cansancio, frustración.	
T	Descuido.	Duelo.					Angustia derivada de la relación estudiante-docentes, tensión.	Duelo.	

4.2. La muestra

La muestra diseñada fue intencional, no estadística. Procuramos que su constitución fuera heterogénea en edad y sexo para conseguir mayor variabilidad con respecto a los procesos artísticos y también que presentara cierta tipicidad a efectos del análisis de la problemática. Los requisitos de la selección contemplaron que el estudiante estuviera cursando los últimos años de la carrera, es decir, un nivel avanzado, y tener alta dedicación a la actividad de taller.

Tomamos en cuenta el discurso de lo técnico aplicado en el proceso artístico y elaboramos dos perfiles. Uno, en el que el proceso artístico incluyera un saber hacer que se aprende, ligado a la tradición del arte clásico y moderno, al que llamamos *perfil 1*, y otro, que integrara una discusión sobre el modo anterior y su resultado (la obra, el objeto), que llamamos *perfil 2* (Tabla 4).

Con ello pretendimos, por un lado, encontrar rasgos que vinculan la técnica y la relación con el saber para así generalizar los resultados a la misma clase y contrastar

teóricamente; y, por el otro, hallar un caso crítico por el que confirmar, desafiar o extender dicha proposición.

Tuvimos en cuenta la *mortalidad de la muestra*, es decir, la posibilidad de que algún estudiante dejara de colaborar con la investigación; por ello, realizamos un máximo de 12 seguimientos, que significó un caudal de información posible de procesar con los recursos disponibles. De la totalidad, estudiamos seis casos en profundidad que distribuimos en los perfiles mencionados.

La posibilidad de dejar de colaborar con esta investigación fue explicitada desde el comienzo a los estudiantes convocados en el documento de consentimiento informado y autorización de publicación.

La unidad de información y análisis es el estudiante avanzado, dedicado a sus procesos productivos de las carreras de Artes Plásticas y Visuales y Dibujo y Pintura; de alta dedicación, con autonomía en el trabajo, además de disponibilidad y receptividad para ser acompañados en sus procesos.

Se utilizaron documentos y artículos especializados como fuente de información y análisis para integrar una panorámica acerca del discurso de la técnica a nivel institucional.

TABLA 4. UNIDADES DE ANÁLISIS SEGÚN PERFILES ASIGNADOS

PERFIL 1						PERFIL 2					
Código	Taller	Sexo	Número de entrevistas	Año en curso	Edad	Código	Taller	Sexo	Número de entrevistas	Año en curso	Edad
C	B	M	8	6to.	27	B	M	M	8	5to.	37
J	M	H	8	4to.	24	L	M	H	8	6to.	26
R	M	H	9	6to.	37	V	M	H	8	4to.	26

4.3. Las fases de investigación

Esta investigación se compuso de varios registros que ordenamos en dos fases básicas: exploratoria y de análisis.

La fase exploratoria se realizó entre marzo y noviembre de 2019, y se concentró en el seguimiento de los procesos artísticos de doce estudiantes (ver Tabla 1).

Identificamos y registramos situaciones inexplicables en los seguimientos de los procesos artísticos de los estudiantes, de suspensión o abandono, olvidos, angustia y situaciones de duelo (ver Tabla 3) que, para su comprensión, encuadramos en la noción *relación con el saber* (Beillerot, 1998, 2000) en clave lacaniana (Lacan, 2018a, 2018b).

También profundizamos en la concepción técnica de cada estudiante, con el fin de establecer perfiles analíticos que permitiera problematizar el vínculo de la técnica y la *relación con el saber* (Lacan, 2018; Beillerot, 1998, 2000).

Implementamos una primera entrevista semidirigida para conocer a los participantes, ajustar las categorías de análisis, solicitar el consentimiento informado y la utilización de datos para la publicación.

Para los *seguimientos*, realizamos entrevistas en profundidad y no-directivas (Verd y Lozares, 2016; Piovani, 2018).

La entrevista en profundidad la concebimos como una construcción discursiva singular, de un sujeto como *acontecimiento de la palabra* (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, Trognon, 1989) que nos permitió integrar recursos del psicoanálisis. Estas entrevistas las acompañamos con anotaciones metodológicas y teóricas, así como de un registro fotográfico de la producción del estudiante que funcionó de anclaje para el análisis posterior.

La fase de análisis se constituyó a través de dos ejes: uno de análisis discursivo, inspirado en la arqueología foucaultiana (Foucault, 2010), por el que identificamos el campo de enunciados que vincula la técnica y la relación con el saber durante el proceso de producción, estudiando las relaciones discursivas. Y, otro, que posibilitó abordar la relación con el saber con respecto al sujeto del psicoanálisis (Frosh, 2013; Parker, 2013; Pêcheux, 2008, 2013), en procura de generar un *suplemento* (Singer, 2019) para el análisis del primero.

Realizamos varias lecturas de las entrevistas (utilizando de anclaje el registro fotográfico) para reajustar las categorías e identificar el campo de enunciados de la técnica y la relación con el saber. Utilizamos el *software* MAXQDA como apoyo.

Seleccionamos las unidades de análisis para el estudio, manteniendo la variación de sexo y concepciones técnicas que aplicamos en los procesos productivos y los distribuimos en dos perfiles: C, J, R —para el perfil 1— y B, L, V —para el perfil 2—.

Asimismo, definimos el proceso artístico como dimensión única y ajustamos las categorías y aspectos principales que más adelante se detallan.

Enfocamos el análisis en reconocer los aspectos singulares de la *relación con el saber* con respecto a la implementación técnica.

La *relación con el saber* se analizó en virtud de las consideraciones tomadas de la teoría discursiva pecheutiana (Pêcheux, 2008). Concretamente, en el campo de enunciados en el que aparecía un vínculo entre la técnica y la relación con el saber, revisamos los *espacios discursivos lógicamente estabilizados* (EDLE) buscando:

1. Destacar los enunciados en los que aparece un vínculo entre la técnica y la relación con el saber, aquellos que nos muestran el modo en que vivió el estudiante dicha relación.
2. Identificar los aspectos relacionados con la mecanización técnica, atendiendo a los rasgos visibles y posibles de conjeturar la movilización afectiva.
3. Problematizar el lugar de la técnica con respecto a la relación con el saber y en función a la figura de desgarro.

En esta etapa de la investigación integramos recursos del análisis discursivo lacaniano (Frosh, 2013; Parker, 2013; Pavón-Cuéllar, 2013), en particular, las nociones de *puntos de anclaje (significantes amo, puntos de capitoneado)*, el *efecto retroactivo* de la *puntuación*, y el estudio principal en el *eje simbólico*, con el reconocimiento de aspectos de lo *imaginario y real*.

Finalmente, nos concentramos en las unidades de información elegidas por perfil para obtener una generalización local con respecto al vínculo entre la técnica y la relación con el saber, tomando en cuenta las preguntas que orientaron la investigación.

Como vía para propiciar una comprensión más completa del análisis del problema de investigación, abordado desde distintas perspectivas (Piovani, 2018), hemos considerado, siguiendo a Denzin (1970), un plan de análisis que incorpora la *triangulación de datos* (planes de estudios, programas, prensa especializada) y la *intra-métodos*: análisis de las anotaciones del diario de campo y análisis discursivo de las entrevistas, en cruce con las fuentes institucionales, apuntando al problema de la investigación.

Vale aclarar que los recursos del análisis de discurso lacaniano actúan a modo de suplemento del análisis de las formaciones discursivas y, por la inconmensurabilidad de registros que implica la concepción de sujeto, no admite dicha triangulación. Por ello hemos tratado de explicitar el análisis para que el lector pueda cotejarlo.

4.4. Dimensiones y aspectos de las preguntas

Retomemos las preguntas de investigación ya formuladas:

1. ¿Cuáles son los efectos de la sobrevaloración de la técnica de la enseñanza universitaria, enfocada a la producción artística, desde una estética formalista, en la relación con el saber durante los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?
2. ¿Cuáles son las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?
3. ¿Qué efectos produce la estética formalista, asociada a la enseñanza enfocada a la producción artística, en las situaciones que vinculan la relación con el saber y la mecanización técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?
4. ¿Qué efectos produce la sobrevaloración técnica de la enseñanza enfocada a la producción artística, desde una estética formalista, en la relación con el saber en virtud de la figura de desgarrador del productor?

Reconocemos un contexto de trabajo que definimos como el conjunto de condiciones físicas, temporales y materiales que posibilitan la emergencia de un proceso artístico. Los indicadores son el espacio o lugar donde se produce dicho proceso, el tiempo que dura, la organización o modos de ordenarse para el obrar, las herramientas y materiales utilizadas y disponibles para cada estudiante.

- Espacio: lugar donde se sitúa el proceso. Puede ser dentro del IENBA (área asistencial o taller) o fuera (domicilio u otro espacio conveniente).
- Tiempo: tiempo de dedicación a un proceso.
- Organización: modo de ordenarse para dar lugar al proceso artístico. Incluye rituales y pautas de trabajo.

- Herramientas y materiales: se trata de los recursos materiales y técnicos (herramientas, procedimientos y materiales) ligados al arte visual, que son utilizados en el proceso. Incluye su acceso para el estudiante.

De dicha dimensión nos concentramos en las formaciones discursivas y psicoanalíticas relativas a la relación con el saber y la técnica.

Con respecto a la relación con el saber, desde una perspectiva psicoanalítica de sujeto, situamos la relación del estudiante (el *hablante*) con el saber a través de la exploración de las formaciones inconscientes (actos fallidos, olvidos) y afectivas (angustia, olvidos, duelos) vehiculizadas por el lenguaje. De dicha relación intentamos aproximarnos a la verdad sobre la causa del proceso. Operativamente, definimos:

- Angustia: afecto que no está ligado a algo en particular y que produce malestar.
- Olvidos: constituye un fenómeno que discontinúa una agencia (en el decir o en el hacer); surgen ante una tarea específica ligada al proceso artístico y que impide su avance.
- Abandono: dejar un proceso sin terminar sin motivos claros.
- Suspensión: dejar un proceso en suspenso para retomarlo después.
- Duelos: sensación de pérdida, tristeza relacionado fuertemente con el proceso artístico; puede incluir otras relaciones del estudiante en su vida.

A nivel de las formaciones discursivas, buscamos componentes estéticos (valores visuales, conceptuales o poéticas) que supongan el juego de la verdad del productor en la relación con el saber.

Estudiamos la técnica a nivel discursivo distinguiendo dos posiciones: la *moderna*, referida al sentido convencional y la tradición del arte (correspondiente al perfil 1), y otra que llamamos *contemporánea*, modo que cuestiona la forma anterior y enfatiza en la idea y el proceso (relacionada con el perfil 2).

Consideramos la mecanización de la práctica, que implica regularizar maquínicamente las acciones en pos de la eficiencia y la productividad en el obrar; por lo que deducimos ciertos rasgos propios básicos: la repetición, la rutina y el automatismo.

4.4.1. Algunos postulados subyacentes

En el plano de la producción, postulamos que el estudiante puede llevar adelante más de un proceso artístico en un año lectivo y que estos se pueden elaborar de manera paralela.

El comienzo y final del proceso no es evidente, por lo que, lo define, valida y justifica el estudiante, en su condición de *hablante*.

En cada proceso pueden surgir diversos productos nombrados de diferentes maneras (piezas, obras, objetos, propuestas).

CAPÍTULO 5. ESTUDIO DE LAS FUENTES INSTITUCIONALES

5.1. Introducción

En este apartado, se presenta un estudio discursivo acerca de las concepciones de *sujeto y saber* de la *enseñanza productiva* del IENBA en documentos institucionales (planes de estudio, programas de cursos, material didáctico), publicaciones institucionales y un artículo en una revista especializada, así como investigaciones anteriores (Pastorino, 2014, 2016; Umpiérrez y Pastorino, 2007) con el fin de presentar la caracterización del enfoque productivo del caso IENBA, 2019, a la vez que damos un contexto a las unidades de información analizadas.

A continuación, se presenta el listado de documentos estudiados:

Autor	Año	Título	Publicado en:	Contenido
Jorge Errandonea	1963	«Plan nuevo de Bellas Artes»	<i>Tribuna Estudiantil</i>	Artículo en revista que presenta una justificación del Plan 1960 de la ENBA.
ENBA	1970	Una experiencia educacional	ENBA	Catálogo de difusión de enseñanza activa de la ENBA
ENBA	1986	Bellas Artes: proyección de su experiencia educacional	ENBA	Catálogo de difusión de enseñanza activa de la ENBA para una exposición en el Subte
ENBA	1991	«Exposición de motivos»	ENBA	Justificación de cambio de Plan
ENBA	1966	Plan de estudios	ENBA	Plan de estudios 1960 con modificaciones aprobadas por el CDC en sesión de fecha 28/11/1966
IENBA	1991	Plan de estudios	ENBA	Plan de estudios 1991 aprobado por el CDC el 30/4/91
IENBA	2002	Plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales	ENBA	Plan de estudios de la licenciatura <i>global</i> , vigente en 2019.
IENBA	2006	Plan de estudios de la	ENBA	Plan de Estudio de licenciatura <i>específica</i> (se toma como modelo de las

		Licenciatura en Dibujo y Pintura		licenciaturas específicas), vigente en 2019.
IENBA	2017	Programa Taller Javier Alonso	IENBA	Programa del Taller, vigente en 2019, aprobado el 9/6/2017 por el Consejo del IENBA, está desde 1987
IENBA	2012	Programa Taller Gabriel Bruzzone	IENBA	Programa del Taller, vigente en 2019, aprobado en 2012 por el Consejo del IENBA
IENBA	2015	Programa Taller Héctor Laborde	IENBA	Programa del Taller, vigente en 2019, aprobado el 2/10/2015 por el Consejo del IENBA
IENBA	2018	Programa Taller Ana Laura López de la Torre	IENBA	Programa del Taller, vigente en 2019, aprobado el 13/3/18 por el Consejo del IENBA
IENBA	2012	Programa Taller Carlos Musso	IENBA	Programa del Taller, vigente en 2019, aprobado el 8/6/2012 por el Consejo del IENBA
IENBA	2017	Programa Taller Carlos Seveso	IENBA	Programa del Taller, vigente en 2019, aprobado el 26/7/2010 por el Consejo del IENBA; desde 1993, el programa es de 2017
Porley, C.	2008	«De la escuela al taller: Educación artística en Uruguay»	Revista <i>La Pupila</i> , 1(5), Montevideo	Se presenta el giro de la enseñanza en los años noventa, incluye una problematización de la enseñanza técnica con entrevistas a Samuel Sztern y Carlos Seveso

5.2. La propuesta formativa del IENBA

El Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) pertenece a la Universidad de la República; impartió la enseñanza de las artes visuales en el ámbito universitario desde 1960 con un enfoque integral y activo (Pastorino, 2014; Umpiérrez y Pastorino, 2007). El 14 de setiembre de 2021, al crearse la Facultad de Artes, el IENBA pasó a integrarse como uno de sus institutos.

Tiene varias opciones de formación artística, una que se conoce como «la global» (Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales) y otras que son diversificadas (Dibujo y Pintura, Diseño Gráfico, Fotografía, Cerámica, Escultura y Volumen en el Espacio, Danza Contemporánea y Arte Digital y Electrónico).

Los planes de estudio cuentan con los mismos lineamientos generales, se aprobaron en el Consejo Directivo Central (CDC), entre 2002 y 2014, y se mantuvieron vigentes en el momento de esta investigación.

Con respecto a los lineamientos generales de los planes de estudios, se establece en los artículos 1.º y 2.º que los fines de la enseñanza apuntan a la formación integral del artista plástico y su ubicación en el medio, estos se alcanzan a través de un «régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante, a quien se le ofrecerán todas las posibilidades formativas, de capacitación técnica y de investigación artística», la vinculación con el medio y «el respeto a la libre determinación individual en la creación artística» (IENBA, 2002).

La incorporación de las licenciaturas diversificadas permite al estudiante elegir un área técnica para su formación y egresar con ese perfil; lo explica Samuel Sztern (exdirector del IENBA) en entrevista con Carlos Porley (2008, p. 6):

La discusión sobre la pertinencia o no de crear licenciaturas diversificadas y por lo tanto marcar un perfil más técnico-profesional al egresado de Bellas Artes se dio a mediados de los 90 durante la dirección de Fernando Odriozola, cuando había empezado a crecer significativamente, y con buenos resultados, la oferta privada universitaria en el área del diseño. La idea era ayudar al estudiante para que luego de cursar más de 6 años en la Escuela pueda insertarse en el mercado laboral. Si bien la problemática laboral de los artistas trasciende totalmente la realidad del mercado uruguayo y las características de la formación en el IENBA, se evaluó que un perfil de egreso más profesional favorecería su vinculación laboral.

Según expresa Carlos Seveso, profesor de taller, en el mismo artículo,

Al jerarquizar el área técnica en detrimento de los talleres se busca una profesionalización en el sentido de romper con la herencia de la enseñanza según maestros para asumir una enseñanza que se supone condensa todo el acervo existente en un área (incluidas las distintas corrientes estéticas). (Porley, 2008, p. 7)

En comparación con el Plan 60, que dio origen a la enseñanza universitaria, Samuel Sztern señala que el área técnica pasó de ser asistencial a la propuesta del estudiante a ser protagónica en su formación, pero la enseñanza siguió siendo integral (Porley, 2008).

La propuesta educativa del IENBA se divide en «un Primer Período de formación e información estético-expresivo y de ubicación histórico-cultural del alumno [...]; y

un Segundo Período de Estudios de definición y especialización estético-plástica» (IENBA, 2002, art. 4.º), dividido a su vez en dos ciclos. El primer ciclo, de ubicación estética, culmina con el egreso, el segundo ciclo tiene carácter de posgrado.

El primer período se desarrolla en tres años, busca

[...] orientar al estudiante en la investigación y experimentación de los fenómenos de la percepción y el campo de conocimiento de las bases de los lenguajes de las artes. Asimismo, situará al estudiante en su cultura y su historia, desde los antecedentes de la evolución del arte y el pensamiento. (IENBA, 2002, art. 6.º)

En el primer período se desarrollan los cursos Taller de los Fenómenos de la Percepción y Lenguajes que siguen una formación empírica-analítica propia de la enseñanza activa (IENBA, 2002, art.7.º) y los Seminario-Taller de las Estéticas I y II que siguen orientaciones específicas (IENBA, 2002, art.10.º) para la promoción de una investigación transdisciplinaria (con lecturas semióticas, iconológicas, ideológicas, científicas, metodológicas, tecnológicas, etc.) con centro de interés en las culturas, paradigmas estéticos y en la actividad experimental, que involucra el pensamiento y emoción vital que la sustenta.

El segundo período es de ubicación y formación estético-plástica (IENBA, 2002, art. 15.º). El primer ciclo contiene las siguientes disciplinas de formación teórica, teórica-plástica y prácticas: Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica (Talleres Fundamentales) y el Seminario-Taller de las Estéticas III, que propone la investigación de fenómenos, doctrinas, el análisis y confrontación en arte, así como actividades de extensión. También se encuentran las Áreas Asistenciales (áreas técnicas) de los Talleres Fundamentales y del Seminario III.

Estas áreas y sus talleres se integran y coordinan en función a la propuesta del estudiante, de la «expresión unitaria del creador» (IENBA, 2002, art. 16.º). Según el artículo 18.º (IENBA, 2002) el Área Asistencial sigue las definiciones que le plantea el Taller Fundamental para sus estudiantes.

Con respecto a la evaluación, en el primer período se tomará en cuenta «la relación lograda entre los conocimientos adquiridos en el estudio de la fenomenología de la percepción y los lenguajes, el desarrollo de los manejos técnico-plásticos del

estudiante y su ubicación en las herencias estéticas» (IENBA, 2002, art. 33.º), además de la conceptualización y visión crítica con respecto a los conocimientos propios de cada curso. Y en el segundo período, en cuarto y quinto, se enfatiza en «el desarrollo de la propuesta personal del estudiante de acuerdo a su ubicación y formación estético-plástica» (IENBA, 2002, art. 33.º). En sexto, cuando el estudiante debe realizar el Trabajo Final de Egreso, señala el «nivel de los conocimientos técnicos demostrados»; y la «calidad de la producción artística de acuerdo a la ubicación estética del estudiante»; además «importará la proyección de la idea en el medio y la adecuación de su realización a las posibilidades técnicas y de infraestructura del IENBA» (IENBA, 2002, art. 33.º).

De esta lectura se deriva que el enfoque activo de la enseñanza, en términos generales, coloca el énfasis en la práctica, en la experimentación que vincula aspectos técnicos, estéticos y «expresivos» (los propios del «creador») relativos a la esfera creativa, la actitud y la expresión artística.

En la evaluación del trabajo final queda en evidencia el lugar privilegiado de la técnica y de la calidad de la producción en la formación del estudiante, lo que nos confirma el énfasis productivo de la enseñanza del IENBA.

5.3. La cuestión del sujeto, el saber y la producción en la enseñanza activa

La enseñanza artística universitaria en el Uruguay se inicia en 1960, con la Escuela Nacional de Bellas Artes, tuvo un corte en el período de dictadura (1973-1984) por cierre y clausura de la escuela universitaria. En 1993, cambió de estatuto, de escuela a instituto asimilado a facultad, y en 2021 pasa a ser instituto de la Facultad de Artes.

Surge del pasaje al ámbito universitario de una escuela dependiente del ámbito ministerial que tenía sus raíces en el Círculo de las Bellas Artes. Dicho pasaje implicó un cambio sustantivo del modelo pedagógico, del academicista a la metodología activa, y una apertura crítica y plural de la concepción del arte y la estética (Pastorino, 2016). Su fundamento, que se observa vigente en los planes de

estudio, se generó en un contexto de defensa del pluralismo estético y pedagógico y en contra del modelo de enseñanza predominante academicista (Pastorino, 2016).

Jorge Errandonea (1963), profesor y exdirector, fue el principal ideólogo al integrar en un corpus sus ideas libertarias, el estudio de las metodologías de la enseñanza del diseño moderno, las ideas filosóficas de Read, Fromm y Dewey, y, fundamentalmente, el método de la Escuela Experimental de Las Piedras. Esto corresponde, como señala Behares (2011), al posicionamiento de los universitarios sesentistas que, frente a una tradición en la que quedaban los problemas de la enseñanza relegados a la producción científica y humanística, aplicaron esquemas que no eran propios de la enseñanza superior, pero que permitieron atender la problemática de la masividad.

No obstante, dicha idea, aplicada al campo pedagógico universitario de formación en las artes visuales, fue novedosa. Esta se encuentra desarrollada en un documento, de carácter fundacional, redactado por Jorge Errandonea en 1963 y publicado en *Tribuna Universitaria* cuyo título es «Plan nuevo de Bellas Artes».

Brevemente, en dicho documento se postula al estudiante como motor de la enseñanza, en virtud de una concepción de sujeto psicologicista de base pragmática y conductista. Ello deja un lugar para el proceso personal del estudiante en el intento de involucrarlo en «el fondo problemático» cultural de la producción artística¹⁰ y de postular un saber que se logra a partir de actividades experimentales que propician una experiencia singular, emocional y conceptual del campo del arte y de lo estético.

Dicho artículo fue difundido en diferentes publicaciones institucionales (ENBA, 1970; IENBA, 1985; 1986). Estas ideas se encuentran en los planes de estudio de 1960, 1966, 1991 y en los actuales.

Con respecto a la concepción de enseñanza activa, se define el saber —que se distingue de la información —como producto de «un hecho vivido y sentido,

¹⁰ Sobre la cuestión de la enseñanza activa de las artes visuales en la Udelar, realizamos una ponencia y un artículo con la Dra. Ana M. Fernández Caraballo (Fernández Caraballo y Pastorino, 2021).

reelaborado y asimilado en nuestro interior» (ENBA, 1970, p. 20) y gestado por un sujeto con capacidades «sensibles», de imaginación y creación. Por ello, es necesario «recrear experiencias básicas, únicas, capaces de ubicar al joven en el verdadero foco de su cultura» (Errandonea, 1963, p. 85), es decir, implicar al estudiante en una relación cultural problemática, válida dentro de ciertos límites, que marca líneas de referencias amplias en el campo del saber y del esfuerzo creativo.

En este sentido, la «metodología empírica» permite «hacerle transitar [al estudiante] las experiencias básicas que le descubren toda la perspectiva de su campo, fuera de cualquier ejercicio concreto sobre él» (Errandonea, 1963, p. 85). Y, así, el sujeto se yergue como protagonista de la enseñanza, gracias a la mediación de los mecanismos de la enseñanza activa, que condice con la concepción de «ego patrocínante» (Behares, 2016).

En este marco, se ancla la inquietud por la situación de ingreso del estudiante, «venido de la calle», envuelto en una «corteza prejuicial» con respecto al arte que lo inhibe y limita (Errandonea, 1963, p. 91). Dicha corteza se produce en función de una versión convencional del conocimiento que configura defensas y pautas rituales (Errandonea, 1963, p. 86). Por lo que la tarea docente se centra en «medirla para hacerla saltar» (Errandonea, 1963, p. 86), aplicando para ello, una técnica que produzca impacto, pues «el estudiante debe ser rudamente impactado por la extrema riqueza de una realidad primaria, que lo suma —experimentalmente— en el desconcierto de su abundancia» (Errandonea, 1963, p. 86). Y, «ya sin anteojeras, [el estudiante] dispondrá de una perspectiva completa» de su campo de actuación (Errandonea, 1963, p. 91).

Para ello, las actividades experimentales deben ser múltiples, elementales pero espectaculares, para que el estudiante tome contacto directo con el fondo problemático en vez de asumir una referencia externa y distorsionada. Dicha técnica se situó en particular en el primer año del primer período, pero se integraron, en diferente medida, todos los cursos del primer período.

En este marco se originaron «experiencias» que tienen el atractivo de lo espectacular, escenográfico, lúdico, y, en algunos casos, hasta festivo.

5.4. Los programas de los Talleres Fundamentales vigentes en 2019

También en los cursos del segundo período, en particular en los Talleres Fundamentales y las áreas asistenciales, se enfatiza en la práctica, confirmando el enfoque productivo de enseñanza, basado en el hacer y la experimentación.

Así se observa en el Programa del Taller Carlos Seveso (IENBA, 2017) en el que se presentan dos campos experimentales: el plano y el volumen.

En dicho programa se dice que el espacio físico del Taller se volvió «una especie de laboratorio experimental de arte más que en un conservatorio de técnicas». Señala que emergen diversas propuestas de investigación «de orden muy personal, que sin desprenderse de la propuesta central del Taller [...] lo abordan desde los más variados puntos de vista o, en realidad, miradas». Evalúan positivamente esta «nueva situación» porque genera un «ambiente de producción y reflexión plástica más profunda y de compromiso entre estudiantes y la orientación estética o tutorial del taller». También afirma que si bien tienen premisas de trabajo no están de acuerdo con pautar de modo conductista el proceso experimental. Al contrario, tratan de que el estudiante encuentre su campo específico de trabajo.

En el Programa del Taller Javier Alonso se resalta la importancia del «papel gestor del estudiante en el sentido de que la currícula del Taller intentará aportar aquellos elementos conceptuales y críticos en un proceso donde el actor será el estudiante» (IENBA, 2017, p. 3). Con respecto a la práctica docente y metodología del Taller, se menciona que «no se establecen paradigmas preexistentes de naturaleza estética a seguir por el estudiante. Las premisas actúan como desencadenantes de procesos, cuyas consecuencias están relacionadas con el crecimiento del estudiante» (IENBA, 2017, p. 9).

En el Programa del Taller Ana Laura López de la Torre se señala que su propuesta

[...] se centra en la exploración experimental y crítica del lugar que ocupa el arte en la sociedad, interrogando a los estudiantes acerca de su motivación, rol y responsabilidad como artistas en relación e interacción con otras esferas del conocimiento y hacer humano. (IENBA, 2018), p. 2).

A partir de actividades, se propone que los estudiantes tomen «contacto experimental con diferentes aspectos de los centros de interés, desarrollando su manejo de herramientas prácticas, teóricas, metodológicas, adecuadas a su nivel de estudios» (IENBA, 2018, p. 19). Las premisas de estas actividades, que tienen anclaje en el medio social, son planificadas en secuencia de forma gradual, aumentando la complejidad hasta lograr la autonomía estudiantil. Buscan facilitar «el aprendizaje activo y experimental de elementos clave de la práctica social» (IENBA, 2018, p. 19).

En el Programa del Taller Héctor Laborde se enfatiza en el creador plástico y su relación con la «realidad», es decir, el «tema que involucra las pautas sustanciales de su condición humana como ser principios filosóficos, éticos, conceptuales o místicos, como a la ubicación del ser humano frente al espacio y al conocimiento de su contexto físico y espiritual» (IENBA, 2015, p. 1). En este sentido, indica que el ejercicio de creación y de procesos del hacer plástico o visual, de parte del docente, colabora en la calidad de la enseñanza, mejorando los contenidos de los cursos y la metodología.

Considera que no pretende formar creadores, porque la creación forma parte del ser humano, sino que busca propiciar una actitud relacionada con los lenguajes visuales. Y que:

[...] cuando el alumno investiga en arte a través del hacer, se acerca a su realidad interior o espiritual en una relación profunda y verdadera con la imagen, en el contexto del lenguaje, profundizando en el manejo y proyección de su individualidad, sus objetivos estéticos, éticos y sociales. (IENBA, 2015, p. 3).

El Taller plantea premisas de trabajo y permite las propuestas por iniciativa del estudiante.

En el Programa del Taller Carlos Musso se afirma que el taller es «un espacio común de realización y experimentaciones de carácter práctico y vivencial» (IENBA, 2012, p. 1). El espacio destinado al taller es un lugar de trabajo común y centro de

actividades, se considera «la turbina o dínamo» porque concentra la «energía» en una «atmósfera libre y preestablecida convivencia. El taller es el responsable de fomentar y mantener ese clima de efervescencia creadora» (IENBA, 2012, p. 1). A nivel metodológico señala un eje llamado *vivencia estética* que lleva a la realización de ejercicios prácticos para el análisis del lenguaje plástico. Dice que:

[...] es necesaria la experimentación no solo como aprendizaje de distintas técnicas —eso es de por sí importante—, sino fundamentalmente para poder comparar entre lo que se vivencia y lo que se intenta establecer como verdad en las distintas teorías ya sean de científicos, de críticos o de las diversas escuelas artísticas. (IENBA, 2012, p. 4).

De los tres años del taller, el segundo es el año «llave» porque coloca al estudiante en situación de proponerse sus propias premisas y a que se «arriesgue», poniendo en juego los aspectos de la creación (IENBA, 2012, p. 11).

En el Programa del Taller Gabriel Bruzzone se observa el carácter fundamentalmente práctico del curso, en la presentación de las actividades, y destaca que la metodología sigue «un aprendizaje claro y paulatino de los conceptos vertidos en el curso» (IENBA, 2012, p. 10).

CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DE INFORMACIÓN

6.1. Introducción

Las unidades de información consideradas para profundizar en la relación con el saber son B, C, J, L, R y V.

El análisis se articula en dos planos: el de las formaciones discursivas, relativas a la implementación técnica y la relación con el saber por unidad de información y por perfil, y el suplementario de las formaciones analíticas, a partir de la aplicación de recursos del psicoanálisis y siguiendo un análisis discursivo de tipo lacaniano.

En ambos planos, las unidades de información se ordenan en dos perfiles, considerando la heterogeneidad del tratamiento de lo técnico en las artes visuales.

El *perfil 1*, que define la técnica como medio para lograr un fin, reúne a C que trabajó en talla y calado de madera; J, en dibujo y pintura al óleo y R en *collage*.

El *perfil 2*, en el que se resalta la idea y el proceso, abarca a B que buscó visualmente presentar *la cosa*, relativa a un enigma personal; L que intentó expresar movilizaciones internas que tienen poder de sanación y V que trató de unir la experiencia del arte con la existencia en el proceso artístico, desde una perspectiva principalmente conceptualista.

En primer lugar, se presentan las unidades de información ordenadas por perfiles y según los siguientes puntos:

1. *Descripción de las formaciones discursivas en el eje del tiempo*: se detallan los procesos productivos realizados desde marzo a noviembre, tomando en cuenta los eventos más importantes tratados en las entrevistas.
2. *Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller*: se presentan las situaciones que relacionan el obrar en el espacio del taller, integrando el

contexto de trabajo (tiempo, espacio, herramientas) y la relación con los compañeros y docentes.

3. *Mecanización de la técnica*: se identifican y analizan las formaciones discursivas relativas al sentido de la mecanización en el obrar artístico en virtud a ciertos indicadores, tales como repetición, automatismo, rapidez, productividad.
4. *Aspectos de la relación con el saber*: entendida como un proceso creador, constituido por las mediaciones del sujeto con el deseo, la verdad y el significante, que hacen a la opacidad del hablante. Se indican los eventos discursivos asociados a la relación con el saber en lo que refiere a la técnica, a partir de la aplicación de recursos del psicoanálisis lacaniano. Se realiza el análisis tomando en cuenta los puntos de anclaje, de retroacción y la lectura por ejes (simbólico, imaginario, real), etc.
5. *Tematizaciones*: se presentan las formaciones discursivas tematizadas, los objetos y conceptos emergentes.
6. *Problematización del lugar de la técnica* en el proceso artístico con respecto a la posición del sujeto: se tratan de identificar las relaciones discursivas.
7. *Aspectos relevantes*: este apartado busca presentar de manera concisa los aspectos relevados de los puntos anteriores y eventualmente producir una lectura acerca de la figura de desgarro.

En segundo lugar, se presenta un abordaje de la relación con el saber, sus aspectos por caso y en su dispersión, y una generalización conceptual acerca de los siguientes puntos relativos al problema de investigación:

- relación con el saber
- sujeto y técnica
- mecanización
- el desgarro del productor

6.2. Codificación

A la hora de presentar una cita o idea analizada, colocamos de referencia un código: la letra mayúscula asignada a la unidad de información, el número de la entrevista (inicial en mayúscula de *entrevista*, el número de control y la fecha) y la cita codificado por el MAXQDA, según la posición en el texto aludido. Por ejemplo, la posición 77-91 en la tercera entrevista de R se consigna: R E3, 7/6/2019, P77-91.

6.3. Perfil 1: en C

6.3.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)

El proceso artístico de C se concentró en la exploración monocromática de la forma en el plano y en el bajorrelieve, utilizando cartón y madera a través de la talla y el calado. Utiliza recursos compositivos que presenta de manera didáctica en la entrevista.

En julio (C E4) realizó una caja con un símbolo de protección tallado en la tapa. Fue un momento de inflexión próximo al receso juliano. Durante el receso, participó de un ritual con plantas sagradas y tuvo una experiencia mística relacionada con su proceso artístico que le confirmó su línea de trabajo.

En agosto (C E5) tuvo la evaluación semestral del Taller, no pudo seguir la orientación que le propuso el profesor por motivos económicos; se había quedado sin trabajo.

En octubre (C E7) el profesor invitó a los estudiantes avanzados del Taller a realizar una obra de gran tamaño, en óleo, sobre un gran lienzo en formato horizontal. Se trató de una pintura *constructiva* que partía de un registro fotográfico de un paisaje costero, trasladado al lienzo, estudiando el tratamiento de la composición a través del color. C participó de esta experiencia con mucho entusiasmo.

6.3.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller

C trajo a las entrevistas las vicisitudes de su vínculo con los docentes. En la primera entrevista, dice que en el taller siente protección (C E1, 21/5/2019, P19-19). Pero, durante el año lectivo, manifestó su malestar por la actitud de la docente encargada de hacer cumplir a los estudiantes pautas restrictivas de uso de salones y herramientas, y de registrar asistencias al Taller.

También hubo un docente que estuvo muy presente en las primeras entrevistas y que nombraba con admiración, pero que en setiembre «lo bajé de un hondazo del pedestal donde lo tenía» (C E6, 5/9/2019, P213-213).

Con respecto al espacio de trabajo, señaló la comodidad vinculada a la *energía* del lugar. Si bien al estar en un nivel avanzado de la carrera no cuenta con un lugar específico de trabajo —pues por un problema locativo los salones se destinan específicamente a las actividades para niveles iniciales—, se encontraba más cómoda en el ambiente del Taller que en su domicilio y prefirió ubicarse en un sitio donde estuviera más cerca del docente admirado (C E5, 8/8/2019, P63-63). Aunque esta preferencia la llevó a tener conflictos con la profesora que organizaba los espacios de clase.

Comenzó trabajando en el salón en el que hay una mesa grande y un armario con las herramientas. Es un salón muy pequeño que obliga a trabajar sobre una mesa chica o sobre la falda; porque la mesa grande es de uso específico para herramientas y trabajos de gran porte. En julio (C E4) se organizó de otro modo porque la docente encargada comenzó a aplicar pautas restrictivas del uso de salones; estas afectaron a C: «tampoco es que estamos en una cárcel» (C E5, 8/8/2019, P47-47). Se cerraron los salones con llave, que antes eran de libre acceso. Se reservaron salones exclusivos para estudiantes de los primeros años del Taller y para acceder a los salones libres había que pedir autorización a la docente.

Por la *incomodidad* (C E5 8/8/2019, P57-57), en setiembre pidió «refugio» al docente admirado, prefería trabajar en el salón donde él orientaba a estudiantes de los primeros años, aunque era un salón muy pequeño. Le preocupaba la seguridad

de sus cosas (utensilios, materiales y producciones); en ese salón trabajó hasta el momento en que tomó distancia afectiva del docente admirado.

Al finalizar el año lectivo, trabajó con otros estudiantes avanzados en un salón que se reservó únicamente para la producción de una pintura en un lienzo de gran tamaño, dirigida por el profesor del Taller; en este salón no existían las restricciones que había en otros.

Con respecto al tiempo dedicado al obrar, C distinguía el tiempo utilizado para hacer y el que era para no hacer, que se hacían cosas, pero no relativas a la *creación*: «yo creo que hay tiempos para crear y hay tiempos para no hacer nada, porque incluso cuando no hacés nada hacés un montón de cosas» (C E8, 8/8/2019, P25-25). Era el tiempo que le insumía asistir a clases dictadas por el profesor, a charlas, muestras, exposiciones, etc.

6.3.3. Mecanización de la técnica

En C la mecanización aparece en la forma del automatismo, una manera de hacer sin prestar atención a lo que se hacía ni al diálogo que surgía entre el material y la pieza durante el proceso.

Aparece la distinción entre un obrar que supone un *lenguaje* con el material y la forma (un diálogo con el proceso) y otro, sin sentido, sin atender a lo que se hacía.

El material orientaba su obrar: «el material me sugiere otra cosa que nada que ver, para mí es siempre el que te va a decir por acá no es, es el material» (C E1, 21/5/19, P53-55). Le pedía que modificara lo que estaba haciendo: «claro que me pide que modifique y simplifique algunas líneas para lograr formas más simples y de mejor lectura. Considero que siempre hablo en otro lenguaje» (C E1, 21/5/19, P184-184).

Seguir el diálogo con el material en el proceso la llevaba a sorprenderse con el resultado: «y levanto así y esas son las cosas lindas que yo encuentro, ese tipo de sorpresa» (C E1, 21/5/19, P221-221); «son esas cosas que uno encuentra sin querer» (C E1, 21/5/19, P223-223).

En este sentido, el diálogo que supone da lugar a algo único: «creo que es fundamental tener la oportunidad de estar cara a cara con la obra, porque lo que pasa ahí, pasa ahí, no pasa en otros medios. Es algo único» (C E2, 27/5/19, P47-47); «o sea siempre es el proceso, ver qué pasa, ver qué me sugiere [...] me pedía por favor que no lo pintara arriba porque le iba a sacar todo eso» (C E4, 25/7/19, P31-31).

Seguir dicho «diálogo» era diferente a adquirir modos mecanizados en la pintura y el calado de formas en madera: «el simple hecho de colocar pintura colorida sobre un lienzo, ¿qué estaría queriendo mostrar?» (C E2, 27/5/19, P54-54).

¿Te acordás que me pasaba mucho, con la forma esta que hice acá, que me aburría, que llegó un punto en que no la podía seguir haciendo, no la podía seguir haciendo porque había algo que estaba operando, que me decía no la hagas? Ya está, no le des vueltas. Si algún día tengo que volver a esa, lo voy hacer, como hice con este, por ejemplo, pero ya está. Entonces, claro, todo eso así, un ciclo. (C E6, 5/9/19, P77-77)

La mecanización ocurría por desatender la forma del soporte y llevaba al estancamiento del proceso:

El profesor me dio un pique, viste cuando decís «era lo que precisaba». Básicamente, estaba haciendo sobre una madera vertical [...] y no estaba teniendo en cuenta esa forma. Y la había dejado medio ahí, *standby*, porque no sentía que la podía avanzar. No la podía avanzar porque básicamente no estaba teniendo en cuenta que era un soporte totalmente distinto a todo lo que había hecho. (C E8, 21/11/19, P3-3)

Se asocia con la pérdida de sentido: «¿qué estaría queriendo mostrar?» (C E2, 27/5/19, P54-54); al aburrimiento: «¿te acordás que me pasaba mucho, con la forma esta que hice acá, que me aburría, que llegó un punto en que no la podía seguir haciendo, no la podía seguir haciendo porque había algo que estaba operando, que me decía no la hagas?» (C E6, 5/9/19, P77-77); no estar atenta a las decisiones: «no podía avanzar porque básicamente no estaba teniendo en cuenta que era un soporte totalmente distinto a todo lo que había hecho» (C E8, 21/11/19, P3-3).

6.3.4. Aspectos de la relación con el saber

En el plano imaginario, el lugar del maestro es muy importante en C. Esta figura se colocó en el profesor del Taller y en el docente admirado. El profesor tiene «truquitos» (C E7), da «piques» (C E8); se vincula con el saber instrumental.

Mientras, el maestro —en el caso del docente— enseña, la ayuda a vincular lo técnico con lo espiritual (C E1), la guía e ilumina, le da seguridad y confianza en las cosas que siente (C E4). Colabora para que la obra tenga unidad, es un sabio (C E5).

En C se resalta la preocupación por el correcto uso de las palabras: «[en las exposiciones] se habla de otra manera, las palabras tienen otro peso, no se dicen al azar, por decir» (C E1, 12/5/2019, P33-33), «se habla de una forma muy especial» (C E1, 21/5/2019, P35-35); «son palabras raras de trasfondo profundo [...] decir cualquier cosa no es la idea porque confunde [...] no podés usarlas porque sí, tenés que saber lo que estás diciendo» (C E1, 21/5/2019, P35-35).

Cuando se le pregunta si alguna vez tuvo inconvenientes con las palabras, contesta que no recuerda (C E1, 21/5/2019, P36-37).

Existe un gusto por las herramientas «pesadas», que usa a pesar de la molestia física que le causan (C E1, E3, E6, E8) y también por el material «noble», como es la madera (C E1, E4, E6, E7).

El uso de la caladora le genera dolor muscular, el modo de decirlo es llamativo por el uso de la negación y doble negación: «y más cuando necesitás precisión, no puedo no utilizar la derecha... si fuera pintar, sí, me arriesgo un poco más y uso la izquierda [...], pero me cuesta horrible no usar la derecha» (C E3, 3/6/2019, P76-76). Esta última frase: «me cuesta horrible no usar la derecha», remarca de forma dramática la tensión entre lo que puede su cuerpo, el gusto por el uso de la máquina y su efecto en la confección de las piezas.

Con respecto a la madera, reconocemos un *punto de anclaje* del discurso, aparece de modo reiterativo en los textos y se encuentra enseguida de un motivo decepcionante, oficia de tabla de salvación; por ejemplo, después de hablar de la decepción que tuvo con el docente admirado dice: «vuelvo a encontrar con la madera que la amo y me surgieron pila de ideas» (C E6, 5/9/2019, P224-224).

Al comienzo, suplanta el lugar del docente admirado por el de la madera, luego de la desilusión dicho docente deja de estar tan presente en el discurso. Incluso,

después de tener que cambiar de lugar de trabajo por las tensiones del ambiente en el taller dice: «entonces me refugié en la madera» (C E5, 8/8/2019, P55-55).

Con respecto al discurso de su relación con el obrar, predomina el registro *imaginario*. La obra durante el proceso es personificada con rasgos pasivos-activos, le demanda a C una actividad y la sujeta en el obrar, hay algo de sí que participa en la obra y que la completa. Y hay algo que la obra (durante el obrar) le pide y que C atiende, la obra «le pide» cambios (C E1, 21/5/2019, P53-53), «colorcitos» (sabiendo que C prefiere la monocromía) (C E3, 3/6/2019, P64-64), «estructura» (que a ella le gusta) (C E4, 25/7/2019, P67-67).

Para dar cuenta del proceso, C en las primeras entrevistas dice «me pide», reconociendo las vicisitudes que se juegan en la producción con respecto a su relación con los materiales y que orientan el proceso: «te pide que le hagas cambios, te pide que lo sigas o hay algo que le falta, no es por acá con este material, esta forma no le favorece [...] el material me sugiere otra cosa que nada que ver» (C E1, 21/5/2019, P53-53). También: «me pide que modifique, simplifique algunas líneas para lograr formas más simples y de mejor lectura» (C E1, 21/5/2019, P184-184). Asimismo, con respecto al lenguaje artístico, «me pide cuando quiero cambiar de lenguaje [...] me pide que haga ciertas simplificaciones, entonces, le pongo una línea acá, simplifiqué esto» (C E1, 21/5/2019, P190-190). Incluso cuando finaliza una obra: «en este caso va a quedar así y, como mucho, más adelante veré si me pide un colorcito, pero dentro de lo monocromático, siempre» (C E3, 3/6/2019, P64-64), «me pedía por favor que no lo pintara arriba porque le iba a sacar todo eso» (C E4, 25/7/2019, P31-31).

Esta situación dialógica «no sé a qué se debe, es como algo intuitivo [...] es lo que me va pidiendo la misma estructura que me gusta generar» (C E4, 25/7/2019, P67-67), marcando el desconocimiento de la causa, pero a su vez reforzando un lugar de la subjetivación.

En el obrar, aparecen los afectos: «sorpresa» por encontrar algo «sin querer» (C E1, 21/5/2019, P221-221), el «bajón» (C E5, 8/8/2019, P19-19), la «desmotivación» (C

E5, 8/8/2019, P43-43), el «aburrimiento» (C E6, 5/9/2019, P77-77), el enojo, «me entré a quemar» (C E7, 21/10/2019, P75-75), el «standby» o «no poder avanzar» (C E8, 21/11/2019, P3-3).

Observamos otro *punto de anclaje* que se encuentra en acotar, mecánicamente, que lo espiritual es lo «no religioso». Lo espiritual marca la relación con el saber, es el punto de inestabilidad del obrar: «a veces uno se apresura porque quiere saber todo, pero no siempre estás, o vamos a decirlo así, no siempre tu alma está preparada para recibir cierta información, aunque la información está disponible, simplemente hay que buscarla» (C E2, 27/5/2019, P25-25). Esta relación se intuye, no es visual, es energética: «es algo que lo presentí, ni siquiera es visual; es como si el objeto en sí tuviera cierta energía, que muchos le dicen sentimiento, te hace sentir de una determinada forma» (C E2, 27/5/2019, P43-43).

En el proceso ocurren situaciones inesperadas e inexplicables, como «perder el ritmo», que llevan a «reengancharse» con mucho esfuerzo; de «desmotivación», asociada a las limitaciones que encuentra en el uso del espacio del taller, y de aburrimiento. Con respecto al reenganche dice: «es lento, pero no me puedo dormir mucho» (C E5, 8/8/2019, P20-23), si desaparece la concentración en el proceso, se *pierde el ritmo*. El ambiente de restricciones del taller «también me desmotivó un poco, yo aguanté un montón igual, porque estaba tan concentrada en lo mío que eso era totalmente opacado» (C E5, 8/8/2019, P43-43), «porque a un artista si le empezás a poner limitaciones, eso te empieza a desmotivar» (C E5, 8/8/2019, P55-55).

La reorganización de los espacios de taller la angustia: se cerró con llave el espacio donde estaban las herramientas para el trabajo en madera, donde ella trabajaba, y solo se podía usar si el estudiante tenía que hacer un trabajo concreto, para ello debía pedir autorización a la docente y las llaves del salón.

C fue al salón de trabajo en madera porque el que le había asignado la docente era «raro» a nivel energético, en cambio, en otro (el salón en el que están las herramientas y la mesa de trabajo) se sentía protegida: «este salón es raro, tiene una

energía bastante rara [...] entonces me refugié en el de madera» (C E5, 8/8/2019, P55-55).

También aparece el «aburrimiento»:

¿Te acordás que me pasaba mucho, con la forma esta que hice acá, que me aburría, que llegó un punto que no la podía seguir haciendo, no la podía seguir haciendo porque había algo que estaba operando, que me decía no lo hagas? Ya está, no le des vueltas. Si algún día tengo que volver a esa [forma], lo voy hacer, como hice con este por ejemplo [indica una obra], pero ya está. Entonces, claro, todo eso así, un ciclo. (C E6, 5/9/2019, P77-77)

Encontramos en la expresión «entonces, claro, todo eso así» un *significante amo* por el que no se admite la revisión. El aburrimiento conduce al abandono del proceso.

El camino plástico —el modo de utilizar los materiales a nivel visual— se confirma, en *modo retroactivo*, en rituales espirituales con «plantas sagradas», a través de la meditación con las formas que estaba trabajando en madera, «fue como una revelación, y dije: “¡pah!, estoy yendo por el camino que tengo que ir”, fue tremendo» (C E4, 25/7/2019, P67-67); «[las formas] es como si se proyectaran a través de mí, yo soy una simple médium [...] llevar de lo por ahí [hace gestos con las manos de encontrar algo en el aire] a lo... [busca la palabra] *ancestral* me sale» (C E4, 25/7/2019, P75-88).

Explica un procedimiento compositivo (el molinete), concentrada, va paso por paso en la explicación, es didáctica (ver «Anexo»).

En la entrevista de corte (C E8), afirmó que lo importante no era la técnica, sino otra cosa que se encuentra en el lenguaje artístico, en el soporte y el material que se use. No obstante, queda una cuestión indiscernible en esta afirmación. Es un punto ciego del discurso, próximo a un registro de lo *real*, y que lleva a preguntarnos si los aspectos técnicos, por su aspecto práctico, no orientarían el obrar de un modo cierto y seguro, permitiéndole a C pensarse dentro de la práctica, en clave de filiación al mundo del arte, para compensar el carácter extraño de la jerga del mundo del arte convencional que tanto le preocupa.

6.3.5. Tematizaciones

De las relaciones discursivas destaca la tematización *el maestro* —y sus figuras: maestro, madera, profesor— y objetos que son el proceso, la herramienta y el material.

6.3.5.1. *El maestro*

El maestro es una tematización que atraviesa las entrevistas, en particular, se intensifica a partir del malestar con la docente encargada de la organización y uso de los salones y el registro de asistencia que atraviesa casi todas las entrevistas (E1, E4, E5, E6, E7 y E8).

Hasta la evaluación semestral, que se dio en el mes de agosto, la figura del maestro estaba colocada principalmente en un docente admirado, una figura central en C hasta el mes de setiembre. Además de enseñarle técnicamente, la ayudó a «entrelazar» lo técnico con lo místico, que es «lo que uno tiene dentro» y que le costaba mucho esfuerzo poner en juego en su producción (C E1, 21/5/2019, P21-21). Le faltaba «un toque» a la obra, «y cuando pude entender qué me faltaba, el resultado fue magnífico» (C E1, 21/5/2019, P27-27).

El docente en la figura del maestro sabe lo que le pasa, anticipa lo que le sucede en el proceso artístico y le da certezas: «[le dice] lo que vos tenés que hacer es... él me guía y yo me ilumino, me dice “lo que tenés que hacer es”...» (C E4, 25/7/2019, P41-41); «le pregunto: no entiendo por qué esta forma me gusta tanto, por qué siento la necesidad de... y me dice: porque tenés que investigar» (C E4, 25/7/2019, P49-49) y explica: «lo que pasa es que uno hablando con él y preguntándole: ¿por qué vine a hacer esto? O ¿por qué pasa lo otro?, él te dice: bueno puede ser por tal cosa o tal otra» (C E4, 25/7/2019, P55-55).

Le da seguridad al confirmarle que lo que está sintiendo también lo siente él, brindándole estabilidad afectiva, «yo me siento segura con él» (C E4, 25/7/2019, P111-111), psíquica «y de confirmación también, ¿esto que está pasando lo veo solo yo o vos [el maestro] también lo ves? Sí, pasa algo [le confirma el maestro], entendés..., no quedarse con la duda que ahí pasa algo» (C E4, 25/7/2019, P113-

113), «que no estoy loca, ¿o sí?» (C E4, 25/7/2019, P114-115), «cuando pasan cosas que las hacemos sin querer y nos damos cuenta que ahí pasa algo, no hay que quedarse con el *bueno, dale, ta*» (C E4, 25/7/2019, P117-117). Más adelante dice: «y cuando me dijo eso, digo: bueno, no es que solo yo lo veo. Cuando otra persona viene y me lo dice, como que reafirmo que es por ahí, que lo que encontré en eso es el camino» (C E5, 8/8/2019, P89-89).

Consigue *unidad* en su obra siguiendo sus orientaciones que, además de admirar, la intrigan, constituyéndose en su modelo ideal: «eso es espectacular, por eso siempre hay que seguir a algún maestro y ver ese tipo de cosas [...] me da intriga, es como ¡ojo!: llegar al nivel de ellos es para mí lo máximo [...] ojalá algún día lo llegue a hacer» (C E5, 8/8/2019, P111-115).

En setiembre, después de la evaluación semestral sucedieron dos eventos: revisó su posición con respecto al docente admirado y apareció la pérdida del ritmo de la producción. Cambió la percepción que tenía de aquel:

Y yo estoy acostumbrada, acostumbrada no, mal acostumbrada, a poner a las personas, o con esa admiración, ponerlas en un pedestal. Lo bajé de un hondazo, como si fuera un dios [...] somos todos iguales, que nadie es más que nadie, dije: aprendía lo que tenía que aprender de él. (C E6, 5/9/2019, P213-213)

Ya había pasado que cuando hizo la caja de madera con el motivo de protección calado en la tapa, el docente le señaló que no llevaba las medidas áureas (proporciones compositivas que fueron tomadas por los constructivistas como clave estética). La alteración formal del símbolo por motivos estéticos era problemática para C, porque si alteraba la forma perdía el poder del símbolo. Con lo cual decidió no seguir su recomendación estética para asegurarse el efecto de protección espiritual del símbolo: «me impuse ahí, dije: no, el símbolo es así y lo voy a hacer así; si querés puedo hacer otra resignificación con esta idea que me surgió» (C E4, 25/7/2019, P35-135).

La pérdida del *ritmo* de trabajo la llevó nuevamente al calado de la madera, que es lo que le gusta (reúne el gusto por el material y por el uso de herramientas pesadas),

pierde la seguridad anterior: «no sé si todavía lo que hago es como artísticamente correcto» (C E6, 5/9/2019, P71-71).

En noviembre retomó la figura del maestro, pero colocada en el profesor del Taller, que no tiene intereses esotéricos como ella (o como el docente admirado): «estamos en cosas distintas me parece» (C E8, 21/11/2019, P57-57). Sin embargo, valora sus «truquitos» y «piques» que le sirven para entender el color: «veo en las obras de él que tienen como truquitos, por ejemplo [menciona cuestiones estéticas y técnicas del color], entonces se generan ese tipo de charlas del porqué del verlo pintar» (C E7, 24/10/2019, P57-57), «me dio un pique, viste cuando decís: ¡es lo que yo precisaba!» (C E8, 21/11/2019, P3-3).

Terminar el año realizando una pintura junto al profesor fue muy importante: «aprendí un montón como en la pintura misma, viéndolo a él pintar» (C E8, 21/11/2019, P43-43), «siempre tenés que estar dispuesto a editar, a editar y a editar y no apegarte a la idea de aquello con lo que empezaste, porque no estaría ayudando a lo que es la obra en sí, sino que es como complacer tu ego» (C E8, 21/11/2019, P45-45).

Es llamativo el uso del término *editar* que proviene del lenguaje audiovisual. También el de *standby* utilizado en C (y también en B). Son palabras tomadas del campo de la técnica, que significan procedimientos técnicos-tecnológicos, para hablar del obrar y el proceso.

6.3.5.2. El proceso

El proceso es otro objeto entroncado en la tematización *maestro*. En C es «espiritual» y «místico», de forma paralela, se apoya en el discurso de la estética constructivista, en su formación espiritual y en el del uso de rituales con «plantas sagradas» que forma parte de su cosmovisión.

Sobre lo espiritual: «me interesa mucho lo espiritual y todo eso que ronda en el arte y que rara vez tiene una explicación» (C E2, 27/5/2019, P18-18), pero que hace que la obra cobre *vida*, lleva a «dar a la obra ese ingrediente extra que hace que la obra

cobre vida y hable por sí sola» (C E2, 27/5/2019, P18-18), es «una búsqueda contigo mismo también, es muy espiritual, no religioso, sino espiritual» (C E1, 21/5/2019, P249-249).

El proceso se constituye en una actividad primordial que acepta derivas sin dejar de participar en el «mismo idioma»: «cuando no dejo de lado mi proceso, sino que le doy otro toque y otra orientación y saber que siempre estoy hablando del mismo idioma, una cosa así» (C E3, 3/6/2019, P38-38).

Para continuar su indagación plástica necesita invertir en materiales que en el IENBA no se encuentran disponibles y su situación económica condiciona estos desarrollos: «como no tengo trabajo en este momento y los ingresos, la verdad, son limitados, no me permite hacer una inversión» (C E5, 8/8/2019, P15-15).

El tiempo dedicado al obrar se relaciona afectivamente con los elementos de la pintura (dibujo, forma, color) de estética constructivista:

Obviamente que hay líneas que te simpatizan más, hay líneas que no tanto, entonces las quitás [...] eso según la búsqueda que vos estés haciendo [...]. Al principio me dejaba llevar por el lápiz, lo que iba generando no tenía un orden... ¡ay! Me siento tan satisfecha con la veta que encontré. (C E1, 21/5/2019, P130-132)

Encontramos una tensión entre lo espontáneo, asociado a lo que no tiene orden y por lo tanto confuso, equivocado, y lo que es ordenado, armónico y aprende en el Taller, que es lo que buscaba: «pude unir lo que siempre tuve: esa necesidad de relacionar formas y cosas con la no espontaneidad» (C E1, 21/5/2019, P134-134). Pero lo espontáneo forma parte del proceso: «y esas cosas salen en el momento, dije: “lo tengo que pintar” y lo pinté, pero es algo tan del instante que no lo puedo pensar a futuro» (C E6, 5/9/2019, P75-75).

Encontrarme conmigo misma siempre es como el gran descubrimiento [...] no sé, será por la simplicidad con la que uno se pone a crear, si bien es ordenado tiene mucha racionalidad, interviene también lo otro, que es mucho más místico, y que diga mucho más que la técnica en sí o los elementos formales que son importantes. (C E8, 21/11/2019, P62-62)

En el proceso se producen ciertas tensiones,

Sentía que si lo iba a pintar [a las piezas de madera que ya venían pintadas], eso es lo que me pasa en el proceso ¿no?, si las pintaba sentía que las iba a corromper, que iba a quitarles esa vitalidad que tienen, porque yo tiendo a bajar el color, además de hacerlo monocromático, tiendo a bajar el color; y esos rojos [en la madera] si los busco naturalmente no llego a ellos, realmente no llego a ellos. Entonces dije: «lo voy a dejar así». (C E4, 25/7/2019, P11-11)

No daba con el tono que estaba buscando y digo, no me sale, no sé qué, me está quedando sucio el color, y ya me entré a quemar, viste. Y [el profesor] me dice: el color nunca se ensucia [y explica por qué]. (C E7, 24/10/2019, P75-75)

6.3.5.3. La herramienta

Este objeto está entroncado al proceso. La herramienta tiene un lugar significativo: «me gustan las herramientas pesadas» (C E1, 21/5/2019, P170-170). En particular el uso de la caladora,

Nunca había usado la caladora y dije: bueno... Empecé, vi que me estaba yendo bien, vi que iba mejorando porque había cambiado la técnica, que sé yo... y le agarré la mano y me dije: «no la voy a soltar», me duele, pero descansaba dos minutos y seguía. (C E3, 3/6/2019, P73-74)

El calado se relaciona con el material: «vuelvo al calado, me encanta la madera, me gusta trabajar con gubias, me puede. Entonces, vuelvo a la madera» (C E6, 5/9/2019, P41-41); «al hacer calado, no hacer todo perfectito, porque la textura tiene su encanto, el trazo que deja la gubia cuando intervenís la madera, eso me gusta bastante también» (C E8, 21/11/2019, P39-39). El diminutivo utilizado «perfectito» nos da la pauta del control que se quiere realizar a la forma a través de la máquina, que borra la impronta de la ejecución manual.

Observa al profesor en el uso de las herramientas: «me ayudó también pila ver cómo pinta él [...] después con la espátula, de la misma manera en que pintó es como dibujar con lápiz o con carbonilla» (C E7, 24/10/2019, P57-57).

6.3.5.4. El material

Este objeto también está entroncado al proceso. En C, el material signa el proceso y el valor de la obra: «en este momento me preocupa encontrar un material que me permita extender la duración de la obra» (C E1, 21/5/2019, P175-175), «no siempre el cartón, si bien [hay] muchas obras importantes sobre cartón, creo que a veces, no siempre representa la importancia que puede tener la obra. Entonces, eso te exige

otro material» (C E1, 21/5/2019, P 177-177). Las *pruebas* las hace en cartón y jerarquiza los materiales según su *nobleza*, un concepto de la estética moderna que utiliza de modo reiterado y que consideramos un *significante amo*: «me gusta trabajar con materiales nobles» (C E6, 5/9/2019, P 91-91), distinguiéndolos confusamente en *no duros* (madera, metal) y *no blandos* (cartón, goma eva) (C E1, 21/5/2019, P 182-182).

A falta de materiales *nobles*, reutiliza un recorte de madera pintado: «tenía unos colores muy vivos [...], pero eran planchas nomás de madera, que eran algo antes, no sé qué eran» (C E4, 25/7/2019, P 5-5). En este caso, y por necesidad, usa una madera de tipo *compensado* (una madera sin *veta*) que había sido utilizada antes por otros, pintada con pintura acrílica en colores brillantes (sin trabajar el color según la estética constructivista).

6.3.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en C

Con C ingresamos a la cuestión de la técnica por el uso de herramientas e investigación en materiales. La dificultad del uso de las herramientas y el manejo de estas la estimula: «nunca había usado la caladora y dije “bueno”. Empecé, vi que me estaba yendo bien, vi que iba mejorando porque había cambiado la técnica, que sé yo... y le agarré la mano, y me dije: “no la voy a soltar”» (C E3, 3/6/2019, P 73-74).

Pero la cuestión de su obrar no descansa en el conocimiento técnico:

Igual, después que aprendés los seguimientos [sic] formales, difícilmente te salís de ellos [...], lo más difícil para mí hoy no es tanto la técnica, sino lo otro, lo otro; no sé si eso realmente se puede ver, se puede apreciar. (C E8, 21/11/2019, P 62-62)

Le pregunto cómo sería el arte concebido como técnica y responde: «sería fútbol [...] incluso el fútbol tiene su cuestión de corazón, no lo voy a juzgar, pero es meramente técnico es algo que se planea con precisión» (C E8, 21/11/2019, P 63-74). Pero asevera: «lo importante es tener en cuenta el lenguaje o el soporte o el material, lo que sea que estés usando» (C E8,21/11/2019, P 45-45).

Ante la pregunta de cómo se ubica con respecto a la técnica, podemos observar dos vías, la de su preferencia por ciertos materiales (los *nobles*, la *madera*) y herramientas (las *pesadas*, la *caladora*), y la planificación precisa. No obstante, lo difícil en el obrar no está relacionado con la técnica, sino a *lo otro*.

En el obrar, la técnica aparece desconectada con lo que es inherente al arte, nombrado como *lo otro* y que aspira a conseguir a través de la práctica.

6.3.7. Aspectos relevantes del análisis en C

En C podemos hallar la mecanización en virtud de la falta de atención, receptividad y apertura sobre lo que hace; es una forma de trabajo en el que no se dialoga con el material ni se atiende a lo que la obra pide, esto lleva a la pérdida de sentido y al aburrimiento.

Con respecto a la relación con el saber, podemos distinguir:

- Las figuras del maestro y del profesor que intermedian entre C y el saber, en lo que ocurre en el proceso; el primero como guía de la mística y técnica del arte, y el segundo como proveedor de saberes útiles, *truquitos* del oficio.
- La inquietud por el uso del lenguaje en el mundo del arte: la jerga. Son términos desconocidos que hay que aprender bien y no confundirse, ello le genera incomodidad. Es más difícil encontrar una filiación en el mundo del arte (*ser* artista) a través de la jerga que a partir de la práctica y técnica. No obstante, para explicar un procedimiento, comunica paso por paso buscando la comprensión del otro.
- El gusto por la herramienta y el material *noble*, encontramos aquí puntos de anclaje del discurso vinculados a una estética formal y visual.
- El registro imaginario de la obra en proceso, la obra le sugiere acciones a seguir o pide que haga algo que luego le sorprenderá en el resultado final, confirmando con ello la calidad del diálogo que lleva con la obra. Es una relación de transformación activo-pasivo: la obra le sugiere (activo) para que ella haga sobre la obra (pasivo) y, a su vez, ella atiende la orientación

(pasiva) y luego hace (activa) en la transformación de la obra. Cuando este diálogo no ocurre, acude a la figura del maestro para saber qué es lo que sucede con el proceso.

- Situaciones que acontecen: sentimientos de bajón, desmotivación, aburrimiento, enojo. La sensación de no poder avanzar que lleva a dejar en *standby* la obra.

Las tematizaciones emergentes fueron principalmente:

- La figura del maestro asociada al aprender: esta figura es admirada, se relaciona con la enseñanza de la técnica vinculada a lo *místico*, sabe lo que ocurre en el proceso de C, da seguridad afectiva y psíquica, es eficiente en cuanto a que da unidad a la obra. Pero también es *bajado de un hondazo* y el lugar del maestro lo ocupa el material *noble* (la madera), y finalmente, el profesor que no es sabio. La figura del profesor es proveedor de saberes instrumentales (da *truquitos, piques*).
- El proceso asociado a la herramienta y el material: este implica aspectos *espirituales* y *místicos*, en cuanto a que la pieza para ser obra debe *cobrar vida*. Incorpora rituales sagrados que aplica en función de su cosmovisión. El proceso puede tener elementos espontáneos y ordenados, es donde se sitúan la tensión, los enojos, la pérdida del ritmo que lleva a la búsqueda del reenganche. La herramienta se vincula al amor y al dolor físico. Le posibilita una estética de las piezas (no *perfectitas*, con texturas). El material signa el proceso y lo valoriza en función a sus cualidades estéticas (materiales *nobles*).

En cuanto al desgarró del productor, esta figura se atisba al encontrar que la técnica, asociada a la planificación, es un registro desconectado de lo propiamente artístico, con algo que llama *lo otro*, que es conseguido con la práctica y que da vida a la obra.

Aquí aparece una cuestión paradójica, porque el hacer que implica la técnica, sin estar vinculado necesariamente a la producción artística, es la vía para encontrarse con *lo otro*, que sería consustancial del arte.

La técnica en las figuras del material y el uso de las herramientas oficiaría de suelo de certezas y seguridad del hacer artístico, daría lugar a la filiación con el campo

del arte (a diferencia del lenguaje del arte, que es específico y extraño) y, en este sentido, orientaría el obrar artístico.

6.4. Perfil 1: en J

6.4.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)

Las entrevistas comenzaron a fines de mayo (J E1), en aquel momento J había realizado dos pinturas en lienzo que se encontraban incluidas en la serie que llamó *Proceso porno*. En dicho proceso revisaba películas y revistas de contenido pornográfico, seleccionaba las imágenes de interés para pintarlas, encontrando una paleta de color de su interés.

Paralelamente comenzó dos procesos, uno que llamó el *Proceso amarillo* y otro, *Lienzo negro*.

El *Proceso amarillo* se originó en un *accidente* que tuvo cuando regresaba a su casa en bicicleta desde el taller. Llevaba en la mochila un cartón con algunos trazos bocetados, para seguir trabajando en su domicilio, y un tarro mal tapado dentro de una bolsa de nilón con pintura de color amarillo que se le volcó durante el viaje. Para aprovecharla, la distribuyó sobre el cartón. Al estudiar cómo había quedado el color en el cartón, se encontró con una *atmósfera* que le incitó a continuar con aquel trabajo.

Vale aclarar que el «accidente» es un tópico en las artes visuales, en particular, en el arte de posguerra, como en las pinturas de Francis Bacon.

El *Lienzo negro* era una pintura de fondo negro; en una oportunidad, se había encontrado con un recipiente (una huevera de plástico) lleno de pintura fresca al finalizar la jornada de un viernes en el taller, previendo que, si no se utilizaba en ese momento, para el lunes el color se encontraría seco y, por tanto, se perdería el material, la utilizó toda en un lienzo que venía trabajando sin mucho ánimo. Aplastó la huevera en el lienzo, en un gesto con la mano y esto produjo una mancha de color rojizo que captó su atención.

Paralelamente, realizó dibujos con lapiceras de colores, a modo de ejercicio gráfico, utilizando el sistema de retícula (una técnica de dibujo).

En la entrevista siguiente, realizada en junio, J (E2) presentó un personaje que llamó *Uno*, se trataba del dibujo de un cuerpo humano sin sexo que en vez de tener cabeza y rostro tenía un cono. En esta entrevista presentó más dibujos del tipo caricaturas. Se apoyó en uno en particular para hablar acerca de la masculinidad y lo performativo de ciertas posturas corporales de los hombres que le desagradaban.

Había abandonado el *Proceso porno*. Se había propuesto hacer un libro de tipo infantil, con imágenes pornográficas, hecho de tal manera que al abrir el libro «saltaran» las imágenes (se trataba de un desplegable de *ingeniería en papel*, llamado *pop-ups*). También pensó en un personaje de ilustración infantil, un oso con pene que llamó *Osito con pito*, pero no concretó estas ideas.

Al finalizar el mes de junio, J mostró el uso que le daba a la retícula para el dibujo y profundizó en la cuestión de la herramienta que, en este caso, eran lapiceras de colores. Continuaba trabajando afectivamente el abandono del *Proceso porno*. Lo asociaba a sus sentimientos y estados anímicos, pereza, miedo, temor. Situaba la causa del abandono en el malestar que le producía estudiar y realizar imágenes de contenido pornográfico en el espacio del taller.

En julio, J (E4) indagó en la incidencia del tñner, como vehículo de pigmentos, y el resultado del secado. Revisó las imágenes realizadas, encontrando algunas que escapaban a la racionalización del dibujo, originadas de forma inconsciente.

Al finalizar el mes de julio, J (E5) terminó algunas piezas de la serie amarilla, surgida del *Proceso amarillo*. A aquel proceso que comenzó de manera accidentada, le siguió la producción de otras pinturas con fondo de color amarillo con figuras de cuerpos en movimiento, danzantes. Apoyado en la revisión de esta serie, se planteó cuestiones acerca de cuándo finaliza la obra y el proceso artístico, y cuáles llevarían su firma (autoría) y por qué.

En agosto, a J (E5) le había causado cierta perplejidad el cambio de sus cosas (materiales, útiles, piezas, etc.) en el salón. El taller estaba organizado según pautas

libres de uso del espacio, si se necesitaba un lugar para trabajar, directamente se despejaba la zona, en varias ocasiones cambiaron sus cosas de lugar sin consultarle.

En octubre (J E7), el plebiscito Vivir sin Miedo y las Elecciones Nacionales atravesaron fuertemente la entrevista.

Participó activamente en una instancia colectiva de intervención artística en Ciudad Vieja, mientras realizaba una actividad paralela para presentar en un concurso nacional.

En noviembre (J E8), la entrevista fue atravesada por las expectativas del balotaje que se realizaba el domingo de esa semana. Poco antes de terminar la conversación, presentó una producción de pequeñas cabezas con rostro humano y diferentes expresiones, la cual surgió al encontrarse con los restos de material de masa de modelaje que había en el taller.

6.4.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller

J trabajaba en el espacio del Taller Fundamental. Había participado en una experiencia colectiva de alquilar un espacio de taller con otros, pero no funcionó. Prefería «estar en un espacio donde uno comparte lo que hace, creo, que es lo que más me tiene acá [...] de repente podría pintar en un espacio propio, dibujar en mi casa o lo que fuere y sin embargo estoy acá» (J E1, 30/5/2019, P 15-15).

El espacio del Taller Fundamental (que es muy pequeño) se adecuaba a sus formatos de trabajo que no exigían mucho espacio. Tenía un armario para guardar sus cosas con candado: «estoy mucho más habituado a papel y lápiz, por el formato más chiquito [...] tengo un *locker* de espacio propio: es una maravilla» (J E1, 30/5/2019, P 37-37). La mínima área del armario se constituye en su espacio personal dentro del taller.

Cuando el espacio se llenaba de personas, le molestaba el ruido y utilizaba auriculares para aislarse y poder concentrarse, porque el ruido del entorno, en particular las conversaciones, lo distraían: «me afecta la mano» (J E3, 28/6/2019, P 166-186). Lo vivía con malestar:

La continua escucha de conversaciones ajenas modifica un poco la cosa, porque estoy haciendo, escuchando la conversación de ahí, es como que eso me afecta la mano [pero aislarse con los auriculares supone] un poquito de enajenamiento [...] de estar metido ahí y no estar en otra cosa está bueno, es difícil. Es difícil siempre. [El estar con otros] me da cosas para pensar, cosas para hacer, otros proyectos. (J E3, 28/6/2019, P 166-186)

La mirada del otro de aprobación sobre su obrar le generaba tensión: «y hay otra cosa que es el otro mirando y aprobando, ¿no? Que para mí es superimportante, lamentablemente, me rijo por... ¡pah! Cara de perro, cara de perro, soy un adicto, sí, sí» (J E3, 28/6/2019, P 166-186). Esta última frase está dicha eufóricamente, repite la expresión *cara de perro* —que se asemeja a la expresión *a cara de perro*, es decir, ‘descaradamente’—, y luego dice *soy un adicto, sí, sí*, marcándose allí un momento inesperado de descubrimiento de lo que está diciendo, acerca de la dependencia de la aprobación de la mirada de los demás. Pero también podríamos considerar que es un *punto de anclaje*, cuya confirmación se realiza retroactivamente.

También había señalado que le producía cierto malestar moral trabajar en el espacio del salón en el *Proceso porno*, porque sentía el peso de la censura, incluso, llegó a decir que «en algún momento fui contra una pared, me puse a buscar algo [en revistas pornográficas] y encontré ahí, me puse a buscar tomas que me vengan bien» (J E3, 28/6/2019, P 154-165). El estar contra la pared nos lleva a la expresión escolar de estar en penitencia, pero ese lugar, en vez de constituirse en el espacio de sanción de conductas impropias, constituye un espacio de intimidad para desarrollar su trabajo.

Más adelante, el espacio del taller se reorganizó, J sabía que tenía que moverse del lugar, sin embargo, lo sorprendió que movieran sus cosas, incluso, le quitaron una mesa pequeña que usaba de apoyo. Y esto lo dijo con cierta molestia: «cuando llegué me habían sacado la mesita que tengo al lado de la que uso para dibujar, donde apoyo cosas y fue tipo: ta. Yo venía con la idea de que capaz me tenía que mover y fue tipo: ta» (J E6, 12/8/2019, P. 2-3). Y *fue tipo: ta*, es una expresión confirmatoria.

En las últimas entrevistas (J E7, J E8), estuvo muy preocupado con otras actividades de carácter cultural que llevaba adelante. En estas también, J fue capturado por la situación política del país, con la novedad de la presencia de un partido político defensor de los valores de la dictadura. En la semana del balotaje, tuvimos la última entrevista, la cual fue necesario suspender por la angustia: «claro, claro, está rebravo, siento que me estuviese despertando de la siesta, ¿viste? No entiendo nada de lo que está pasando, ¿viste? Esa sensación tengo, que [Cabildo Abierto] tenga tanto apoyo» (J E8, 19/11, 2019, P 64-65).

6.4.3. Mecanización de la técnica

La mecanización en J aparece en la forma de repetición y rutina.

Distingue ciertas acciones prácticas, basadas en un hacer relacionado con la repetición —que llevan al aburrimiento y a vicios, sin embargo, como el dibujo, son un buen entrenamiento— de otras que son las que lo llevan a despegarse de la obra y tener vivencias excepcionales, ampliar sus posibilidades artísticas y existenciales.

El hacer surge siempre que están las condiciones básicas materiales para su realización: «si tengo un pedacito de papel y un lápiz, estoy... estoy haciendo algo» (J E1, 30/5/19, P 168-171).

Es un hacer repetitivo que no produce piezas de interés y puede confundirse con una indagación por el carácter inmersivo:

Por lo general, toda mi vida he agarrado un lápiz y una hoja en blanco y dibujado lo que me sale. Pin, pin, pin, ta, ta, lo que salga. Y de repente, me pasa que en eso no encuentro mucho, no encuentro nada muy interesante. Como que me repito, agarro lápiz y dibujo, por momentos una cara, en otro momento empiezo dibujando una espalda. (J E1, 30/5/19, P 61-61)

Me da un poco de gracia, no sé, me da la sensación de que, sin tenerlo muy presente, me repito en algunas cosas. Porque uno de repente tiene la sensación de que está haciendo cosas nuevas, investigando en algo, qué sé yo. Y ese encuentro, que uno repite ciertos patrones, me da una sensación medio extraña, como de algo más estático. Uno tiene la idea de que es una flecha que va para adelante y hace cosas [...] de repente uno se encuentra que es una cosa sola y se repite. (J E4, 15/7/19, P 177-179)

[Viendo sus cuadernos de dibujos] veinte, treinta cuadernos, ponele, están ahí, los recorro y no encuentro mucha cosa. Como que, teniendo una idea previa de qué es lo

que quiero representar, llego a algo que me parece más valioso, me parece. (J E4, 15/7/19, P 94-97)

La repetición se asocia al aburrimiento y a la generación de vicios y rutinas:

Capaz que repetirse siempre en la misma herramienta aburre un poco o no sé... o genera algunos vicios, algunas rutinas [...], pero capaz los vicios de ya estar experimentando cierta herramienta te llevan a repetirte y a generar cosas, por ejemplo, para hacer un dibujo a lápiz más o menos uno sabe lo que puede lograr o lo que ha hecho y va a repetir esas formas. (J E2, 5/6/19, P 29-39)

Pero supone un buen entrenamiento, «es un buen entrenamiento siempre» (J E4, 15/7/19, P 102-115).

Lo contrario es la *vivencia excepcional*, un momento de intensidad asociado a la adquisición de nuevas herramientas que llevan a ampliar el espacio creativo:

Yo siento que en el uso de la herramienta nueva se movilizan cosas ahí [...] y no sé qué es lo que pasa, pero en la medida que yo cambio el material con el que vengo trabajando de algún modo capaz que estoy un poquito más presente en lo que hago [...] y en esa situación es como que hay una vivencia excepcional [...] como que hubiera un terreno fértil, como si se ampliara el espacio en el que expresarse, en el que encontrarse. (J E2, 5/6/19, P 29-39)

Y se llega a esta provocando modificaciones en las conductas basales, buscando tener hambre, sentir el cansancio:

En algún momento había tenido la idea de que haciendo un poco en el cansancio y, eventualmente, en el hambre, suele suceder algo como que [...] claro estar haciendo y olvidarse de comer, y, bueno, son las cinco de la tarde y no almorcé. Y pasó algo interesante. Es un poquito de demencia... no sé [...] en ese estado del hambre que realmente te tiene como tenso o activo, yo creo que debe de haber algo ahí, no sé. (J E1, 30/5/19, P 142-155)

El *accidente*, lo que no está previsto ni calculado, lleva a despegarse de la obra, de lo que se encuentra realizando, es inefable e implica un *bache*: «yo creo que el accidente es superimportante para mí. De algún modo, para despegarse de la cosa, ¿no?» (J E4, 15/7/19, P 124-128). «Me parece que el accidente no es lo que uno encuentra, es un medio para encontrar algo que no es el accidente, sino algo más duro [...] hay un bache» (J E5, 29/7/19, P 84-91).

En esta vía, la repetición como rasgo de la mecanización es un registro de valor opuesto al obrar valioso, interesante, lo *duro* del arte que es un *bache* para el entendimiento humano.

6.4.4. Aspectos de la relación con el saber

Para hablar de sí mismo utiliza un modo impersonal (*uno*): «uno no lo da por terminado [al producto, la obra], pero tampoco lo quiere tocar» (J E1), «ahí es cuando uno elige el papel en el que va a trabajar [refiere al soporte para usar en su obra]» (J E3), «porque en el proceso uno está físicamente, uno puede venir y decir» (J E3), «por esa cuestión de que uno procura identificarse con uno de los personajes, ¿no? Perdí el hilo» (J E3); «me parece que el accidente no es lo que uno encuentra» (J E5), entre otros.

Se activa el plano imaginario cuando trata el malestar que le causa el *Proceso porno*, anticipando la censura sobre sí mismo por estar mirando material pornográfico: «[cambiando el tono de la voz] ¡dejá che! ¡qué estás haciendo!» o sentirse que tiene «las manos en esa cosa perversa, no sé» (J E3, 28/6/2019, P 154-165).

Uno se llamaba un personaje dibujado, que es auto-referencial, una figura antropomórfica desnuda, sin sexo marcado, que en vez de rostro tiene un cono cuyo vértice agudo sobresale de su cabeza: «el *Uno* este [...] sí, alguna vez le puse *Uno*, no sé, no hablo mucho de él» (J E3). El *Uno* existe como dibujo, pero se le impone una censura de hablar acerca de él; solo puede describirlo gráficamente.

En dos oportunidades de la primera entrevista, con respecto al *Proceso porno*, señaló que se encontraba «en un momento medio extraño» (J E1, 30/5/2019, P 61-61 y P 65-65) y también lo reiteró un mes después (J E3, 28/6/2019, P 101-145).

Alude también a la sensación que le produce encontrarse en un proceso que incluye materiales de pornografía (revistas y cine). Esta sensación se aclara más adelante (J E3) cuando piensa en los motivos profundos por los que abandonó el *Proceso porno*, que venía generando varias ideas de su interés (libro infantil *pop-ups*, ilustración de *Osito con pito*).

Por un lado, J advierte que se estaba repitiendo en lo que hacía, dibujar lo que le saliera ya no le funcionaba en ese momento, no encontraba nada de interés: «pin, pin, pin, ta, ta, lo que salga. Y de repente, me pasa que en eso no encuentro mucho, no encuentro nada interesante; como que me repito» (J E1, 30/5/2019, P 61-61).

Pero, por el otro, encontraba cierto sentido en el estudio de las imágenes eróticas:

Estuve pensando en qué es lo que suelo dibujar o qué es lo que venía dibujando últimamente y encontré que el erotismo era como una temática, y a partir de ahí estuve tratando de leer alguna cosa y de dibujar en base a libros pornos, cosas así. Y en eso estoy ahora, es un momento medio raro. (J E1, 30/5/2019, P 65-65)

El abandono se asociaba a la pereza que le daba realizar los mecanismos del *pop-ups*, el miedo a no llegar a la idea que tenía:

Lo porno, por eso un poco lo abandoné, [...] no sé, mirá, ahí lo retomé un poquito [risas] llegué a unas ideas bastantes concretas de dónde llevarlo y no me salió llevarlas a cabo [...] me dio un poco de pereza porque da laburo pensar los mecanismos [...] hacés ahí sobre la bisagra de la doble página para que se dé lo que creés está bueno, superpotente [...] pero por alguna razón no lo he llevado a cabo. Es como que llegué a las ideas y de las ideas, no sé, capaz que me dio miedo, miedo a no llegar, como a preferir la idea en vez de la cosa, porque buscar la idea a través de la cosa es un camino de frustraciones. Sí, yo creo que me encuentro más en la cosa por la cosa, en la cosa que sale, y a la cosa a partir de la idea le temo un poco. (J E3, 28/6/2019, P 23-35)

Más adelante plantea su malestar de manera racionalizada, señalando la moral cristiana que pone «el sexo en ese lugar prohibido», por ello le genera «malestar», «dificultad»: «me imagino que también por eso no llevé a cabo estas ideas porque realmente me cuestan, ¿viste?» (J E3, 28/6/2019, P 101-145).

Y vuelve a reiterar la extrañeza en esta oportunidad: «es un terreno medio raro el que he habitado con este proceso» (J E3, 28/6/2019, P 101-145). Y, sin embargo, con el *Osito con pito* no siente la rareza, «me parece supersimpático, con esto me llevo un poco mejor», una imagen del sexo masculino con la que puede manejarse, que es diferente al erotismo vinculado a las imágenes pornográficas y a lo que significa el mecanismo del *pop-ups*. En esta vía plantea que el arte tiene «patente de corso», «tiene otras licencias» para trabajar en temas tabúes.

El *Proceso porno* genera una reflexión sobre la posición del artista con respecto a la obra y el proceso en nuestra cultura:

Capaz que el blindaje ese lo siento más claro, más cómodo en la cosa ya hecha que en el proceso [...] porque en el proceso uno está físicamente, uno puede venir y decir: «¡dejá che!, ¡qué estás haciendo!» Porque si yo ya pinté una cosa y lo dejé en la pared, de algún modo estamos viendo algo desde el mismo lugar; lo hice yo, pero lo estamos viendo los dos, somos los dos espectadores y lo vemos desde otro lugar. [...] Si yo tengo las manos en esa cosa perversa, no sé; si uno la está haciendo y es observado

por otros y tiene que continuar haciendo, la situación es otra, es más comprometedora. (J E3, 28/6/2019, P 154-165)

El *estar* en el proceso lo implica por la vía corporal y lo hace sujeto de censura de los demás, porque puede ser visto, lo cual es diferente a que J fuera un espectador más del proceso. De esta manera, señala la posición de *blindaje* en el mundo del arte, es el lugar del espectador quien tiene verdaderamente la *patente de corso*. Y esto se asocia al ser «adicto», a la mirada del otro cuando lo aprueban, a «cara de perro»: «que para mí es superimportante lamentablemente, me rijo por... ¡pah! Cara de perro, cara de perro, soy un adicto, sí, sí» (E3, 28/6/2019, P 166-186). Esta última frase está dicha eufóricamente, señala un momento inesperado de descubrimiento de lo que está diciendo que consideramos una *puntuación*, cuya confirmación se realiza en *retroacción*.

Trata de racionalizar su relación con la pornografía, pero se tropieza con la pérdida de lo que dice: «es un poco distinta a la de otros contenidos filmográficos, por esa cuestión de que uno procura identificarse con uno de los personajes, ¿no? Perdí el hilo» (J E3, 28/6/2019, P 308-327).

En el *Lienzo negro* aparece un registro cercano al *Real*, el acto de «agarrar» una huevera con pintura y «aplastarla» contra el lienzo pintado de negro, cuyo trasfondo, dice, es «sublimar alguna ansiedad, alguna dolencia» (J E1, 30/5/2019, P 233-237).

Con respecto a la relación con el saber existe otra cosa en lo técnico que no sabe qué es: «en la experiencia de pasar una acuarela, por ejemplo, por una hoja o ver qué quedó que es técnico, pero también es otra cosa, no sé» (J E7, 18/10/2019, P 22-29). El no saber aparece allí vinculado a lo técnico, cuando el gesto remite a ciertas sensaciones visuales.

La identidad es otro tópico que aparece vinculado al hacer repetitivo. Llega a una idea que tiene de sí, de ser «una flecha que va para adelante y hace cosas» que da al artista la ilusión de *identidad*. Llega a esta idea al revisar las repeticiones que encuentra en sus dibujos después de cierto tiempo:

Me da un poco de gracia, no sé, me da la sensación de que sin tenerlo muy presente me repito en algunas cosas. Porque uno de repente tiene la sensación de que estás haciendo cosas nuevas, investigando en algo, qué se yo. Y ese encuentro, que uno repite ciertos patrones, me da una sensación medio extraña, como de algo más estático. Uno tiene la idea de que es una flecha que va para adelante y hace cosas [...] ¡la identidad! Como que uno tiene cierta identidad. (J E4, 29/7/2019, P 177-179)

«Es una búsqueda, me imagino que muchos artistas querrán ser los artistas, ¿no? Ser su arte, ser el que hace su arte» (J E4, 15/7/2019, P 188-193).

Hablar del proceso en términos técnicos le es fácil, pero utiliza diminutivos que dan cuenta de la tensión que le produce el control de las actividades:

Yo busqué un video que me interesase, busqué una forma que esté buena, la encuadré en un cuadrito. La giré un poquito y le cambié los valores en Photoshop, a ver qué me daba si le subía la saturación. Hice un bocetito y después lo pasé a un bastidor. En realidad, lo pasé a un lienzo, me armé una grillita y lo fui pasando, y en unas jornadas fue quedando. (J E5, 29/7/2019, P 120-129)

Cuando se da cuenta de su seguridad para describir el proceso eufóricamente dice: «siempre se pierde, siempre, todo es derrota» (J E5), esto es dicho con el mismo tono de «cara de perro», en este caso, una *puntuación* le confirma una idea previa.

El *accidente* es un *punto de anclaje* relacionado con el *Proceso amarillo*. Aparece al encontrarse con que la pintura que llevaba en la mochila se le abre: «y lo agarré, lo puse todo, o sea, lo que tenía lo esparcí todo [...] sobre el cartón que tenía, claro, y partí de allí, partí de tres o cuatro trazos y ta» (J E1, 30/5/2019, P 117-121). La expresión y *ta* nos lleva a pensar en un *punto de anclaje*.

El no saber aparece en varias ocasiones con respecto a temas importantes como el dibujo, que le sirve «para encontrar alguna cosa nueva, no sé» [...] como ejercicio, viste, no sé» (J E1, 30/5/2019, P 61-65). También con respecto a la herramienta que tiene un lugar valioso en el proceso: «yo siento que en el uso de la herramienta nueva se movilizan cosas ahí» (J E2, 5/6/2019, P 29-39) y le permite remitirse a otras cosas de índole personal y trabajar en ello:

No sé qué es lo que pasa, pero en la medida que yo cambio el material con el que vengo trabajando de algún modo capaz que estoy un poquito más presente en lo que hago, y en esa situación es como que hay una vivencia excepcional. Capaz que repetirse siempre en la misma herramienta o aburre un poco o no sé... o genera vicios, alguna rutina. (J E2, 5/6/2019, P 29-39)

Aquí, el no saber abre a diversas conjeturas acerca de un motivo perdido.

Presenta de manera didáctica el modo de proceder con el tiner para producir un efecto de transparencia en la pintura al óleo. Se concentra, utiliza un modo didáctico y lo hace paso por paso, tratando que sea comprensible.

6.4.5. Tematizaciones

Las relaciones discursivas en J presentan la tematización del *proceso*, distinguiéndose los *procesos porno, amarillo y negro*. Identificamos los objetos *dibujar y herramienta*. Incluimos el concepto de *hacer* en el proceso.

Del *Proceso amarillo* recogemos el objeto *accidente*.

6.4.5.1. El proceso

Distingue tres planos de la producción: «el arranque» del proceso, que es el comienzo de la pintura que no planifica y no sabe cómo continúa, la obra terminada y la que no está muy seguro si está finalizada.

Con respecto a la obra terminada, el artista «sabe cuándo termina la obra, que hay algo que hace que ese cuadro esté pronto: que eso sea de esa manera y no deba ser de otra» (J E1).

¡Eso no lo siento! Yo siento que ahí se deposita una cosa medio sobrenatural que no veo [...] uno no lo da por terminado, pero tampoco lo quiere tocar porque está así, no sé; creo que hay algo importante ahí en el final de la creación de una obra: el cierre. Como que de allí definiría una obra, lo cual es mentira, por esto anterior. (J E1, 30/5/2019, P 50-51)

Esto lo lleva a considerar la obra terminada como un objeto: «a mí me pasa, capaz que no valoro demasiado el objeto» (J E1, 30/5/2019, P 55-55). Señala que le hace «ruido» producir cuadros para tenerlos amontonados, «siento que hay un problemilla moral allí, creo que el problema moral está en la no... Como en la falta de sentido, va un poco por ahí, la falta de... No sé» (J E1, 30/5/2019, P 59-59). El diminutivo *problemilla* y la reiteración del *no sé* nos lleva a la cuestión fundamental del arte, la producción de objetos terminados, ¿qué hacer con los productos, con los emergentes del proceso que, como objetos, se acumulan en un espacio?

Con respecto a la obra que no está seguro de haber terminado dice: «siento que hay alguna cosa como lejana, como que le falta algo que le dé fuerza, identidad, algo así [es decir] la falta de implicación emotiva [...] algo de eso» (J E1, 30/5/2019, P 167-167). Pero tampoco es tan estable el límite entre obra hecha y terminada, porque incluso las que están «completas» «podrían tener un trazo más»; señala ejemplos, detalles minúsculos en sus cuadros para ejemplificar: «en esta parte que no pasó el tiner o que el tiner no levantó la lapicera capaz que podría pasar por ahí otras veces tiner; como que la completud de la obra no me la creo mucho» (J E5, 29/7/2019, P 22-29). Y esto se relaciona con el hacer y su gusto por el proceso: «a mí me gusta estar haciendo y que la cosa me sugiera algo más, para la pieza siguiente o para esta misma» (J E5, 29/7/2019, P 83-83).

Cada pieza puede tener un lugar por donde proseguir el trabajo, al menos por dos lados: el técnico, una mejora técnica del producto, y otra cosa que no puede definir, que implica una resignificación de la pieza: «amerita volver a ponerlo en el bastidor, pero eso vamos a tomarlo como una cosa más técnica, sin embargo, el otro [...] a ese yo le quiero hacer algo que lo resignifique, pero por alguna razón no lo he hecho, no sé qué pasa con eso» (J E5, 29/7/2019, P 107-110). El motivo se le escapa, aparece el no saber.

La técnica se asocia a la representación, a la forma (J E1, 30/5/2019, P 89-89) que puede surgir de la elección de una foto o del trazo, del dibujar (J E3, 28/6/2019, P 55-55).

En el caso del *Proceso porno*, J señala una tensión que se produce al tratar de «generar cosas visuales» y de articular lo conceptual a lo que hace: «me genera cierto conflicto moral, como estar produciendo imagen, produciendo materia, en cierto modo en vano: tengo un conflicto ahí, no sé si es una cuestión de aggiornamento, pero algo me pasa ahí» (J E3, 28/6/2019, P 55-55), es otro motivo que se le escapa.

Utiliza la herramienta para controlar el acontecimiento: «la lapicera me permite hacer eso con bastante control, con cierta paciencia; yo lo hago con una pincelada,

tendría que hacer un solo gesto, pero con la lapicera lo hago en más rato» (J E4, 15/7/2019, P 163-163).

Hablando de su proceso, J señala que cuando no se termina, se nota, y a eso le llama *abandono*: «no están terminados [unos cartones], pero tampoco están en proceso: están abandonados» (J E6, 12/8/2019, P 40-45).

En J se encuentra la importancia del hacer. El hacer implica una cuestión económica («pedacito de papel»: materiales, herramientas, esfuerzo) y comunicativa (el mensaje) (J E3, 28/6/2019, P 80-91. La cuestión económica le pesa mucho, selecciona muy bien los materiales en función a lo que busca, si es un ejercicio para dibujar, le sirve cualquier papel, si no busca cartones, utiliza témperas de calidad, etc. También se puede ver en el aprovechamiento de pintura fresca que hay en el taller, que usa en su obra, solo para que no se seque y quede inutilizable, o en la elaboración de rostros con masa de modelado que había quedado sin guardar sobre una mesa del taller.

Este hacer es concentrado, involucra «un poquito de enajenamiento» (el diminutivo marca la tensión), «estoy haciendo, estoy ahí», «de estar metido ahí y no estar en otra cosa está bueno»; se concentra en lo manual (su mano), si en el entorno se desarrolla una conversación entre pares cerca de donde está trabajando: le «afecta la mano».

Pero también este hacer tiene carácter expresivo, no comunicativo, que es el puntapié para poder decir algo que tiene más valor para J (E4).

El hacer, que es técnico, le da una tranquilidad diferente al hacer que apunta a lo expresivo y que lleva a *decir*: «capaz que es el hacer que me hace estar relativamente tranquilo con lo que hago digamos. Porque a nivel de decir por lo general no estoy tan conforme a nivel técnico, a nivel plástico» (J E4, 15/7/2019, P 102-115). Distingue el hacer, que es una experiencia del orden de lo cotidiano y fácil, del *decir*, que es un acto extraordinario. El *decir*:

[...] es una cosa más extraordinaria, en sentido de raro, el decir le sube la vara al hacer
[...] el decir impone ahí porque si yo quiero comunicar algo voy a necesitar que la

técnica, que el lenguaje, esté a la altura de eso y no que salga de cualquier cosa. (J E4, 15/7/2019, P 102-115).

Utiliza el ejemplo del dibujo de una abuela agarrando un revólver «que no le puede quedar como un abuelo, el revólver no puede parecer peludo, sino metálico» (J E4, 15/7/2019, P 102-115). Sitúa el *decir* en el proceso como lo extraordinario que ocurre, un «sentido más místico, más complejo», «ese decir que se presenta y que no es claro, no se podría poner en palabras y generar una satisfacción, [es] una insuficiencia, digamos»; a diferencia del sentido práctico: «ta, necesito decir algo, comunicar algo, y a partir de la idea busco la forma».

Dice que hay dos maneras de ser extraordinario, una conceptual y otra ligada al acontecimiento. Pero no encuentra en sus piezas actuales este sentido de lo extraordinario, solo lo halla en la búsqueda técnica cuando se da el accidente. El accidente «es superimportante para mí, de algún modo para despegarse de la cosa» (J E4, 15/7/2019, 2019, P 124-128).

J encuentra un gusto en el hacer y que, con ello, se generen las orientaciones de cómo seguir en esa pieza o en las siguientes: «estar haciendo un trazo, pensando en algo, y bueno: no, mirá esto puede ser otra cosa. Como esa cuestión de un devenir más accidental y más interesante» (J E5, 29/7/2019, P 83-83).

6.4.5.2. *Proceso porno*

Realizó varios dibujos en la dirección del *Proceso porno*. Con respecto a la paleta de colores con la que estaba realizando las pinturas, considera que constituía una obra por sí misma: «podría estar expuesto a la par, o sea, cuando lo guardé me lo guardé pensando en mostrarlo como una tercera pieza o algo así» (J E1, 30/5/2019, P 204-214). La paleta, «la bandejita con los colores», es «supervaliosa», «una cosa fascinante» que expone el accidente, lo remite a su valoración, «en el inconsciente hay como algo de valor de la cosa, ponele, en eso que está ahí» (J E1, 30/5/2019, P 215-215).

La paleta de colores aparece en otra oportunidad como la remisión a otros lenguajes y por allí a una conexión personal:

La otra vez pintando con témperas encontré en cierta paleta de colores que estaba por ahí, era como súper de revista de cómic o algo así, colores así, y, de repente, esa cuestión tipo hipertextual de remitir a otras cosas, también surgen decires. (J E2, 5/6/2019, P 29-39)

El *Proceso porno* es abandonado luego de haber proyectado algunas actividades concretas (el libro infantil de *pop-ups*, ilustraciones infantiles, etc.); sintió pereza de trabajar en los mecanismos de la imagen, «pero por alguna razón no lo he llevado a cabo», le inhibió anticipar no poder llegar en calidad a lo que pretendía hacer. Además, significaba preferir la idea antes que la cosa (una referencia al arte conceptual) que llevaba a la frustración: «porque buscar la idea a través de la cosa es un camino de frustraciones» (J E3, 28/6/2019, P 11-19). En este sentido J distingue que puede «encontrarse» mejor «en la cosa por la cosa, en la cosa que sale» y que a «la cosa a partir de la idea le teme un poco» (J E3, 28/6/2019, P 23-35).

Este proceso lo lleva a plantearse algunas cuestiones con respecto a su relación con el erotismo, por una parte, reconoce una «situación problemática» vinculada con la iglesia católica, «metida en la cabeza, que está no por experiencia propia, yo no tengo formación religiosa, pero es parte de mí», «como que hay parte de mí que pone el sexo en ese lugar prohibido», y esto atraviesa su obrar, le genera «malestar», es «difícil», le «cuesta» llevar a cabo las ideas que surgen en el proceso (J E3, 28/6/2019, P 101-145).

Hay un aspecto moral que le pesa a la hora de poder trabajar como quisiera: ver los videos en el taller, compartir las imágenes con los compañeros. Habitar este proceso lo compromete, le pesa el ser visto estudiando el material pornográfico, se siente pasible de censura. Es diferente si en vez del proceso estuviera el producto, que supone por sí mismo la presencia del espectador y no del productor. De esta forma el producto es visto por todos en igualdad de condiciones:

Lo hice yo, pero lo estamos viendo los dos, somos los dos espectadores y lo vemos desde otro lugar. Si yo tengo las manos en esa cosa perversa, no sé; si uno la está haciendo y es observado por otros y tiene que continuar haciendo, la situación es otra, es más comprometedor. (J E3, 28/6/2019, P 154-165)

El lugar del espectador es un *blindaje* y la *patente de corso* (J E3) de las artes visuales se le asegura al espectador y no tanto al productor cuando se tratan temas tabúes.

6.4.5.3. *Proceso amarillo*

El *Proceso amarillo* se despliega a partir del accidente: se abrió el tarro de pintura que llevaba dentro de una bolsa en la mochila y, para poder utilizarla, la esparció en el cartón donde tenía algunos trazos realizados. El color en el cartón para J «tiene algo particular que pone como cierta atmósfera y predispone el ojo distinto, me parece. Si uno mira algo con fondo blanco, le da un poco más de paz, el amarillo me parece que vibra un poco» (J E4, 29/7/2019, P 165-171).

Sobre la serie de pinturas amarillas que realiza, sostiene: «no sé qué sentimiento es el que propone, pero sí lo asocio a cierto deseo, a cierto sentir de repente» (J E7, 18/10/2019, P 22-29).

6.4.5.3.1. *El accidente*

El accidente se vincula a lo carnal, al cuerpo, lo involucra. Esto aparece mencionado a propósito del uso de la retícula que «también propone estados de ánimo [...] yo lo asocio a una ansiedad, a una energía quizás un poco más carnal [...] como parte del accidente» (J E3, 28/6/2019, P 36-53).

Ahora bien, el accidente lo encuentra en el orden de lo extraordinario, ligado al *decir* (diferente al hacer por el hacer) y considera que lo «despega» de «la cosa». Este despego se vincula con el hecho de que el accidente no se puede repetir:

Porque quizás si yo veo que en lo que hice puedo reconocer todo el proceso, eso devaluaría un poco la cosa. Sin embargo, hay algo que no podría repetir, eso se separó un poquito y lo puedo ver con otros ojos, ¿no? Esto que pasa acá me parece maravilloso [...] puede ser que ese decir al que se llega, digamos, tiene que ver con lo irreplicable, con lo vivencial, sin duda. (J E4, 28/6/2019, P 124-128).

El accidente señala «un bache», no es «un medio para encontrar algo que no es el accidente, sino algo más duro» (J E5, 29/7/2019, P 84-91). El bache aquí tiene el valor de falta.

6.4.5.4. *Proceso negro*

El *Proceso negro* abarca un lienzo que es presentado como «ese coso que está ahí negro, ese lienzo es mío» (J E1, 30/5/2019, P 18-18). Y cuenta cómo comenzó este proceso:

Me estaba yendo el otro día, eso ya era negro y el contorno tenía ese gran manchón rojizo, y agarré una de estas hueveras [contenedores de pintura] y ya era viernes, se iban a secar, y agarré y... mirá: tengo otro objeto [muestra como quedó la pintura]. (J E1, 30/5/2019, P 217-225)

Y aclara el procedimiento, haciendo mímica: «agarré esta huevera y la aplasté contra el lienzo, ¡no, sí! Como que lo revolví y ahí vi que pasaba algo» (J E1, 30/5/2019, P 217-225).

Este acto es «un trabajo, pero no muy meticuloso», que no implica la técnica, y explica que «no es que necesito este color, necesito que este sea igual a este, o necesito que este sea como este, pero un poco más gris», porque «de repente me digo eso y no llego, y pinto igual» (J E1, 30/5/2019, P 233-237). Es «una cuestión más experimental, intuitiva», pero también es «una cuestión de sublimar alguna ansiedad, alguna dolencia» (J E1, 30/5/2019, P 233-237). En este sentido, el gesto impulsivo es conceptualizado como un procedimiento más de la práctica, una forma de trabajo.

Hace conciencia de que solo pinta el cuadro negro (*Lienzo negro*) cuando está «más o menos angustiado, si no, no lo agarro, no es consciente, pero es como: mirá, otra vez estoy pintando este cuadro, estaría ansioso, nervioso, yo que sé» (J E7, 18/10/2019, P 22-29).

6.4.5.4.1. *Dibujar*

Se llega al dibujo a partir de la actividad *Proceso porno*, «[el porno] era como una temática y a partir de ahí estuve tratando de leer alguna cosa y de dibujar», «y en eso estoy ahora, es un momento medio raro» (J E1, 30/5/2019, P 65-65).

Se vincula al juego intuitivo con el trazo, «no sé, de repente presentando alguna curva y esa curva por lo general da dos opciones o la forma está acá [en lo cóncavo]

o la forma está acá [en lo convexo]]» (J E1, 30/5/2019, P 68-73), las cuales representan partes anatómicas: espalda, nariz, muslo, rodilla, glúteo. Se asocia a la «desconexión» con el cuerpo: «a mí me lleva a pensar en una situación personal que es de cierta desconexión con mi cuerpo. Yo siento que dibujo cosas que rara vez hago [figuras en distintos movimientos] esos personajes que saltan así, desnudos, y eso» (J E5, 29/7/2019, P 22-29).

El *Uno* es un dibujo recurrente, un personaje «que tiene como una especie de... ¿qué es esto?... una especie de pirámide, como un cono facetado, digamos, en la cabeza». Este personaje tiene nombre, se llama *Uno*, tiene algo de autorretrato,

Por lo general es un personaje que dibujo aislado, como que no lo rodeo de fondos o de otros personajes o lo que fuere [...] tiene algo de incógnito y de anónimo [...] en el sentido de ocultar la cara, y yo siempre lo asocié... a como que tiene algo de superhéroe, no sé muy bien por qué es. (J E2, 5/6/2019, P 3-9)

Para dibujar utiliza la retícula, esta le permite a J controlar el dibujo y su propia «ansiedad»:

Este dibujo tiene líneas superparalelas, está supercontrolado... está supercontrolado, digamos, ¿no?; este es un ejemplo de algo un poquito más [...] abierto y más desordenado [...] ¿ves? Esto es otra historia, ahí la retícula también propone estados de ánimo [...] yo lo asocio a una ansiedad, a una energía quizás un poco más carnal [...] como parte del accidente. (J E3, 28/6/2019, P 36-53)

El dibujo *dice*, el material *sugiere*: «el sugerir lo entiendo desde la obra hacia mí, en el proceso, y el decir capaz que lo pongo más en la obra, si se quiere, terminada, ¿no? En la obra para afuera» (J E4, 15/7/2019, P 48-55). En este sentido hacer es un hacer sin idea previa, más expresivo, mientras que el *decir* es más comunicativo «con un foco más social» y, en esta vía, «yo interpreto que puede tener mayor valor el hacer para decir algo que el hacer para uno, digamos» (J E4, 15/7/2019, P 48-55).

Los dibujos que no le comunican nada le generan angustia:

Eso me pasa un poco cuando me pongo a revisar los blocks y los cuadernos [...] los recorro y no encuentro mucha cosa, como que, teniendo una idea previa de qué es lo que quiero representar, llego a algo que me parece más valioso. (J E4, 15/7/2019, P 94-97)

6.4.5.5. La herramienta

Se pueden encontrar dos series de significantes contrapuestas vinculadas a la herramienta. Por un lado, cuando es una herramienta nueva o se retoma una herramienta que se liga a la presencia y la vivencia excepcional, y, por el otro, cuando se usa regularmente, que lleva a la repetición, el aburrimiento, el vicio y la rutina:

Capaz que la primera vez con la herramienta es interesante pero también puede ser el retomar [...] capaz que el no tener presente todo lo que puede dar esa herramienta o esa técnica te permite encontrar algo en vos, ¿no?, no sé cómo decirlo, pero que, capaz, los vicios de ya estar experimentando cierta herramienta te llevan a repetirte y en generar cosas, como que hubiera un terreno fértil, como si se ampliara el espacio en el que expresarse, en el que encontrarse, no sé si estoy compartiendo del todo bien lo que quiero decir. (J E2, 5/6/2019, P 29-39)

6.4.5.6. Lo técnico

La técnica es igualada a la pornografía en cuanto a su potencial didáctico: «si ves alguien que pinta con rodillo o que pinta con una espátula, decís: “ah, mirá se puede pintar con espátula”, decís: “ah, mirá se puede pintar con rodillo”. Existe esto, “mirá, se hace”» (J E3, 28/6/2019, P 308-327); así pasaría con la pornografía, que enseña sobre el acto sexual acerca de las cosas que se podrían hacer.

Habla de lo técnico describiendo los procedimientos: «tengo una tinta de imprenta por ahí, tinta offset, y tengo tiner para diluirla y quedó tiner a mano, y se me ocurrió imprimir primero con tinta offset amarilla y después con lapicera» (J E4, 15/7/2019, P 23-27). En este caso, este procedimiento:

Yo siento que me permite como proponer una atmósfera, ¿viste? Me puse a dibujar unos personajes desnudos [...] y [esta imprimación amarilla] me sugiere como la idea de fragilidad o la idea, no sé, si entrega o algo así. Me despierta eso, es un procedimiento distinto al otro, al más ideal, al más conceptual. (J E4, 15/7/2019, P 48-55)

La producción gráfica se relaciona con el aprendizaje, es consciente que aprende cosas concretas, técnicas. Lo técnico engloba varios aspectos, como el manejo de herramientas, estrategias de trabajo, planificar y ejecutar un proyecto, «o como leer lo que uno está haciendo, no sé» (J E7, 18/10/2019, P 19-21).

6.4.6. Problematicación del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en J

En J se pueden encontrar algunas tensiones con respecto a la técnica.

En primer lugar, J distingue en el proceso un aspecto comunicativo, en un sentido no lingüístico, que llama *decir*, de carácter extraordinario, propiciado por el «accidente» o la experiencia excepcional. Y otro aspecto técnico, relacionado con el hacer, que le da tranquilidad. Pero, incluso, en el hacer puede reconocer un aspecto netamente técnico y otra cosa que no sabe qué es (J E7).

En segundo lugar, J señala la posibilidad de que una «paleta de color» (la huevera) como *objeto* pueda incluirse dentro de una serie de pinturas (J E1); en este sentido, el objeto no comprende la técnica, pero sí el «accidente» del propio hacer. En el caso del *Lienzo negro*, aplastar el recipiente de pintura en el lienzo se considera un procedimiento de trabajo, cuya causa es «sublimar alguna ansiedad, alguna dolencia» (J E1).

Necesita incluir lo fortuito en el campo de lo técnico, allí la técnica puede ser «meticulosa» (se puede o no se puede llegar a lo que se busca en materia del color, por ejemplo) o no serlo.

En tercer lugar, el *accidente* como recurso técnico no es un medio, sino la posibilidad de «despegarse de la cosa», que es también encontrarse con una vivencia irrepetible de lo técnico (J E4). En este sentido, la concentración en lo técnico le puede llevar a continuar con su obra sin que la completud o finalización sea posible, pero también es en dicha concentración en la que se pueden vivenciar los acontecimientos que dan lugar el *accidente* (J E5).

Por ello, el campo de lo técnico le permite entregarse a un hacer, pero si este no se encuentra con el accidente o si no incorpora una nueva herramienta, lo lleva al aburrimiento, *genera vicios, alguna rutina* (J E2).

Además, hace visible que la técnica está involucrada con aspectos emocionales y culturales. Por un lado, cuando aplica la técnica al desarrollo de una temática tabú,

como es el erotismo tomado desde las imágenes pornográficas, ello le genera tensión (J E1) y lo lleva a abandonar el proceso (J E2, J E3). Relevar las imágenes en el entorno del taller le hace sentir incómodo, teme la censura, porque implica tener las manos en esa «cosa perversa». Incluso, trabajar en el mecanismo del *pop-ups* con este tipo de imágenes le da «pereza» y «miedo a no llegar» (J E3). Implica «malestar», le es «difícil», le «cuestan», «es un terreno medio raro» y lo explica por tener «un cacho de iglesia católica metida en la cabeza que está no por experiencia propia» (J E3). En el proceso, en el que el cuerpo está implicado, ser visto en la búsqueda de imágenes pornográficas lo deja en evidencia ante los demás del acto perverso; lo deja en un lugar de desigualdad.

Por el otro, el entorno puede *afectar la mano*, lo desconcentra; si bien valora el estar en un espacio compartido porque le da cosas para pensar, al mismo tiempo lo desconcentra en su hacer, en el dibujo.

El lugar que tiene la técnica en J es el del hacer, le da seguridad y lo vincula con lo cultural. Es la condición de encuentro con lo *otro* que es lo que le interesa, lo que lo acerca a la actividad artística. Porque la técnica por sí misma genera vicios, es repetitiva.

En la técnica encuentra *otra cosa* que reúne dos aspectos: el del accidente, que permite *despegarse* de la cosa realizada (ruptura y acontecimiento), y el de las acciones corporales.

6.4.7. Aspectos relevantes del análisis en J

En J las acciones basadas en la repetición (la mecanización) no producen cosas interesantes, pero se pueden confundir con una indagación artística. Producen aburrimiento, generan vicios y rutina; a diferencia del *accidente*, no conducen a tener *vivencias excepcionales*, a *despegarse* del objeto. Sin ser valiosas, suponen un *entrenamiento* necesario para el arte.

Con respecto a la relación con el saber, para hablar sobre el proceso en clave de procedimientos y técnicas, utiliza un lenguaje impersonal.

La búsqueda de la imagen pornográfica lo lleva a tensiones registradas en el plano imaginario: anticipa la censura de los compañeros de taller, siente su propio accionar inmoral, etc. En este sentido, el lugar del productor es incómodo cuando su búsqueda sigue en la línea de los tabúes culturales, en ese caso, es mejor estar en el lugar del espectador. El proceso vivido con tensión se abandona, justificando dicho abandono por la *pereza*, la *frustración* y el *miedo a no llegar*.

En esta vía encontramos la figura de desgarró del productor con su proceso y su obra.

Las tematizaciones principales desarrolladas fueron acerca del proceso, en reconocimiento a los procesos porno, amarillo y negro, el dibujar, la herramienta y su relación con la técnica, el accidente y el hacer, distinguiendo el decir que entronca con el accidente y lo extraordinario:

- El proceso, en particular la cuestión del acabado: el límite entre la obra «terminada» y la «hecha», es decir, la distinción entre una obra que está terminada y otra que, estando terminada, se le puede seguir trabajando técnicamente. También, la tensión entre la producción de imágenes y la articulación conceptual cuando se trata de temas tabúes como el erotismo de la pornografía y el *Proceso amarillo*. En el proceso del *Lienzo negro* incorpora la distinción entre el trabajo (que es experimental, no planificado, intuitivo, «sublima» ansiedades, dolores, angustias) y la técnica que incluye la planificación, la repetición y por tanto el aburrimiento. En el proceso cobra valor la herramienta para el control del acontecimiento (retículas). De allí, el dibujar y la herramienta se entroncan en el proceso. El dibujar es intuitivo, lleva a tópicos (formas que sugieren fragmentos de cuerpo: espaldas, nalgas, etc.), diferenciando un dibujar que lleva a decir (asociado a lo extraordinario) a otro que no, y que, por ello, genera angustia. La herramienta en el conocimiento de la técnica puede movilizar cosas, pero tiene una contraparte repetitiva, rutinaria, que aburre. El accidente es un acto, implica acciones corporales, se vincula con el decir en cuanto a que no tiene el sentido de mediación (técnica), sino de señalar el bache, algo duro relativo al arte.

- El hacer es una categoría anterior a la técnica. Implica una economía de tiempos, recursos, saberes. Se vincula con la enajenación, en cuanto a que se produce de manera concentrada, «estar metido». Expresa, pero no comunica, por ende, no se vincula con el decir. Y en esta línea, el hacer, que es técnico, produce tranquilidad a diferencia del que es un decir, que equivale a lo extraordinario y se vincula con el accidente.

Con respecto al vínculo entre la técnica y la relación con el saber, se distinguen tres objetos diferentes: la comunicación, que entraña el decir, de carácter extraordinario, relativo al accidente, que se produce en tensión; el hacer que está atravesado por el orden cultural, que puede ser técnico, tranquilizador, pero si no se incluye lo fortuito o lo novedoso, su carácter rutinario aburre y genera vicios; el trabajo no meticuloso, diferente a la técnica, que corresponde al tirar pintura sobre el *Lienzo negro*. De los tres, el decir se relaciona con algo «duro», que señala el «accidente», así como las acciones corporales (tirar pintura en el lienzo) que muestran el «bache». Esto lleva a despegarse de la pieza.

6.5. Perfil 1: en R

6.5.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)

R presentó en mayo (E1) un *collage* de tamaño medio que tuvo como tema la primera guerra mundial. Lo fue realizando a medida que revisaba y registraba información histórica, de forma sistemática. Este fue el primero de una serie de *collages* de temática histórica del siglo XX que proyectó en 2018 y que terminó en el mes de julio de 2019 (R E4). Luego de esa obra, comenzó una segunda pieza que llamó *Revolución rusa*, con la misma metodología de trabajo. Nos muestra un registro fotográfico del *collage* paso a paso (ver «Anexo»).

Si bien la primera pieza estaba terminada, sintió que en ella no tenía espacio suficiente para incluir más información de su interés; le importaba desarrollar la exploración estética con respecto a la Revolución rusa. Paralelamente, juntaba

tapitas de plástico de envases de gaseosas, con la colaboración de amigos, para realizar otra pieza con motivos geométricos.

En agosto se encontraba cerrando la pieza *Revolución rusa*, le llevó mucho menos tiempo que la primera (apenas un mes) porque varios problemas técnicos los había resuelto en el proceso anterior (R E5), encontrándose con una mecánica que le permitió una ejecución rápida. En aquel momento, R se vinculó a un grupo de estudiantes que trabajaban la técnica del *collage* experimentalmente que se autodenominaron *Grupo de collagistas*.

Con el grupo de estudios, R aprendió otros procedimientos que llevaban a resultados estéticos de su interés y algunos los incorporó a su serie. Participar en el grupo le permitió comparar su modo de trabajo con el de sus pares y darse cuenta de lo estructurado de su procedimiento, en contraposición a la elaboración de *collages* sin tema que proponía el grupo, basados en la simple revisión de revistas en busca de imágenes de interés.

El grupo de estudios lo animó a generar otras metodologías, por ejemplo, se propuso integrar a su modo de trabajo revistas de *rock*, que coleccionaba desde la adolescencia, para elaborar *collages analógicos*; opuestos a los *digitales* (los *collages históricos*) que elaboraba buscando imágenes por *internet* e imprimiéndolas a color. Al modo analógico de trabajo lo llamó *caja de Pandora*; implicaba revisar revistas con la expectativa de encontrar una imagen de interés para recortar y conectarse con su pasado.

En setiembre, R (E6) tuvo una evaluación semestral positiva del Taller, terminó la pieza con tapitas de refrescos y trajo a la entrevista otros trabajos vinculados a la cuestión geométrica realizados en años anteriores. Entre ellos había piezas pintadas a lápiz de color, cuyo motivo eran los circuitos eléctricos, cuestión con la que estaba familiarizado por ser electricista, y un proyecto fotográfico de naturaleza conceptualista que sigue realizando, el cual tenía como antecedentes ciertas obras del arte conceptual.

En octubre, R finalizó la pieza *Revolución rusa* y, en vez de seguir la línea histórica y avanzar con temáticas del siglo XX, comenzó otra pieza que llamó *La otra de la Revolución rusa*, que surgió al retomar una parte de la temática que integraba la pieza anterior con un *efecto de lupa* (R E7). Se concentró en cierta parte de esa historia que, para desarrollarla, necesitaba mayor extensión superficial.

En noviembre, R (E9) tomó conciencia de que había suspendido la producción de *La otra de la Revolución rusa*. No lo movilizaba tanto como los anteriores *collages* históricos. Esto surgió a instancias de una conversación familiar, la hija, que sigue la elaboración de sus *collages*, le preguntó acerca de este, y allí se dio cuenta que lo tenía abandonado.

El *collage libre* que realizaba con los *collagistas* era disfrutado mucho más, igual que sus producciones utilizando la *caja de Pandora*, lo cual lo llevaba al encuentro de lo inesperado y a sus recuerdos; lo sentía más placentero. Pero valoraba también su proceso de *collages históricos* y la metodología que desarrolló, que consideraba de invención propia.

6.5.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller

R trabajaba los *collages* en su casa, en el espacio del Taller Fundamental «había una libertad de hacer lo que uno estaba sintiendo y de seguir esos procesos [...] allí empecé procesos» (R E1, 24/5/2019, P 35-35). En su casa no tenía espacio suficiente para realizar obras de gran complejidad o con otro tipo de materiales como el hierro y la madera, que eran de su gusto, pero exigían más espacio, herramientas específicas y máquinas (R E3).

Añoraba tener un taller propio. En su trabajo tenía lugar y herramientas, pero estas eran específicas para trabajar con materiales eléctricos.

El espacio de la casa le resultaba una limitante para desarrollar el tipo de obra que le gustaba hacer. Le era más cómodo realizar los *collages* en su casa: «básicamente es porque yo en mi casa puedo estar haciendo otras cosas, pero acá [en el Taller] no estoy en mi casa» (R E3, 7/6/2019, P 77-91).

Desde mediados del año, participó del *Grupo de collagistas* que se reunían semanalmente y utilizaron un salón del IENBA para sus investigaciones. Se encontró con otros métodos y resultados que incorporó a sus *collages* y que le dieron ánimo para generar un procedimiento diferente al digital: «me gusta trabajar solo, pero el colectivo me gusta, me parece que está rebueno asociarse con personas que están trabajando el mismo lenguaje» (R E7, 7/10/2019, P 72-83), «podés aprender pila de cosas, de técnicas, o ver cómo trabaja otra persona el mismo lenguaje que vos» (R E7, 7/10/2019, P 154-155).

6.5.3. Mecanización de la técnica

La mecanización se asocia a la producción eficiente de piezas artísticas y con un modo rígido de elaborar *collages*, el *collage* histórico.

La mecanización se encuentra en la búsqueda de la eficiencia en el trabajo para lograr una producción segura, rápida y simple. R tenía un modo propio de organizarse que llamó *digital*: «ya tengo casi todo, y lo tengo en carpeta en la computadora, entonces, yo voy ahí, me siento, pongo de un lado el *collage* y del otro la computadora y voy viendo imágenes [en internet] y voy imprimiendo» (R E3, 6/7/2019, P 93-93). Como es un procedimiento digital, no sabe distinguir el tamaño que pueden tener las imágenes en internet: «A veces imprimo de un tamaño que no me sirve, a veces no me doy cuenta» (R E3, 6/7/2019, P 93-93). Esto no sucede en el modo *analógico*, es decir, al revisar las revistas en busca de imágenes para recortar y usar en el *collage libre*.

Sin embargo, tiene aspectos negativos: limita el proceso creador, no hay lugar para la sorpresa, genera tedio.

El *collage histórico* tiene componentes rígidos que limitan el acto creativo:

Cuando estoy en mi casa, en ese momento, estoy recortando una imagen, capaz que para alguien es una pelotudez, pero para mí, en ese momento, es lo más importante, y me hace bien, me hace sentir bien, me hace sentir satisfecho [...], pero a veces me siento medio limitado, que yo mismo me pongo, en realidad. Porque por ahí me pongo, tiene que ser todo un [...] período de años, es como que yo me voy encasillando en pila de cosas [...] sí, y ta. (R E8, 5/11/19, P 71-82)

Es como mucho más estructurado, yo me doy cuenta de que eso también como que me termina, en cierta forma, reprimiendo un poco ciertas cuestiones. (R E9, 18/11/19, P 47-51)

[Añora] indagar en el *collage* de otra forma también, que sea más libre, que no sea tan estructurado, con tantos límites, tipo fechas y esas cosas. (R E9, 18/11/19, P 63-65)

Ya hay una pérdida de esa sorpresa, de eso me di cuenta hoy, sí. (R E9, 18/11/19, P 42-45)

Busca un modo seguro de producción de piezas, fácil y rápido: «ahora me di cuenta que se hacía mucho más fácil si las hacía de determinada forma y obviamente lo empecé a aplicar» (R E6, 16/9/19, P 42-46). «Ya empecé a trabajar [...] está saliendo como si fuera pan caliente [risas]» (R E7, 7/10/19, P 40-43).

Tengo como diez cartones cortados a medida y ta. Yo soy, en eso respeto una serie, por ahí tiene que tener ciertos parámetros para ser una serie, entonces, el tamaño es algo que respeto. Agarro un tamaño y sigo con ese tamaño. (R E7, 7/10/19, P 45-47)

Quiero tener por lo menos cuatro o media docente [de cartones cortados] bueno, no sé el tamaño en realidad, tengo estos cuatro soportes ahí, cortados, tengo pila de cartones por ahí [...] igual no me gustó tanto el cartón. Ahora es como muy blandito para pegarlo. (R E7, 7/10/19, P 119-129)

6.5.4. Aspectos de la relación con el saber

Las primeras entrevistas con R fueron difíciles de realizar, se concentraba en aspectos muy concretos del procedimiento del *collage* y ante preguntas que eran de corte reflexivo o personal respondía con un *no sé*.

En la tercera entrevista, realizada en junio, cuando estaba concluyendo con el *collage* de la primera guerra mundial, R comenzó a compartir sus estados anímicos de manera más abierta y a dar cuenta acerca de la satisfacción que le daba realizar el *collage*. En las siguientes entrevistas tuvo el mismo tono de apertura, incluso, más adelante, ante la pregunta sobre el uso reiterado del *no sé*, señaló: «no sé, a veces *no sé* es una expresión que ya está muy incorporada [...] es una muletilla en ciertas circunstancias, y, no sé, capaz que a veces es para ganar tiempo, para poder pensar lo que quiero responder» (R E5, 2/8/2019, P 162-171), y señala después: «ahí sí usé el no sé de la muletilla» (R E5, 2/8/2019, P 187-195).

Y más adelante, con respecto a su gusto por los motivos geométricos, al contestar de esta manera se corrigió y avanzó en su respuesta: «no sé por qué, es un mundo; en realidad sé por qué» (R E5, 2/8/2019, P 187-195).

El no saber encierra algo mayor que R sabe, pero prefiere no decir, y otras veces es una muletilla que le da más tiempo para responder.

La angustia fue tematizada por R en el mes de agosto (R E5). Apareció al retomar una respuesta que había dado en entrevistas anteriores sobre cómo se sintió al terminar el primer *collage histórico*: «yo te dije que había sentido satisfacción y eso, pero me quedó colgado porque en realidad tuve otras sensaciones» (R E5, 2/8/2019, P 3-3).

Se dio cuenta que hubo estados anímicos mezclados:

[Sintió] una angustia, porque fue todo medio mezclado, felicidad, esto, lo otro; pero por un lado también la angustia de que ese proceso por ahí terminó. Aunque siempre puede quedar abierto también, se le puede seguir haciendo cosas, pero bueno, yo en realidad ahora lo terminé. (R E5, 2/8/2019, P 5-5)

«No sé, es como una sensación de vacío, no sé bien cómo explicarlo con palabras, pero fue como una angustia esa sensación, la culminación de un proceso» y aclara:

Porque teniéndola ahí, en la mesa de trabajo, en realidad, yo estoy todo el tiempo, lo tengo donde duermo, entonces, me despierto y por ahí, antes de ir a laburar lo vicho [y sigue] se terminó eso de todos los días ver qué le puedo seguir agregando. A mí en particular me pasa cuando cierro una etapa, lo primero: la euforia, felicidad, pero después tengo un proceso de angustia, de repensar lo que fue [...] como de vacío, de que me va a faltar algo que venía haciendo. (R E5, 2/8/2019, P 8-20)

Más adelante lo asocia a la experiencia de pérdida de un ser querido: «hay una mezcla entre nostalgia, angustia, felicidad por momentos» (R E5, 2/8/2019, P 27-27).

El tercer *collage* (*La otra de la Revolución rusa*) surgió en ese estado de ánimo. Antes de terminar el *collage* anterior (*Revolución rusa*), comenzó a preparar el soporte (R E5, 2/8/2019, P 27-27).

En cada entrevista, R retoma alguna de las preguntas anteriores y reelabora sus respuestas, o las corrige marcando una puntuación:

La última vez que vine me preguntaste cómo me había sentido con el tema de uno haber terminado con el *collage* y eso. Yo te dije que había sentido satisfacción y eso, pero me quedé colgado porque en realidad tuve otras sensaciones también, luego me vino una angustia por haber terminado el proceso. (R E5, 2/8/2019, P 3-3)

Para hablar de sí, utiliza un modo impersonal, *uno*, que le permite expresar sus angustias. La expresión *y eso* fue muy utilizada por R, podríamos considerarla como un *punto de anclaje* que usaba para concentrarse en un tema sin abundar en detalles, para controlar lo que decía.

El *collage* era la técnica que le gustaba aplicar en sus procesos, por su procedimiento concentrado, minucioso, controlado: «me gusta la parte práctica, no solo la investigación [histórica], que también me parece fantástica. Me gusta la parte plástica, me gusta recortar piecitas y pegarlas, eso me reentretiene, me hace bien» (R E3, 7/6/2019, P 60-61). Pero, así como le «causa terrible satisfacción», (R E5 2/8/19, P 45-45) «muchas veces me frustró, me enojó, si no me queda algo como yo tengo ganas, me frustró, me enojó. Y cuando me sale, me pongo recontento y disfruto [incluso comparte su alegría con su familia]» (R E3, 7/6/2019, P 63-63).

Cuando R comenzó a trabajar el *collage* histórico *fluidamente*, gracias al uso de un procedimiento eficiente de *presentado* de la imagen en el soporte y encolado, diferente al procedimiento anterior de pegar directamente la pieza recortada en la superficie, comenzó a aparecer la angustia seguida de los *trancazos*.

Ante los *trancazos*, R inicia rápidamente otra pieza de forma paralela, suspendiendo la anterior. El inicio de la nueva obra implicaba la realización de tareas prácticas para preparar el soporte (E5).

Luego de preparar el soporte, procede de modo riguroso: se pone a estudiar el tema y buscar imágenes por internet que guarda en carpetas en su computadora, luego las imprime para ver cómo quedan y las recorta: «en el proceso me van pasando cosas, muchas veces tengo angustia o quedo trancado con algo o me está faltando algo para poder avanzar» (R E5, 2/8/2019, P 27-27).

El *collage* lo tenía en su casa, estaba situado en una mesa dentro de su dormitorio; antes de irse a trabajar estudiaba los lugares que le faltaba llenar, revisaba cómo se

configuraba su composición, etc., (R E5): «es cotidiano, porque está haciendo cotidiano el *collage* en sí, yo estoy todos los días, voy haciendo algo» (R E3, 7/6/2019, P 66-67).

Su casa era pequeña y el tener muchas obras acumuladas le quitaba espacio de taller. De manera humorística señaló la solución de comercializar su obra como modo de resolver el problema de espacio: «no sé si el tema de hacer algo y tenerlo mucho tiempo en mi casa [...] tiene que volar a algún lado, no sé adónde [risas] me encantaría vivir de esto» (R E3, 7/6/2019, P 72-76).

La cuestión era que si realizaba mucha obra en su casa tenía que venderla para poder liberar espacio en el taller. Y la venta le daría la posibilidad de proyectarse profesionalmente. Pero para ello necesitaba posicionarse en el mundo del arte como artista.

La obra «tiene que volar para algún lado» (R E3), esta imagen condensa otras imágenes que nos remiten a la metáfora del nido y de los pichones que tienen que poder volar del nido y cobrar autonomía. R tenía trabajo de electricista, pero buscaba también posicionarse como artista.

Hablaba con alegría acerca de algunos procedimientos que utilizaban sus compañeros del *Grupo de collagistas*, había algunos que le gustaría incorporar, le llama *robos* y hace mención de forma pícaro: «se lo voy a robar [risas] porque me encantó» (R E5, 2/8/2019, P 146-150). El motivo del robo marcaba una disidencia con respecto a la concepción romántica del artista, de la originalidad del artista inspirado.

Hay dos motivos que le interesaba incluir en sus obras, el geométrico y la repetición de imagen (R E5). Este interés va más allá de lo técnico o de la práctica.

El motivo geométrico se relacionaba afectivamente, por un lado, con el constructivismo torresgarciano, un abuelo suyo fue discípulo del Taller Torres García, y, por el otro, y posiblemente de forma entroncada al anterior, a su oficio (electricista), ya que trabajaba con circuitos eléctricos: «me parece que hay un mundo de la geometría, yo veo cosas, no sé cómo explicarlo, veo un lenguaje, veo

pila de cosas en la geometría, por ahí a otras personas no les pasa, ven solo colores y líneas» (R E5, 2/8/2019, P 187-195). Agrega una puntuación que lo lleva a darse cuenta sobre esto:

Y hablándolo ahora me estoy dando más cuenta, inconscientemente está, porque por ahora lo vengo haciendo, pero no es que me lo ponga: bueno, voy a trabajar la geometría durante cinco años. Va sucediendo. Y ahora charlando, en realidad, digo: «¡pero pará!», «¡lo vengo trabajando hace un tiempo ya, no es de hoy!». (R E5, 2/8/2019, P 209-209)

Y más adelante:

Es muy difícil con palabras poder transmitir la sensación que me genera a mí, enfrentándome a cuestiones geométricas, no sé. Cuando lo estoy haciendo es todo, es mi mundo, porque estoy comprometido, compenetrado en eso y no sé, a mí me gusta laburar con música, no sé qué, no sé cuánto. Voy creando un ambiente que eso en realidad es como mi mundo, porque pasan pila de cosas, desde cómo me siento, ta, estoy recortando una imagen, capaz que para alguien es una pelotudez, pero para mí, en ese momento, es lo más importante, me hace bien, me hace sentir bien. (R E8, 5/11/2019, P 71-82)

Y con respecto a la repetición de imágenes, además de ser un recurso plástico que le permite llenar la superficie rápidamente, era una incógnita no despejada: «se ve que hay algo más con el tema de la repetición porque no es el único momento que trabajo, a veces machaco eso, no sé para qué, si es para reafirmar algo, puede ser por ese lado» (R E5, 2/8/2019, P 153-157).

El trabajar con otros activa el eje imaginario, le permitía revisar lo que hacía y cómo lo hacía:

Soy una tortuga laburando solo, realmente a veces digo «¡la mierda!» Eso salió así y chim pum. Pero a veces me siento medio limitado, que yo mismo me pongo, en realidad, porque por ahí me pongo, tiene que ser todo un... es como que yo me voy encasillando en pila de cosas. (R E8, 5/11/2019, P 71-82)

El *collage libre* lo conectaba con sus recuerdos de adolescencia, con las revistas que coleccionaba, con la sorpresa del encuentro con la imagen, «que en realidad no la tenés, la encontrás» (R E9, 18/11/2019, P 45-45), «con el tema de las revistas es el tema del encuentro con esa imagen que no sabés que está ahí, pasás la hoja y aparece y decís: “¡bueno!”» (R E9, 18/11/2019, P 114-155). Era más desestructurado: «lo otro [el *collage* histórico] es como mucho más estructurado, yo me doy cuenta que eso también como que me termina en cierta forma reprimiendo un poco ciertas

cuestiones» (R E9, 18/11/2019, P 47-51). En cambio, el *collage* histórico significaba un problema, porque la cantidad de información (en su detalle) excedía el soporte material de la producción, entonces quedaba constreñido a la resolución técnica: «hay pila de cosas que para mí se pierden porque son más de decir, pasan a ser más técnico: que esto quede derecho como yo quiero, las imágenes vayan quedando como yo voy queriendo» (R E9, 18/11/2019, P 55-55).

El *collage libre* es más estimulante y le servía para valorar el *histórico*, que era de su invención (propio, suyo, personal): «me gusta el *collage* histórico, pero ta. Sí, supongo que será también porque al estar en contacto con otra gente, que está haciendo otras cosas, vas viendo y vas diciendo ta, esto o esto» (R E9, 18/11/2019, P 123-127).

6.5.5. Tematizaciones

Las relaciones discursivas en R señalan la tematización del *proceso*, de la que surgen los siguientes objetos: *collages históricos* (en este se identifican *Primera guerra mundial*, *Revolución rusa* y *La otra de la Revolución rusa*), *collages libres* y *herramientas*.

6.5.5.1. El proceso

Se puede distinguir el proceso del *collage histórico* y sus piezas (*Primera guerra mundial*, *Revolución rusa* y *La otra de la Revolución rusa*) del proceso del *collage libre* que realizaba con el *Grupo de collagistas*, además de otros procesos paralelos, de menor desarrollo, de carácter conceptual, y otras piezas elaboradas con motivos geométricos.

Los *collages históricos* se relacionaban con la información, la rigurosidad, la limitación y la satisfacción mezclada con la angustia y la sensación de vacío. Mientras que los *collages libres* eran puramente visuales (perceptivo) y libres, y lo incitaban a continuar con la producción *collagista*, pero «voy a seguir con lo mío, voy a seguirlo también porque me gusta y todavía no siento que haya terminado el proceso, me falta» (R E7, 7/10/2019, P 119-129). La falta se vinculaba con que ya

tenía los cartones cortados para realizar la serie: «me falta eso, seguir mis ideas, quiero tener por lo menos cuatro o media docena [de piezas]. Bueno, no sé el tamaño en realidad, tengo estos cuatro soportes, ahí, cortados» (R E7, 7/10/2019, P 119-129).

Uno de los temas técnicos que surgieron fue el encolado que, al contar con un nuevo procedimiento, lo llevó a realizar más rápido los *collages*:

En realidad, sí, me veo mucho más ágil, o ciertas cuestiones, en el primero había cosas que por ahí pegaba [las figuras recortadas] y después quería que otras fueran por debajo. Entonces, tenía que andar despegando con mucho cuidado, con una trincheta. Ahora voy, [...] me voy fijando más, si me voy dando cuenta que una imagen quiero que quede por debajo de otra, por ejemplo, ya lo voy viendo [la conformación del *collage*]. No pego definitivamente la pieza, la pego por ahí [no encola toda la pieza recortada] entonces le dejo como para ya saber que va a ir por abajo algo [...] eso facilita pila. (R E6, 16/9/2019, P 24-31)

El encolado es tedioso: «esta es la parte más tediosa», pero hace que el proceso se realice con más rapidez.

R encontró un *método*: «ahora me di cuenta que hay cosas que eran mucho más fáciles si las hacía de determinada forma y, obviamente, lo empecé a aplicar» (R E6, 16/9/2019, P 42-46).

El proceso de los *collages históricos* se contraponía al de los *collages libres*, el primero le causaba satisfacción y el segundo, sorpresa, y lo incita a la producción de manera más animada.

El segundo surgió del trabajo colectivo con el *Grupo de collagistas*: «podés aprender pila de cosas, de técnicas, o ver cómo trabaja otra persona el mismo lenguaje que vos» (R E7, 7/10/2019, P 154-155). Observaba las técnicas de encolado de sus compañeros y revisaba su modo de hacerlo: «el otro día me preguntaba: ¿cómo pegaba yo? Yo pego, agarro un poquito de cascola líquida, pongo un tachito, un tarro con agua» (R E7, 7/10/2019, P 161-173).

Voy leyendo, voy buscando, voy recortando, [...] presento [la figura recortada en el cartón] y a veces soy más de pegar [directamente], yo le encajé cascola y plaf, lo plasmé así [hace gestos bruscos con las manos imitando la acción], soy bastante de hacer así, me gusta algo y veo que eso va ahí, ya lo pego y después le voy buscando la vuelta. *La otra de la Revolución rusa* lo arranqué así. (R E8, 5/11/2019, P 24-24)

Reconocía su impulsividad en algunos casos y en otros el cálculo. Señaló que la obra terminada no explicitaba las vicisitudes del proceso y las movilizaciones:

Capaz uno cuando ve por ahí algo terminado, claro, todo el proceso no lo conoce, pero hay un proceso. Yo paso por miles de sensaciones, desde mucha alegría hasta frustración, porque hay algo que no me quedó como yo quería que quede, o no sé, pila de cosas que se dan cuando estoy en un proceso. (R E8, 5/11/2019, P 71-82)

6.5.5.2. Collages históricos

Al comienzo de las entrevistas los *collages históricos* se vincularon con la satisfacción: «realmente llegué a algo que me causa satisfacción, por lo menos estéticamente, o que puedo decir esto está terminado, [que es una] cuestión interna [que genera] alegría [y que es un] sentir que llegué a lo que estaba buscando» (R E1, 24/5/2019, P 26-33).

En el proceso, R podía anticipar y calcular su finalización. A través del humor mostraba su preocupación por el destino de su obra finalizada:

Después que lo termine todo le voy a pasar barniz, [¿para conservarlo?] En realidad, no. Me gustaría que durara un poco, [risas] por lo menos [...] no sé qué voy hacer cuando la tenga terminada tampoco, por ahí me dan ganas de [exponerla] y... por lo menos que se conserve por un tiempo. (R E1, 24/5/2019, P 14-17)

El proceso de los *collages históricos* (el de *Primera guerra mundial*, el de *Revolución rusa* y el de *La otra Revolución rusa*) lo llevó a involucrarse con la temática y sumergirse en ella desde un registro imaginario: «cuando lo estoy haciendo, es como que me voy metiendo en la historia de lo que pasó, y por ahí trato de imaginármelo, los lugares o algún momento» (R E4, 19/7/2019, P 115-116). Reconocía que pasaba por «pila de estados», mientras realizaba la obra, se pone contento cuando «ya sé lo que quiero hacer ahora». Pero hay veces que «lo miro y digo: “ahora, ¿cómo sigo?” Y eso me angustia, [...] pero cuando estoy, por llamarlo de alguna manera, inspirado [...] ya sé cómo quiero seguir armando» (R E5, 2/8/2019, P 38-43).

Su trabajo era planificado, calculado:

Después está la parte del trabajo, ¿no? Pero en mi cabeza ya lo voy teniendo, tener las imágenes y ver bien dónde quiero que vayan, porque muchas veces [...] yo tengo una

imagen y veo un lugar que para mí puede ir y después la presento y realmente veo que no, que ahí no va. (R E5, 2/8/2019, P 38-43)

Colocar la imagen en la superficie («presentarla») para luego encolarla, significaba seguir cierto protocolo:

Por ahí, esa imagen la quiero poner porque me interesa la parte estética o lo que fuere de la imagen y le trato de buscar otro lugar, si veo que no cuadra, que no me gusta en ningún lado, estéticamente, la saco, si hay una imagen que yo veo que tiene que estar cualquiera sea la razón [...] le busco la forma de que pueda estar. (R E5, 2/8/2019, P 38-43)

Valoraba el proceso como una relación con el saber del arte.

Siento que me sitúa y me da un saber del arte, por ahí más de esa época, cuando estoy haciendo el *collage* en sí [...] cuando estoy con el tema, con el hecho histórico, como que me voy a esa época en todo sentir, es lo que más me interesa a mí, o más, que me siento reflejado, yo qué sé. (R E6, 16/9/2019, P 127-136)

6.5.5.3. *Collages libres*

El estudio de la técnica del *collage* junto a otros estudiantes fue muy útil para R: «me parece que está rebueno asociarse con personas que están trabajando el mismo lenguaje» (R E7, 7/10/2019, P 72-83).

Ver otros modos de trabajo, en particular en la utilización de revistas para recortar, «como que me vinieron ganas de hacer un *collage* más libre [...] tengo abundantes revistas, desde que tengo quince años las junto, de música, de eso y de lo otro, de todo un poco». Esto supone un hacer que no está guiado por el tema, sino por un procedimiento de «agarrar, tirar imágenes y empezar a seleccionar y empezar armar como más libre, eso me dio ganas» (R E7, 7/10/2019, P 109-115).

Esto lo llevó a pensar en una operativa propia, con respecto a su colección de revistas, que llamó *caja de Pandora*.

La *caja de Pandora* remite a una imagen mitológica que, al decir de investigadores como Campbell (2016), significa: «ese divino don de los dioses a la mujer hermosa, lleno con las semillas de todos los problemas y las bendiciones de la existencia, aunque también provisto de la virtud sustentante, la esperanza» (p. 38). En su actualización, y limitándonos al plano simbólico más que al arquetípico, refiere a

la serie de significantes: mujer (como lo otro radical), problema y esperanza, relacionados con la adolescencia de R que evoca un modo desestructurado, libre y desafiante de vivir.

Este procedimiento difiere al del *collage histórico* porque no sigue un tema histórico, era «más percepción, yo que sé, más estético [...] de cuestiones simplemente estéticas. Me gusta esta imagen y punto, no me importa de dónde viene ni si cumple determinada fecha [...] me estoy limitando, me voy limitando» (R E7, 7/10/19, P 109-115).

Habría una contraposición entre una operativa estética, fundamentalmente perceptiva, libre, que alentaba a continuar la producción y sorprendía; y, otra, relacionada con el *collage histórico*, que era más rigurosa porque suponía información, limitaba a la vez que producía satisfacción y angustia. Pero esta última le hacía perder la sorpresa del encuentro con la imagen: «hay una pérdida de esa sorpresa» (R E9, 18/11/2019, P 42-45), que además no se trataba de «tener imágenes» sino de encontrarlas.

6.5.5.4. Primera guerra mundial

Este proceso es el primero de una serie proyectada de *collages* de temas históricos que repasaban la historia del siglo pasado. Fue iniciado en el 2018 y culminó después de «un año y poco» de trabajo; tuvo muchos desafíos técnicos, relacionados al encolado de las imágenes.

Se basaba en un sistema de relevamiento de las imágenes y apuntes históricos (resúmenes de historia).

El comienzo fue animado y «compenetrado», «hace ya seis semanas que estoy con esto nada más» (R E1, 24/5/2019, P 23-23).

El procedimiento era riguroso, seleccionaba las imágenes realizadas por artistas entre los años 1914 y 1918, y desechaba aquellas que estaban fuera de fecha, aunque le interesaran:

Sí, me gusta estar haciendo esto informado, sobre todo también para armar la composición [...] quiero tener un rigor, de bueno, bien, poner imágenes [...] no hay imagen de artista de una vanguardia que no haya sido hecha entre 1914 y 1918. (R E3, 7/6/2019, P 37-37)

El desafío fue la colocación de las imágenes: «primero la quería ubicar por acá, más a la mitad, pero después la puse ahí por un tema de las líneas, me pareció que calzaba mucho», y «así va todo jugando». En el juego surgió cierta tensión por el recorte de la imagen artística, «las imágenes van allí por esa adecuación a las formas»; o debían ser recortadas: «a veces las voy forzando también, las que... ta, la imagen en realidad la recorté acá... no es la imagen entera»; «hay muchos casos en que las voy llevando yo, otras que por ahí calzan como vienen, no las modifico en nada, ahora, que estaba bastante mucho más avanzado, las otras formas van guiando a otras formas que van entrando, así» (R E3, 7/6/2019, P 37-37).

Al concentrarse mucho en el detalle del procedimiento, y hablar de manera mecánica, le pregunté en dónde se encontraba él en el proceso, a lo que respondió «en la parte de composición, del plasmar todo eso que está acá dentro, medio suelto, de ir acomodando y ver si tener... no sé si llamarlo *producto*, ponelo entre comillas, terminado en un momento» (R E3, 7/6/2019, P 58-59).

El resultado le gustó: «quedé contento, hay partes que me copan más que otras, pero sí, en general quedé contento» (R E4, 19/7/2019, P 21-22). Confirmó su elección por la técnica del *collage*: «ahora me di cuenta que hay procesos que voy a seguir, haciendo *collage*, haciendo la serie. Los otros [*collages* que haga] me parece que van a ser más fluidos, más rápido: agarré una metodología de trabajo» (R E4, 19/7/2019, P 26-36).

Al terminarlo, en vez de continuar con la siguiente pieza de la serie siglo XX, los años veinte o la segunda guerra mundial, se propuso indagar en un detalle contenido en la primera guerra, la Revolución rusa.

6.5.5.5. *Revolución rusa*

Luego de terminar el proceso de la *Primera guerra mundial*, la idea era continuar con su programa histórico, pero cambió su eje y siguió retomando el estudio de la Revolución rusa, un tema que le apasionaba.

Es el período «más oscuro de conflictos, porque por ahí, en un lugar donde va todo bien, no sé, no encuentro..., me interesa ese contenido, sí, que trabaja en un lugar donde está pasando algo, hacer una denuncia de eso que pensás que no es correcto» (R E5, 2/8/2019, P 102-103). Pero se corrigió al pensar el contenido político que podía haber en sus *collages* históricos y dijo: «no sé si es tanto que tienen una denuncia, por ahí estoy agarrando períodos donde pasaron cosas que fueron fuertes y esto, y lo otro» (R E5, 2/8/2019, P 102-103).

En realidad, capaz que estoy tomando temas también [pasados], la primera guerra mundial pasó hace cien años, la Revolución rusa también... Capaz que ya todo el mundo labura pancho. Capaz [...] me pongo hacer un *collage*, hoy en día y qué temas tendría que tratar para sensibilizar [...] hay cosas que se van haciendo tan comunes, cotidianas de todos los días que ya no sensibilizan tanto. (R E5, 2/8/2019, P 106-115)

Había anticipado que este proceso iba a ser más fluido por la experiencia con el anterior. El tema le «encanta» (R E5), tanto los prolegómenos político-sociales de la época zarista a la revolucionaria, del constructivismo y el suprematismo en el arte, «cuando toman figuras geométricas». El motivo geométrico se encontraba presente en este proceso, «hay un mundo ahí» (R E5).

Tenía fluidez por su «metodología de trabajo» y ya había cortado diez cartones con una medida determinada para elaborar *collages* que anticipaban un programa de trabajo: «agarré una metodología de trabajo [...] arranqué con la *Revolución rusa* y lo primero que hago es buscar información, ponerme a leer. A medida que voy leyendo voy encontrando características que quiero que aparezcan. Con esto fue lo mismo» (R E4, 19/7/2019, P 26-36).

Cuando estaba por finalizarlo, dejó pasar unos días sin hacer nada, suspendió la obra. Se puso a trabajar en otra, que era «un efecto lupa» en la temática de este *collage*. Uno de los motivos fue que no tenía espacio en el soporte para continuar desarrollando al detalle su interés.

6.5.5.6. *La otra de la Revolución rusa*

Este proceso lo comenzó antes de terminar el de la *Revolución rusa*, por octubre, cuando estuvo algunos días sin trabajar en aquel. Le llamó *La otra de la Revolución Rusa*, indicando cierta continuidad con el primero, pero también señalando una parte de la historia que quería destacar y ampliar, suspendiendo una vez más el avance del programa histórico que se había propuesto desarrollar, al concentrarse en una parte del tema de la pieza anterior.

Aclaró que para superar el «trancazo» comenzó con este otro:

Me dije «voy a agarrar el otro, voy a empezar a preparar el soporte», también está en reengancharme con el otro, ponerme a leer y empezar a tratar de encarar el otro *collage*. En el proceso me van pasando cosas, muchas veces tengo angustia o quedo trancado con algo o me está faltando algo para poder avanzar. (R E5, 2/8/2019, P 27-27)

Realizó *La otra de la Revolución rusa* «porque en realidad siento que me quedaron cosas colgadas». Esto rompe con su programa que «en principio van a ser dos, pero capaz que sí, se puede transformar en tríptico». Surgió porque el anterior *Revolución rusa* ya estaba concluido estéticamente, tenía mucha información, pero quedaba más por añadir: «me pareció estéticamente que ya estaba y hay pila de información también, en realidad» (R E7, 7/10/2019, P 4-11).

Subrayó que «en realidad, me parece que hay bastante información, pero todavía le falta [al anterior]» (R E7, 7/10/2019, P 31-33). No le fue fácil distinguir si *Revolución Rusa* estaba terminada: «es difícil decirlo, porque en sí...» (R E7, 7/10/2019, P 31-33).

La otra de la Revolución rusa tuvo otro ritmo: «ya empecé a trabajar [...] sí, está saliendo como si fuera pan caliente [risas]» (R E7, 7/10/2019, P 40-43).

Utilizó la expresión «pan caliente» (R E6, R E7) para indicar el modo casi fabril en el que producía el *collage*, calculando que la serie terminaría en un plazo menor al que había estipulado. Esta producción tiene sentido por la cantidad de cartones cortados que suponía un programa a seguir: «en eso respeto una serie, por ahí tiene

que tener ciertos parámetros para ser una serie, entonces, el tamaño es algo que respeto. Agarro un tamaño y sigo en ese tamaño» (R E7, 7/10/2019, P 45-47).

El rigor de la «metodología» y el *respeto* al programa marcado por los cartones preparados son dos factores que posiblemente pesen: «[la hija le pregunta si tiene la pieza abandonada] y está... no, nada, tengo eso, me tengo que poner a leer, me está costando leer, ponerme a leer, es como que, eso, no sé. Son épocas, a veces leo más» (R E9, 18/11/2019, P 7-9). Esta respuesta contiene una afirmación, *está*, y una negación, *no*, un imperativo, *me tengo que poner a leer*, y una justificación, *me está costando leer*, e introduce el *no sé*, no tanto funcionando como muletilla, sino para significar *el mundo* que supone el abandono.

El «efecto de lupa» no me está movilizando tanto como me venía movilizando el otro, como que me provocaba una ansiedad. Porque yo en realidad, este ya sé cómo va a terminar, porque prácticamente ya lo hice, entre comillas. Entonces, por ahí no me está generando lo mismo que me generó cuando hice el de la *Primera guerra mundial* o cuando hice el primero de la *Revolución rusa*. (R E9, 18/11/2019, P 33-33)

Mientras que el *collage libre*: «eso me di cuenta hoy, buscando en las revistas. Como que en la revista vos vas pasando y chau, te encontrás con algo, ahí, de repente, como que lo otro es más..., yo que sé, yo iba a lugares más específicos» (R E9, 18/11/2019, P 34-35), «perdía el encuentro con esa imagen sorpresiva, pasás una hoja y decís, “chau”, esto ya lo empezás a recortar» (R E9, 18/11/2019, P 39-49).

6.5.5.7. *Las herramientas*

R tematizó su vínculo con las herramientas, su gusto por el hierro y materiales pesados: «para trabajar el hierro y esas cosas, yo qué sé, necesitás amoladoras, necesitás herramientas que en una casa no pintan. Ahí, en donde estoy, esas cosas, no» (R E3, 7/6/2019, P 77-91).

En el taller hay mucho espacio y «pila de herramientas», también en su trabajo profesional, R trabaja en un gran taller donde tiene «millones de herramientas, ahí tengo todo para poder hacer perfectamente». No obstante, prefiere trabajar sus

piezas en su casa «pero el tema básicamente es que yo en mi casa puedo estar haciendo otras cosas, pero acá no estoy en mi casa» (R E3, 7/6/2019, P 77-91).

6.5.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en R

La práctica de los *collages históricos* lo llevó a concentrarse en la temática y habitar en el registro imaginario, imaginarse un tiempo, un modo de vida, el dolor de la guerra, la tensión de la revolución; y cómo en este contexto puede haber arte (R E1, R E4).

Terminar la pieza, que esté perceptiva y estéticamente completa, le causa a la vez satisfacción y angustia. La culminación rápida y fácil de la pieza se logra mediante un método en la práctica, en la técnica de recortar y pegar figuras recortadas (R E1), como «pan caliente» (R E6, R E7).

Asimismo, hay un gusto por recortar las figuras y pegarlas, controlando la composición: le hace bien, le entretiene (R E3, R E8).

Aunque lo que lo satisface —el juego de la figura recortada, darle un lugar dentro de la composición, calcular su situación: si puede estar, si se saca, si se busca una forma mejor para recortar (R E5)— también lo limita, encasilla, reprime (R E8, R E9).

El recorte y encolado le permiten encontrarse con el motivo de la repetición que, como procedimiento, excede el interés retórico en la imagen (velocidad, reiteración), lo mismo ocurre con su gusto por la geometría (R E5). Estos dos motivos se configuran en un enigma para él.

En busca de la clave de su procedimiento, y observando a los demás, se encontró en una operativa de encolado que es impulsiva, del «plaf, plaf» (R E8), que no era tan calculada (presentar la figura en el cartón y luego pegarla), y que lo llevaba a corregir posteriormente (quitar el recorte con trincheta) (R E8). Se identifica con lo más impulsivo «soy más de pegar», con el *plaf* del estampar la imagen con cola en el lienzo que escenifica con sus gestos, con un golpe en la mesa (R E8).

La fluidez técnica, que le brindaba una forma de encolar las piezas recortadas, le permitió realizar *collages* en menos tiempo. Esto lo llevó a recortar cartones de cierto tamaño, anticipando una serie, y así las piezas salieron como «pan caliente» (R E6, R E7). Pero en esta operativa perdió algo que se dio cuenta por contraposición con el *collage libre*, que es del orden del acontecimiento (sorpresa, encuentro) (R E7, R E9) y generó la tensión entre «seguir mis ideas», que significaba cumplir con el programa de cartones recortados y realizar la serie, y sentirse libre elaborando *collages* (R E7).

La encrucijada en R es que en la técnica se entrama una relación con el saber, pero el modo calculador lo hace perder la sorpresa que lo incita a continuar los procesos.

Al profundizar en el lugar de R con respecto a la técnica, encontramos que la práctica es la fuente de control, de placer y de conducción de la impulsividad, y, como territorio, es el sitio donde se encuentra un motivo enigmático para él como lo es la repetición. No obstante, la práctica lleva a la mecanización, a la elaboración de un método eficaz, calculador, que genera la ilusión de sacar obras como «pan caliente», pero que difiere del acontecimiento, de la sorpresa en el encuentro, que es lo que lo dispone de una manera alegre de obrar.

6.5.7. Aspectos relevantes del análisis en R

Con respecto a la mecanización, esta ocurre al encontrarse con un método eficaz de realizar una serie de *collages* históricos. El encolado es una tarea que tiene dificultades, pero encontró una forma para hacerlo fácil y rápido, de modo que el *collage* salga como «pan caliente». Pero este modo es tedioso: puede anticipar el resultado, le quita sorpresa, reprime, es estructurado.

La relación con el saber se detecta en el discurso, principalmente descriptivo de procedimientos, a nivel imaginario funge como modo de control del proceso y lo lleva a colocarse en el lugar de la dirección de la composición.

Utiliza varias expresiones de manera reiterativa que pueden codificarse. Para hablar de las angustias utiliza el modo impersonal, mientras que para no abundar en un

tema y marcar distancia, utiliza la expresión «y eso»; para señalar cierta franqueza con respecto a un tema utiliza la expresión «en realidad»; para atenuar un resultado utiliza la expresión «por lo menos»; y para no dar lugar a la profusión de temas dice «y esto y lo otro». Puntúa a medida que avanzan las entrevistas, corrigiéndose y revisando su respuesta.

Hacer los *collages históricos* le producen una *terrible satisfacción*, implica sentimientos de frustración, enojo y alegría; el encolado es una acción por la que encamina su impulsividad (*plaf*).

Encuentra un gusto por los motivos geométricos (que le remiten al abuelo que iba al Taller Torres García y a su oficio de electricista) y la repetición de imágenes (una incógnita que no fue despejada). En esta vía encontramos la figura de desgarro del productor en R al colocarse en el lugar de receptor de formas (geométricas, repetitivas) sin poder conciliar su verdad.

Cuando encuentra un modo eficiente de realizar los *collages históricos* aparecen la angustia y los *trancazos*.

A nivel del registro imaginario, el trabajo con el *Grupo de colegas* oficia de vara de comparación: R aparece como una «tortuga». *Los collages libres* lo conectan con sus vivencias de adolescencia, con la sorpresa, con lo desestructurado. El modo de hacerlos lo llama *caja de Pandora*.

Se tematiza el proceso con sus vicisitudes, en la *Primera guerra mundial*, *Revolución Rusa* y *La otra de la Revolución rusa*; también algunos objetos como el *collage* (en función a la comparación entre los modos *histórico* y *libre*) y las herramientas.

Con respecto al proceso, se distinguen dos series, una que es la del *collage histórico* (informativo, riguroso, limitante, conceptual) y el *libre* (visual-perceptivo, libre, estimulante, sorpresivo). El encolado es la acción que sistematiza en una *metodología* para hacer *collage*, consiguiendo eficiencia en el obrar (rapidez, facilidad), pero le genera tedio.

La serie programada de *collage histórico* se entronca con la posible comercialización, con el valor del *método*, la planificación y el cálculo. Mientras que el *collage libre* remite a la adolescencia, la libertad, lo visual-perceptivo, al mundo desestructurado y desafiante (*caja de Pandora*).

El *collage* de la *Primera guerra mundial* se relaciona con el desafío técnico (búsqueda de información, impresión de imágenes de internet, recorte y encolado), la rigurosidad, la búsqueda de un método de trabajo eficiente, el control de la composición. Mientras que el de la *Revolución rusa* se relaciona con su interés especial en el tema, una técnica fluida, motivos geométricos que remiten a la estética de Torres García, por la actividad artística de su abuelo, y a su profesión de electricista. En este proceso, para resolver el *trancozo*, se propone comenzar otra pieza, por *efecto lupa*.

La otra de la Revolución rusa tiene como tema un detalle de la anterior pieza, tiene otro ritmo de elaboración más acelerado (*pan caliente*), se suspende porque no le moviliza, puede anticipar el resultado, no genera sorpresa (como sí lo hace el *collage libre*).

Muestra la tensión entre el gusto por el trabajo con materiales pesados y herramientas específicas y la producción en su domicilio, con la comodidad de estar en su casa y que no existe un espacio para guardar la producción, ni para trabajar en el taller con materiales y herramientas pesadas.

Los espacios de trabajo están puestos en contraposición: su casa es un espacio cómodo, pero pequeño, en el trabajo hay mucho lugar y *millones de herramientas*, pero no es cómodo, y el Taller Fundamental tiene espacio y herramientas, pero no tiene la comodidad de estar en su casa. Con esto se reafirma el continuar con la producción en su domicilio, añorando trabajar con otros materiales y herramientas, y comercializar su obra para que las piezas terminadas no le quiten espacio para seguir trabajando. En esta vía R queda en una posición paradójica: queriendo, no puede situarse como artista; sus procesos están calculados en función del espacio domiciliar.

6.6. Perfil 2: en B

6.6.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)

Hace más de una década, B emigró de un país latinoamericano de cultura religiosa, marcado por la violencia política, y se radicó en nuestro país.

En mayo, B (E1) se propuso realizar dos obras, que luego se convirtieron en tres siguiendo una línea de investigación, en soportes de grandes dimensiones, compuestas principalmente por imágenes relevadas en las redes sociales de dos personajes populares, un político y un futbolista uruguayo.

Las dos primeras piezas estaban dedicadas a cada uno de los personajes, se concentraban en sus rostros. La tercera era un rostro compuesto por la superposición de ambos rostros.

La base era el *collage*. Imprimía las imágenes seleccionadas de internet y luego las recortaba para pegarlas en el soporte. Su intención era integrar dichas figuras sobre un fondo de nubes pintadas al óleo, semejantes a las utilizadas en la decoración de las iglesias barrocas. Trabajó sobre esto desde el comienzo de clases (en marzo) hasta el mes de junio (B E4).

Ante las dificultades técnicas de pintar las nubes en óleo, siguiendo la estética barroca de la iglesia católica, discontinuó el proceso (B E5).

En mitad de julio, comenzó un nuevo proceso de trabajo, armó un cubículo oscuro dentro del taller para indagar con imágenes de su rostro y su cuerpo proyectadas en la pared, y realizó varias experimentaciones con imágenes proyectadas de fotografías (B E5).

En agosto (B E6), llevó al taller unos *collages* que estaba realizando en su domicilio e indagó en el recorte de revistas de divulgación de obras clásicas de las artes visuales que compraba en las ferias. En aquel momento les propuso a otros estudiantes constituir un grupo de estudios del *collage* (autodenominado *Grupo de*

collagistas) y dirigió el espacio de trabajo en la investigación del lenguaje. Este proceso lo desarrolló hasta finalizar el año lectivo.

En noviembre, B (E8) realizó otro proceso, el registro de los movimientos de su cuerpo semidesnudo en video y se concentró en la posproducción, que dejó en suspenso a causa del desconocimiento del manejo tecnológico.

6.6.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller

B iba al Taller Fundamental para trabajar en sus procesos un día de la semana en el que había un mayor movimiento de estudiantes en el espacio. El ambiente de trabajo no le permitía realizar una actividad muy concentrada. No obstante, prefirió que las entrevistas se desarrollaran en ese espacio.

En mayo (B E3), la entrevista se realizó en un ambiente caótico, con música fuerte, conversaciones a gritos, cambios de lugar y movimientos de muebles del taller y cosas personales de los estudiantes. El taller tenía pautas colectivas de uso del salón y de los muebles que perturbaban la actividad concentrada de B.

B siguió con el desarrollo de su proceso de manera continua hasta agosto, pero se mostraba molesta por esta situación (B E6). Sentía que no era comprendida por los compañeros y docentes.

En agosto, B se armó un cubículo al fondo del salón, allí podía trabajar, de manera aislada y a oscuras, con imagen proyectada. A la vez, consiguió un salón donde explorar con otros compañeros en el lenguaje del *collage*, constituyendo un grupo que se autodenominó *Grupo de collagistas*. Fue una actividad muy valorada y que disfrutó.

En noviembre, consiguió un salón para indagar en el lenguaje de la *performance*, pidiéndole asistencia a un docente de confianza de otro curso para su documentación. La posproducción era compleja, al no tener conocimientos específicos y no conseguir asistencia docente especializada, abandonó el proceso.

6.6.3. Mecanización de la técnica

En B la mecanización aparece en la búsqueda eficiente de la producción.

En sus propuestas buscaba la eficiencia y la movilización interna, pero los procesos eran complejos y la llevaban a la *saturación*, la superaban, además tenía miedo a la repetición de soluciones estéticas. Eso desencadenó en el abandono o suspensión algunos de sus procesos.

B valoraba la rapidez de ejecución, pero intentaba poner atención en las ocurrencias buscando una movilización que la orientara en el obrar: «lo que me está gustando más son las propuestas que yo siento que me están movilizando y que me llevan a pensar en cosas que no había pensado» (B E1, 17/5/19, P 22-23).

El *collage* lo trabajo a una velocidad más rápida [...] tengo una práctica con ese lenguaje que puedo trabajar realmente rápido [sobre las revistas caladas], entonces, en los huecos empiezan a pasar cosas muy..., muy interesantes, son varias cosas que están moviéndose ahí y me parecen reinteresantes estas cosas que van pasando acá. (B E5, 19/7/19, P 38-55)

Porque aparte el *collage* es un lenguaje que me tiene sumergida, me tiene embebida, me resulta extremadamente adictivo hacer esto. (B E7, 25/10/19, P 39-39)

Pero en el proceso apareció la ansiedad por terminar la obra y ello implica dedicarle más horas de trabajo (ocho horas):

No quiere decir que lo empiece y lo tenga que terminar. Al principio me costó mucho, porque yo quería terminar todo de una vez. Y cada vez me doy cuenta que mis procesos creativos son cada vez más complejos, que yo misma me estoy obligando, [y se dice] bueno, ahora tengo que tomarme un tiempo. Hay veces en los que estoy trabajando, sobre todo si trabajo ocho horas en un cuadro [...] y que ya cuando salgo [del taller] termino saturada y digo: ya no quiero saber nada más de eso. Llego a mi casa y hago cualquier otra cosa que no tenga que ver. (B E1, 17/5/19, P 85-87)

Las «ocho horas» nos remiten al trabajo controlado por el horario (la fábrica, la oficina, etc.).

El proceso era vivido intensamente y de manera compleja, obligaba al corte por «saturación». Pero el término *saturación* estaba vinculado también al miedo a la repetición: «tengo miedo de caer en una repetición, una saturación, de una solución estética a partir de algo que no estoy pudiendo encontrar, y es el fondo, ¿no?» (B E7, 25/10/19, P 65-65).

Buscaba resolver los problemas técnicos con el óleo a partir de una estrategia visual de evocación, sin éxito:

Yo como no sé mucho de pintura, es como que me está generando un problema desde lo estético porque no me atrevo a meterle mano. O sea, todas las manchitas que hay son o por intentos fallidos o yo con mucho blanco tratando de generar esas nubes. Por eso lo tengo en *standby*. (B E2, 24/5/19, P 83-89)

Este tema, si bien a mí siempre me llamaron mucho la atención las iglesias, desde la técnica me estoy quedando como... no voy a ponerme a estudiar cómo se pintaba ni nada, pero desde la técnica como que estoy tratando de mirar solamente a partir de la imagen. Intuitivamente, llegar al proceso de poder evocar esa estética. (B E4, 7/6/19, P 85-85)

En este caso se llega a la mecanización a partir de una conducta eficiente en busca de una solución estética que sea original. Las soluciones repetitivas le dan miedo.

6.6.4. Aspectos de la relación con el saber

Con respecto a la relación con el saber, B partía de la existencia de una *sensibilidad artística* innata: «es como pensar en el músico, yo siento que en ese sentido la sensibilidad artística... uno nace con eso» (B E1, 17/5/19, P 21-21).

En este sentido, la técnica se le contraponía, no sabía, la aburría e inhibía: «me sirvió que no fuera una propuesta [la del Taller] desde la técnica, que a mí me hubiera aburrido» (B E1, 17/5/19 P 11-11).

Yo como no sé mucho de pintura, es como que me está generando un problema desde lo estético porque no me atrevo a meterle mano. O sea, todas las manchitas que hay son por intentos fallidos o yo con mucho blanco tratando de generar esas nubes. Por eso lo tengo en *standby*. (B E2, 24/5/19, P 83-89)

Con respecto a la relación con el lenguaje, aparecieron algunas palabras como *standby*, un anglicismo asociado a los dispositivos electrónicos que alude al modo de espera o reposo de las máquinas antes de su reactivación. En B tiene un uso metafórico, asume varios significados.

En primer lugar, refiere a la suspensión de una actividad durante la cual inicia otra. Por ejemplo, en mayo, cuando estaba realizando la serie con las imágenes icónicas, necesitó hacer un *standby* para *poner el cuerpo*, *el cuerpo en la arena* (B E1), es decir, realizar actividades performáticas o de danza. También en julio, cuando se

encontró con el obstáculo de la pintura de las nubes en el estilo barroco, necesitó hacer un *standby* (B E5).

En segundo lugar, indica el momento en que se tiene una idea concreta y amerita enlentecer el proceso: «[saturación es] cuando uno ya tiene una idea concreta de qué es lo que uno quiere hacer [...] ya se sabe cómo viene y no hay apuro [en terminarla]» (B E5, 19/7/19, P 18-19).

Lo que estoy pensando es ir dilatando un poco el proceso, a propósito, para poder desarrollarlo un poco más despacio. Creo que la idea ya la tengo superdesarrollada y ahora creo lo que voy a hacer, y es dejarlo un poco ahí e ir desarrollando de a poquito. Pero ya con menos angustia de querer concretar una idea porque la idea ya está. (B E5, 19/7/19, P 17-17)

En tercer lugar, introduce un corte en la actividad y el comienzo de otra: «o sea, ¿en qué me voy a ocupar ahora?» (B E5, 19/7/19, P 38-55).

Otra palabra que tiene usos metafóricos es *saturación* y se asocia al *standby*. Puede ligarse a la energía (al esfuerzo):

Cuando uno ya tiene un objeto de estudio definido y lo que hay que hacer en cuanto a producción plástica, ya se sabe cómo viene y no hay apuro en generar una secuencia de obras [...] es como una saturación de la energía. (B E5, 19/7/19, P 18-19)

O es indicador del fastidio relativo al trabajo con los rostros (la mirada) de los íconos populares y las nubes:

Es como que ya no quiero ver la cara [a los personajes] por un buen tiempo [...] en realidad, creo que me pasa, es que como ya sé cómo tiene que seguir el proceso [...] creo que me puedo tomar un tiempo para poder procesarlo. (B E5, 19/7/19, P 7-11)

En particular, la frase «no quiero ver la cara por un buen tiempo» nos muestra la personificación de las pinturas de los íconos. Eran personajes populares, íconos de la cultura de masas, rostros de varones blancos de mediana edad, exitosos.

Asimismo, puede vincularse al *standby*: «estuve haciendo otra cosa aparte, lo estoy dejando en *standby*, lo sigo haciendo lentamente porque creo que me saturó» (B E5 18/7/19, P 7-7); «creo que la idea ya la tengo superdesarrollada y ahora creo lo que voy a hacer, y es dejarlo un poco ahí e ir desarrollando de a poquito. Pero ya con

menos angustia de ver concretar una idea porque la idea ya está» (B E5, 19/7/19, P 13-13).

Otras metáforas surgen al hablar del proceso, se siente *sumergida*, *embebida* y *adicta*: «el *collage* es un lenguaje que me tiene sumergida, me tiene embebida, me resulta extremadamente adictivo hacer esto» (B E7, 25/10/19, P 39-39). Estas metáforas nos remiten a un estado de concentración, en un medio diferente (sumergida), de penetración (embebida) y de lo que ocurre en el juego de miradas (mirar a, ser mirado por los íconos populares) que, además, es adictivo, imposible de sustraerse al juego de las miradas, en un vínculo de atracción y miedo: «tengo miedo de caer en una repetición, una saturación, de una solución estética a partir de algo que no estoy pudiendo encontrar, y es el fondo, ¿no?» (B E7, 25/10/19, P 65-65).

Una expresión utilizada fue «eso quedó» o «ese camino quedó», indicando que había suspendido el proceso (B E8), al contrario de cómo podemos utilizar esta expresión que puede dar a entender que alguna cosa fue elegida entre otras posibilidades y *quedó*, subsistió. Se vinculaba con la tensión y se explicitaba en la última entrevista (B E8). Un ejemplo es cuando trabajaba con tecnologías de alta complejidad en un proceso que implicaba exponer su cuerpo o su rostro («me siento trastocada por este proceso, mi rostro ahí, poner el cuerpo, mi propio cuerpo»), esto la llevaba al *standby*, y por ello *eso quedó*. Otro ejemplo es cuando trataba de pintar al óleo, se sentía reincómoda, no se sentía capaz, no le gustaba porque cargaba el pincel y eso no era elegante, la hacía sufrir mucho y sentirse agobiada, la hacía sentirse encerrada. Así, *ese camino quedó*.

El *cuerpo* y *poner el cuerpo* son *significantes amo*, están muy repetidos en las entrevistas y aparecen como palabras que no necesitan revisarse: «hay otro tipo de obras que yo también estoy esperando practicarlas, que estoy en un *standby*, que tienen que ver con el cuerpo, en relación a poner el cuerpo cuando estoy haciendo una obra» (B E1, 17/5/19, P 35-35).

Yo lo que sé es que yo quiero que esté el cuerpo ahí, el cuerpo antes de la desnudez, yo no quiero hacer una denuncia con esto [en contra de ciertas *performances* que

señalan injusticias sociales] yo no quiero transitar por ahí [...] no tengo muy claro la intención última de esto. Lo que sí sé es lo que quiero, qué me interesa. (B E5, 19/7/19, P 97-97)

[El cuerpo desnudo] es una fijación que tengo desde el año pasado. O sea, cuando quiero salir del plano y llevarlo al espacio, me imagino a mí en escena, por decirlo de una manera. (B E6, 2/8/19, P 138-139)

Pero le inquietaba el trabajo con la imagen de su cuerpo: «no sé por qué estoy trabajando con mi imagen. Me di cuenta que tengo una obsesión con el tema» (B E5, 19/7/19, P 38-55).

A pesar de la fijación de trabajar con el cuerpo, comentó con humor que cuando estaba inmersa en una actividad le costaba atender sus necesidades físicas:

Me cuesta ir al baño, como que me aguanto y me aguanto y recién voy al baño cuando ya no puedo. Pero eso me pasa siempre con esto. Ta, no me aguanto más, y estoy ahí, entonces como que no quisiera levantarme. Si tuviera una sonda [risas], habría que hacer una prueba. Porque me pasa eso, que realmente cuando me pongo a trabajar, es como que siento que no puedo parar. (B E1, 17/5/19, P 85-87)

La edad y el paso del tiempo fueron temáticas vistas en las entrevistas. Para hablar acerca del envejecimiento a veces utilizaba la figura impersonal *uno*: «no quiero dejar de hacer... pero claro, hay cosas que ya son del orden del cuerpo, del tiempo, que ya uno no puede trabajar» (B E5, 19/7/19, P 111-111).

Hablaba, con una estudiante, de que a mí el cuerpo ya no me responde para ciertas cosas que uno generalmente haría danza contemporánea. No me responde ya, igualmente no quiero dejar ese lenguaje de lado [la *performance*], lo quiero seguir trayendo, lo quiero seguir trabajando, resignificándolo desde otro lugar. (B E5, 10/7/19, P 111-111)

Llamó *La cosa* al primer proceso que realizó en el año y del que resultaron tres piezas de gran tamaño, en *collage* y pintura al óleo. Tuvo dificultades técnicas con el fondo de los *collages* que llevaban pintura al óleo.

La cosa se relacionaba a una búsqueda personal del carácter sagrado de la cultura popular:

Como que quisiera darle un aspecto más de iglesia barroca [...] esto va a llevar una capa un poco más gruesa [de pintura] y tampoco lo quiero poner a pelear con el dorado [había incorporado este color para resaltar el carácter sagrado]. Estoy viendo. Eso me tiene en una incertidumbre [...] esto va a llevar una capa un poco más gruesa en el borde. Porque era como que sentía que no notaba bastante lo sagrado, por darle un

nombre, la imagen del santo, o lo que sea de la cosa como que no estaba sobresaliendo [...] entonces estoy tratando de darle más realce. (B E4, 7/6/19, P 3-11)

También, en el plano imaginario, se vinculaba con el efecto de la mirada: «mi percepción es más bien como una gran cosa donde me usa porque yo no estoy emitiendo juicios de valor de nada y estoy tomando en consideración todas las perspectivas o las representaciones que se hacen» (B E2, 24/5/19, P 82-82); «para mí es como hipnotizante e idiotizante lo que me pasa» (B E1, 17/5/19, P 74-77).

La imagen en el proceso de producción era vivida como una *cosa*, algo que tiene entidad y la usa; agregando:

Igual asusta un poco, porque son imágenes [la de los íconos populares] que aparte yo las miro, y, claro, son los dos personajes que elegí. El tema de la mirada me está llamando mucho la atención en lo que yo estoy produciendo porque [la de los íconos populares] son miradas bastantes fuertes, las que tienen los dos, desde su lugar [uno siendo futbolista y el otro político]. (B, E2, 24/5/19, P 82-82)

Presentaba una tensión entre el gusto por lo rústico y el dolor por no ser elegante en el trazo con el pincel en óleo:

A mí me gusta mucho eso. Y el tema de lo rústico. Que yo decía: «pero bueno, si yo hago esto superprolijo, no me siento identificada», porque ya el origen de esto [...] es como de calle, muy de lo rústico. (B E5, 19/7/19, P 72-75)

Huí de lo pictórico [de la pintura] porque [...] me di cuenta que me siento incómoda pintando. No me siento con la capacidad, ni siquiera, de generar una nube [...] con pinceles. O sea, es algo que me ha pasado desde el año pasado cuando empecé los talleres, que la pintura me hace sentir muy incómoda. No me gusta, me hace sentir encerrada, lo mismo tengo, inclusive, cuando estoy pintando, cargo el pincel de muchísima [pintura], no soy elegante a la hora de ponerme a pintar eso y lo sufro mucho, entonces, ya sé que es algo que no me gusta transitar y ya como que ese camino quedó. (B E8, 22/11/19, P 17-17)

Es que de solo pensarlo me agobia un montón. (B E8, 22/11/19, P 19-19)

Cuando había decidido suspender el proceso de *La cosa* por *saturación*, reconoce una fijación como efecto de una puntuación retroactiva:

En realidad, esto es una fijación que yo tengo desde que era chiquita [el cuarto de infancia] desde un principio me gustó tener imágenes organizadas como si fuera una galería. Llegué a tener en la pared muchas imágenes [...] eso que te estoy diciendo es ahora, razonado, lo que yo hacía en ese momento. (B E4, 7/6/19, P 115-115)

Evocó un póster del cantante Jim Morrison, con el torso desnudo y en el gesto de estar crucificado, que estaba pegado en la pared de su cuarto cuando era adolescente:

Yo tenía a Jim Morrison y era ese cuadro en el que está así [hace la mímica de la crucifixión] crucificado, con su pelo así [hace gestos con la mano], o sea, él de alguna manera se conecta con eso, que es increíble [...] entonces, como que sí, esto es una revelación [risas]. (B E4, 7/6/19, P 119-123)

En el movimiento aparecen otras fijaciones, como la figura del lagarto que incluye en sus *collages*:

No me acuerdo quién en aquella época me regaló el libro de poemas completos de Jim Morrison, él hablaba mucho del tema del lagarto... ¡ah!, ¡mirá! ¡El tema del lagarto me aparece! [risas], se me está subiendo la tensión de solo pensar. (B E4, 7/6/19, P 142-145)

En el plano imaginario, la relación con los demás estudiantes y docentes no le fue fácil, no se sentía comprendida.

Para aislarse de las condiciones de trabajo en el taller, armó un cubículo, con la ayuda de un docente, para trabajar quedando escondida de la mirada de los demás. Intentaba concentrarse en sus ideas al comenzar una indagación: con imágenes proyectadas de fotos de su cuerpo, rostro; con el calado de revistas de divulgación de arte clásico explorando los huecos —«entonces en los huecos empiezan a pasar cosas muy, muy interesantes [...] son varias cosas que están moviéndose ahí y me parecen reinteresantes estas cosas que van pasando acá» (B E5, 19/7/19, P 38-55)—; y con el uso de placas médicas.

En contraposición, se encontraba muy cómoda dirigiendo al *Grupo de collagistas*. En él, marcó con fuerza su posición con respecto a los alcances de la investigación en el *collage*, indagar en el lenguaje y en la exploración técnica, dejando de lado el uso político del *collage*. En aquel momento se lanzaba la campaña política de las Elecciones Nacionales y algunos estudiantes se acercaron al grupo con intención de integrarse y darle un giro político a la investigación colectiva, pero no prosperó.

6.6.5. Tematizaciones

De las relaciones discursivas, la tematización principal fue el *proceso*. De esta se desprende el objeto *cuerpo* y los conceptos de *conexiones* y *estrategias*.

6.6.5.1. El proceso

El proceso abarca la relación entre técnica y lenguaje, las situaciones de *standby* y saturación.

Encontramos una relación en oposición de dos series, la de la técnica (de signo negativo), relacionada con la pintura al óleo, y la del lenguaje (de signo positivo) que corresponde al *collage*.

Cabe aclarar que el *collage* puede verse como técnica, procedimiento técnico que aparece con el cubismo, y como lenguaje o modo de plantear una inquietud personal, como lo fue con el dadaísmo.

La técnica vinculada a la pintura al óleo la llevaba al aburrimiento (B E1); no sabía cómo pintar, por lo cual, le generaba incertidumbre en vez de seguridad en el proceso (B E4). Se asociaba a lo *superprolijo* (B E5), en contra de su gusto estético por lo *rústico*, lo propio de la *calle* (B E5).

Se contrapuso al lenguaje, que vincularía con la *sensibilidad artística* con la que *se nace* (B E1). Era rápido (B E5), no se utilizaban otros medios tecnológicos que implicaran un conocimiento especial (B E6), podía combinarse con otros lenguajes como la *video performance* (B E5), la llevaba a sumergirse, a embeberse, era adictivo (B E7).

La otra serie es entre sensibilidad artística (de signo positivo) y técnica (de signo negativo).

En la primera, la sensibilidad artística (B E1) es innata (B E1) y se orienta al obrar —hacia la estética de las iglesias barrocas (B E4), hacia los cuerpos de las pinturas academicistas (B E6), etc.—, tenía un lugar importante el estado anímico (B E8),

se asociaba a cierta fijación en la temática del cuerpo y a ciertos animales como el lagarto (B E4).

En la segunda, la técnica (pintura al óleo) era aburrida (B E1), al no saber realizar la pintura *aparecen manchitas como un intento fallido de generar nubes* (B E2), «pero no me voy a poner a estudiar cómo se pintaba», aunque el color sea muy importante en la pieza (B E4), asumiendo que la complejidad técnica la llevaba al *standby* (B E8).

En la última entrevista (B E8), la de corte, apareció el signo negativo de la pintura: le reincomodaba, se sentía incapaz, no le gustaba, no la hacía sentir bien, se sentía encerrada, no es elegante, la agobiaba.

El proceso podía entrar en *standby*, suspenderse, y esto la llevaba a pasar la página, a realizar otra actividad (B E1). Una de las causas era la *saturación* (B E5) porque ya no quería ver más la cara de los íconos (B E5), por el cansancio (B E1), porque ya sabía cómo seguía (se tiene la idea de lo que se está haciendo) (B E5), para dilatar el proceso, desarrollarlo más lento y amortiguar los aspectos afectivos del trabajo con la imagen (B E5).

6.6.5.2. *Cuerpo*

El cuerpo fue uno de los objetos de la tematización.

Se vinculaba positivamente con el aguantarse (no ir al baño por mucho tiempo), el poner el cuerpo en la arena (B E1), obligarse (a trabajar en la imagen) (B E1), saturarse (B E5) y también con el cansancio visual (B E1). Y negativamente con la vejez: el no poder responder como antes (B E5) o con el gesto de pintar, la falta de elegancia que le causa mucho dolor (B E8).

Es una fijación el cuerpo desnudo y erótico de las imágenes clásicas de la pintura academicista (B E6), estas la remitían a la evocación de un póster de un cantante *pop* en pose de crucificado (B E4) que colgó en la pared de su dormitorio en la adolescencia.

6.6.5.3. Conexiones

El proceso de producción de la serie sobre los íconos populares se fundamentaba en la operativa de conectar cosas, tenía un trasfondo que no sabía cómo nombrar, pero lo relacionaba con lo *sacro* y lo *sagrado* (B1) que, en su conjunto, era aquello que buscaba en sus *collages*.

Su interés se concentraba en trabajar sobre ese *algo* que llama *la cosa* y que ubicaba en la mirada de los personajes populares (varones, adultos, exitosos); ellos tenían esa *cosa* que le fascinaba, que *atrapa la mirada* (B E1), que *es como hipnotizante e idiotizante* (B E1), pero que «igual asusta un poco, porque son imágenes [los íconos populares] que aparte yo las miro y claro son los dos personajes que elegí [ambos de] miradas fuertes» (B E2, 24/5/19, P 82-82).

La cosa se encontraba en la estética barroca de las iglesias católicas:

Como que quisiera darle un aspecto más de iglesia barroca [...] esto va a llevar una capa un poco más gruesa [de óleo] en el borde [de la nube]. Porque era como que sentía que no se notaba bastante lo sagrado, por darle un nombre, la imagen del santo, o lo que sea de la cosa, como que no estaba sobresaliendo. (B E4, 7/6/19, P 3-11).

Existía un problema al trasladar *la cosa*, que se encontraba en la imagen vista, al plano de la producción: «hay una narrativa detrás de la cosa que, en realidad, está latente, en estos casos. Pero también hay algo mío, en el sentido de la manera de ver» (B E4, 7/6/19, P 115-115). *La cosa* de los personajes era resuelta a través del *collage*, pero no en la pintura de nubes.

Las conexiones llevan a recuerdos de infancia y adolescencia, relacionados con el gusto por colocar imágenes de revistas en las paredes del dormitorio, el gusto artístico (sensibilidad artística) confirmado en la infancia, y con la erótica de la imagen del cantante *pop* en un póster (B E4).

Cabe mencionar que en los estudiantes que eligen matricularse en el IENBA, el gusto por el dibujo u otra manifestación estético-artística es asociado a una temprana vocación, confirmada generalmente por la madre.

Estas conexiones le dieron sentido al trabajo con personajes jóvenes, populares, varones, con la figura del lagarto, su cuerpo y rostro.

6.6.5.4. Estrategias visuales

Las estrategias visuales utilizadas buscaron sortear obstáculos técnicos (pintura al óleo) que la llevaban al *standby*.

En B (E2), aparece el problema del no saber realizar las nubes en óleo, eran como *manchitas, intentos fallidos de nubes*. Esto representaba un problema estético porque lo que veía no se correspondía con la experiencia de *lo santo* que buscaba; además la inhibía (*no me atrevo a meterle mano*) y la conducía al *standby*.

En B, la estética de las iglesias le llamaba la atención, pero la técnica que se utilizaba para realizar las imágenes era un obstáculo: «me estoy quedando», «no me voy a poner a estudiar cómo se pintaba» (B E4). Pero generó una estrategia visual basada en mirar la imagen y trasladar el efecto al *collage* para evocar esa estética (B E4).

6.6.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en B

Su compromiso con la realización de grandes *collages* con pintura al óleo la llevó a idear una estrategia para sortear el escollo técnico con dicho material, pero no alivió su molestia. Esta consistía en estudiar perceptivamente la imagen, generar un proceso de abstracción (*evocación*) y lograr una solución (fotocopiar nubes pintadas) que llevara al espectador (y a ella colocada en ese lugar) a la evocación de esa estética, tratando de capturar *lo santo*.

Pintar la hacía sentir incómoda, incapaz, encerrada. El profesor le señaló que cargaba mucho el pincel (técnica), lo cual hacía que su pintura no fuera elegante y esto la agobiaba. El no ser *elegante* en la pintura era un punto doloroso.

La cosa que recuperaba en las imágenes que circulaban en internet, en la figura de los íconos populares, no estaba en esas imágenes recortadas para hacer el *collage*;

la cosa de las nubes que se encontraba en la experiencia de estar en una iglesia no la reproducía cuando las pintaba en el lienzo.

En términos de *la cosa*, lo que causa el efecto que busca y que llama *santo* no lo consigue con la técnica, pues no sería un fenómeno meramente visual.

6.6.7. Aspectos relevantes del análisis en B

En B la mecanización se encuentra en el miedo a la repetición de una solución estética.

Se relacionaba con la tensión entre la rapidez de ejecución y el estar atenta a las movilizaciones, que generaban intensidad (*adicción*) y desencadenaban un corte (suspender) causado por el miedo a la repetición.

En la relación con el saber, reparamos en *la cosa* que se encontraba en las nubes pintadas con una estética barroca y con la imagen de un cantante *pop* (Jim Morrison) en un póster que tenía, en su adolescencia, colgado en la pared de su dormitorio, este se vinculaba al placer, el erotismo y las creencias religiosas (crucifixión). En un momento le aburrió, *ya lo sabía*; suspendió nuevamente el obrar y buscó otras vías, como el aislamiento en el cubículo para trabajar la proyección de su propia imagen (cuerpo, rostro) y la realización de *performances*.

La relación entre la *sensibilidad artística* y la técnica es de oposición: la primera no se aprende, se juega en el estado anímico del proceso, implica poner el cuerpo y trabajar sobre la imagen de su cuerpo y rostro. Se contraponen a la técnica, esta se aprende, es aburrida, no la sabe, ni quiere saberla, prefiere encontrar estrategias visuales que resuelvan lo técnico. El pintar se relaciona con el agobio, la no elegancia, el sentirse encerrada.

En el plano imaginario, su obrar estuvo atravesado por el malestar que le producía trabajar en un ambiente ruidoso y la incompreensión de su propuesta por parte de compañeros y docentes; contrapuesto a ello, la dirección del *Grupo de collagistas* le produjo satisfacción.

Las tematizaciones, objetos y conceptos fueron *proceso, cuerpo, conexiones y estrategias visuales*.

Con respecto al proceso, aparece la distinción entre técnicas: pintura al óleo y *collage*. En lo que refiere a la pintura, el pintar al óleo se corresponde con el aburrimiento, la incertidumbre (por no controlar los resultados) y la prolijidad. Al no lograr los efectos técnicos buscados, generó una estrategia visual (*generalizar, abstraer la imagen, llevarla a otro registro visual*), pero no obtuvo el resultado esperado y desencadenó en un *standby*.

El *collage* era más rápido, se correspondía con lo rústico, y, por ende, con lo propio de la calle, lo popular (diferente a lo prolijo); además la llevaba a la adicción, pero también a la angustia y al miedo a la repetición. El miedo a la repetición nos señala una filiación con la estética romántica, el discurso de la originalidad y *sensibilidad artística, etc.*

En el par *sensibilidad artística-técnica* encontramos contraposiciones: la *sensibilidad artística* no se aprende, es constitutiva del artista (nuevamente el paradigma romántico), implica los estados anímicos en el proceso artístico y poner el cuerpo (rostro, cuerpo); mientras que la técnica se aprende, aburre, no se sabe (hay que aprenderla). Pintar se corresponde a la sensación de encierro, de agobio y de ejecución no elegante. En este par, la técnica es un escollo para la realización y lleva al *standby*.

El *standby* significa colocar en suspenso, obrar sin apuros y fastidio.

La operativa de conectar es la vía para encontrar lo innombrable, *la cosa*, lo que tiene el carácter *sacro y sagrado*, y que se encuentra tanto en las nubes como en la mirada de los personajes (hipnótica, idiotizadora, fuerte, asusta). Con esta operativa encontró una «narrativa» personal, con tópicos del erotismo y de la iconografía cristiana.

Buscó una estrategia visual para traducir el efecto estético de la técnica del óleo por la vía de la producción de formas abstractas que llevaran a la *evocación*. Con ello se propuso capturar lo *santo*. El problema era que necesitaba encontrarse en el lugar

del espectador, de cómo se ve la forma y traducirla visualmente. Pero esta vía no tuvo éxitos. Porque *la cosa* no se encontraba en las nubes en sí (la fotocopia de nubes y pegado en el soporte no funcionó como tal). Lo que buscaba era una posición próxima a la del espectador del culto y participante de la experiencia sagrada.

En esta vía encontramos una figura de desgarró del productor al situarse en el lugar del receptor para la producción visual de la experiencia de lo sagrado.

6.7. Perfil 2: en L

6.7.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)

En mayo, L estaba realizando dos pinturas al óleo, una que llamó *Bicho*, que se apoyaba en una fotografía suya que, además, trabajaba paralelamente de forma digital; y otra que venía realizando hacía dos años, de una serpiente cobra, que llamó *Serpiente* (L E1).

En junio, y ante la efectividad del medio digital, que le sirvió para realizar y estudiar rápidamente variaciones de color en las pinturas, compró en el exterior un iPad nuevo y actualizado (L E2).

En julio, apareció el «desnorteo», suspendió la actividad de las pinturas e hizo un repaso por sucesos anteriores del aprendizaje artístico que le causaron grandes frustraciones. La primera fue en su pasaje por la música, una actividad anterior a la pintura que, si bien comenzó siendo intuitiva (tenía una banda de amigos que se reunían para ensayar y tocaban música en el circuito local), fue de a poco perdiendo el sentido una vez que estudió la técnica musical en una institución formal. La segunda fue en la pintura: una crítica que no le gustó de una persona que consideraba como su maestra lo llevó a revisar la cuestión del reconocimiento y su idea de maestro o guía en la práctica artística (L E3).

A finales de julio, se encontró con gran entusiasmo pintando y se sorprendió haber pasado por un momento de suspensión de la actividad artística (L E4).

En agosto incursionó en el *butoh*, una danza oriental que se apoya en ejercicios corporales y de improvisación. Realizó con una compañera una coreografía que fue filmada en las celdas de la ex Cárcel de Miguelete, hoy Espacio Artístico Contemporáneo (EAC), colaborando con la realización de un cortometraje (L E5) de un compañero con el que compartía el alquiler del espacio de taller.

En octubre, se encontró otra vez pintando de manera entusiasta, retomó la pintura *Serpiente* (L E6).

En noviembre, le preocuparon los alcances de la propuesta de reforma de imputabilidad de los jóvenes y militó en contra, de cara al plebiscito Vivir sin Miedo. Esta situación lo llevó a reflexionar acerca de la función social y política del arte. Pintó un pañuelo rosado (símbolo de la campaña en contra de la reforma) y lo expuso a la vista del público en el taller que tiene con algunos compañeros (L E7).

6.7.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller

Primero eligió trabajar en su casa, acondicionó un lugar para ello, motivado por la decisión de terminar la carrera. Pero en julio se llevó sus cosas a un taller colectivo que tenía con otros compañeros, compartiendo el pago del alquiler, para que su actividad artística no compitiera con sus actividades laborales diarias que realizaba en su domicilio (L E4).

En aquel espacio, también realizó exposiciones de sus piezas. En una de ellas, unas visitantes se le acercaron y le preguntaron por una pintura suya monocromática. Dicha pintura, indirectamente, había sido criticada negativamente por una persona que consideraba su maestra. La conversación profunda con las visitantes lo llevó a reevaluar aquella crítica y reconocer otros valores de su pintura, más orientados a lo simbólico que a lo formal.

En el taller pasaba mucho tiempo, almorzaba y, a veces, dormía allí.

En agosto, realizó ejercicios de *butoh* con una compañera, lo cual lo llevó a la elaboración de una coreografía para un cortometraje rodado en la zona de las celdas del EAC (L E5), colaborando con el proyecto audiovisual de un compañero del taller.

En noviembre, en el taller, exhibió la pintura de un pañuelo rosado acompañando la campaña por el plebiscito, sensible, en particular, por la situación de los menores, mostrando públicamente su posición (L E7).

6.7.3. Mecanización de la técnica

En L la mecanización aparece con la automatización de la práctica.

Se puede observar la distinción entre un *hacer por el hacer*, vinculado a la realización de piezas decorativas por encargo (L E1) y un hacer técnico que, una vez aprendido, produce *vicios* en el pintar con óleo (L E2): «generalmente, no me sale mucho hacer algo por hacer, o sea, hacer una pintura por hacerla. Me he puesto en juego un poco ahí, por encargo de algo, pero no son metáforas, son algo decorativo» (L E1, 28/5/19, P 73-90).

[Sobre el uso de la técnica del *sfumato*] cosas como que no las puedo dejar de hacer aun cuando me propongo no hacerlas [...] me propongo hacer una sombra un poco más dura y al rato la estoy barriendo de vuelta, y no puedo con esto [risas]. (L E2, 4/6/19, P 177-185)

Aquí nos encontramos con una diferenciación entre el hacer artístico y el decorativo, que formó parte del discurso dominante del arte hasta el siglo XIX. El arte decorativo es una categoría que corresponde a la jerarquización de los saberes artísticos consolidada en el siglo XIX; lo decorativo tenía un rango inferior al de las bellas artes.

En este sentido, la práctica artística es una lucha:

[La frase: qué lucha es la vida], la uso para la pintura sí, la venía usando en pila. Luchando con esta pintura y bueno siento que no estoy luchando con la pintura, siento que la estoy haciendo, que la estoy pintando [...] eso de meter pintura, meter pintura y que sea todo una cagada, lo que está pasando ahora es que estoy metiendo pintura y está quedando bueno lo que estoy haciendo. (L, E4, 31/7/19, P 11-11)

El entusiasmo por la efectividad del trabajo en el medio digital que le daba la posibilidad de copiar, pegar y borrar sin perder el original (L E2), se contraponía

con la *lucha* que implicaba la pintura al óleo que, por su condición química, tenía un tiempo de secado muy lento y, recién cuando se secaba, se podía volver a pintar arriba para corregir lo anterior:

Y me gustó mucho, [...] conseguí que me presten plata y me mandé a traer un iPad nuevo, porque me fisuré, [...] me encontré trabajando muy cómodo y en esto de poder copiar y que las cosas tomen muchos rumbos, [...] me dio mucha tranquilidad. Porque aparte de lo que me frena, y mi lentitud, es que, cuando ya estoy trabajando en la pintura, de repente tengo una idea que me encanta y hay un momento que es como fractal [...] ¿qué color va a tener?, ¿y qué luz?, ¿y qué no sé qué? Y se me ocurren muchas cosas, y quedo como paralizado ante todas las posibilidades que se me ocurren. (L E2, 4/6/19, P 13-13)

Y también:

Entonces, nada, yo me imagino, voy, pin [gestos con la mano] pruebo esto, pruebo, brbrbr [gestos de borrar] resuelvo, después voy y lo pinto. Además, me gusta la idea esa de que resuelvo en el iPad, pero después lo pinto, no me quedo solo con el digital. Me gusta la idea de seguir en óleo, pero ya ir como con algunas cosas más probadas de antes. (L E2, 4/6/19, P 89-89)

En el automatismo de *meter pintura* sin conciencia de lo que hace (*sin estar escuchando su necesidad expresiva*), en procura de su finalización: «entonces estoy en la lucha de algo que pongo y no me funciona, y pongo y no me funciona, porque en definitiva no estaba escuchando cuál era mi necesidad expresiva» (L E4, 31/7/19, P 77-77).

En esta vía, la pintura es una lucha entre el hacer, la búsqueda de la necesidad expresiva y *querer terminar* la pieza:

Si estás pintando, estás pintando, pero, sin embargo, está también esa otra cosa, y quizás también en esto de estar trabajando en las sombras en relación a la pintura, de escapar, por un lado, querer terminar la pintura y, por otro lado, la dificultad con estar ahí. (L E4, 31/7/19, P 135-135)

El uso de los medios digitales le permitía sortear la paralización que lo llevaba a estar eligiendo colores, brillos, contrastes en la pintura; y esto era una *maravilla*:

A veces no me resuelvo y me quedé dos horas ahí y no pude avanzar [...] entonces, esto de lo digital fue como bueno: copio y pinto de violeta, copio y pinto de verde [...] como que me destrabó, y después tener [la posibilidad de deshacer lo hecho] el ir para atrás, ir para atrás, [risas] eso es una maravilla, [...] me equivoco, pero no pasa nada. Ta, ta, ta [marca con palmas]. Entonces, claro, trabajé con una soltura que me encantó. (L E2, 4/6/19, P 15-21)

La tecnología le daba la posibilidad de trabajar con «soltura» en el lienzo, porque la aplicación técnica estaba dirigida por una solución estética sin errores, que le permitía sortear la lentitud propia de la pintura al óleo. Era una vía eficiente para la producción pictórica.

La mecanización se vinculaba a la ansiedad por querer terminar la pieza, mediante un hacer automático que entraba en tensión frente a la necesidad expresiva. Así se perfilaban dos series, una relativa al sujeto y la necesidad expresiva, y otra relacionada al automatismo (rapidez de ejecución, involuntario, decorativo).

6.7.4. Aspectos de la relación con el saber

La relación con el saber la encontramos en su vínculo con el lenguaje, con lo que llama *expresar*.

Hacer arte era expresar algo interno que sana, siempre y cuando se consiguiera mantener el sentido de la actividad, porque si no era peligrosísimo: «de repente, le meto, le meto, le meto y de repente queda por ahí. Y eso [...] es peligrosísimo, no sabes si queda en una semana o si queda en un año» (L E2, 4/6/19, P 137-154), «lo que pesa y pesa es esto que me lleva al no hacer por un bloqueo» (L E3, 16/7/19, P 29-29).

Lo expresado aparece con relación a las *metáforas*, manifestaciones pictóricas de su interioridad que hacían presente un proceso desconocido para él; vinculaba su estado interior (movimiento *dentro mío*) con el proceso de pintura, llevando a la sanación. Al exteriorizarse, se manifestaba como un enigma del inconsciente a desentrañar, vehiculizado por su mano:

[La metáfora] es esa relación con la profundidad en mí [...] hay algo que se está moviendo dentro mío, es algún proceso en esta serie de dificultades. Entonces, hay una dificultad que estoy transitando, que la transito también de una forma plástica [...] me doy cuenta que se está tambaleando todo y, ahí, eso, de alguna forma aparece plásticamente. No solo como: ahí estoy con este quilombo y entonces hago un quilombo. Porque de alguna manera en eso está parte de la sanación de ese proceso. Entonces, no es solo un reflejo del estado interno, también está la otra parte que propone [...] lo más curioso es que lo más valioso para mí no está en lo que construyo conscientemente, sino el inconsciente que se cuele por la mano y aparece ahí [...] después yo veo esa cosa que había pensado, pero le encuentro las cosas que no estaba

viendo y a veces ni las veo, porque todavía no las puedo ver, pero salieron. (L E1, 28/5/19, P 73-90)

El sanar es un *punto de anclaje*, un *significante amo*, forma parte de su cosmovisión. El ejercicio de la pintura conecta un estado interior, exteriorizando las tensiones de manera que permite sanar, *sano y sana el entorno* (L E1). Supone un estado interior no conocido por la persona que puede develarse en una expresión de formas simbólicas. La pintura al óleo, con sus dificultades, por ejemplo, en el cambio del color del óleo con el secado lento, contribuye a la transformación.

Desde esta perspectiva:

El arte no es la práctica, no es un lenguaje, no es el resultado. Pensando que el arte es algo que está más en lo que le pasa a la persona que se pone en juego, que el resultado final o la actividad, por ejemplo, no es pintar, no es la pintura final, es lo que le pasaba a la persona que estaba pintando. Entonces decía, una manera de hacer las cosas en las que el espíritu se pone en juego. (L E6, 8/10/19, P 201-201)

La situación de desconocimiento de la manifestación de lo «interior» y sorpresa por las metáforas que aparecían sin control racional fue motivo de chiste:

Algunas metáforas me sorprenden a mí, voy a hacer una y aparecieron dos o tres más que yo no las había previsto [risas] [...] vos traés una y te caen como tres más, ¡opa, qué pasó!, ¡cuántas cosas más había que estaban queriendo aparecer! [...] encontré una y aprovecharon un par más y dijeron mirá que yo también estoy sucediendo acá [risas] (L E8, 19/11/19, P 54-57)

Las *metáforas* principales fueron las llamadas *Bicho* (L E1, E2) y *Serpiente* (L E1). La primera se relacionaba con miedos ligados a la sexualidad: «veo ese *Bicho* oscuro ahí que sale de una cueva y quiero que se termine» (L E1, 28/5/19, P 54-58).

Me costaba mucho definir el sexo [...] fue todo un trabajo llegar. Y estuve meses porque era una zona de oscuridad ahí que no se veía. Y, ¿cuándo me siento pronto para definir el sexo, para asignarle un sexo? Porque ya me habían hecho ver eso, de que no le estaba definiendo el sexo. Y ta, para mí: sí, dale. Pero no quiero que se vea, que se defina. (L E1, 28/5/19, P 104-107)

Está como íntimamente ligado a mi sexualidad. (L E1, 28/5/19, P 112-112)

En ese trabajo en relación a la sexualidad, los miedos, y no casualmente la retomé hace un mes. (L E1, 28/5/19, P 116-118)

Estoy con el bicho ese, y ta, enfrentarse al bicho tiene lo suyo, viste, y hay veces como que me requiero enfrentar y dale que lo terminamos [...] y hay veces que no me simpatiza tanto. [...] Yo no le definía el sexo [...] y de repente un día voy y se lo hago

sin dudarlo ni nada. Y como unos días antes eso no tenía sexo, clarísimamente, y de repente un día sí. (L E2, 4/6/19, P 137-154)

La segunda metáfora se vinculaba con la transformación:

Una pintura que empecé hace como dos años y es una serpiente que está muy erguida y muy brillante, [...] sí, pensé en por qué tenía la inquietud de la serpiente, pero tampoco reflexioné tanto. Entonces ahora veía cómo está esa cuestión del cambio de piel. (L E1, 28/5/19, P 54-58)

La piel ya quedó apretada, ya quedó como reseca, entonces, la quiebro ahí. Primero se queda quieta la serpiente y después sale, [...] salió de un sueño de serpiente, [...] ahora sí, estaba muy acompasado con las cosas que estaba viviendo, y tenía mucho sentido, [...] hay algo de mucho cambio a la vuelta y algo que está disponiéndose de otra forma. (L E1, 28/5/19, P 58-62)

Establecía una correspondencia entre las *metáforas* y lo jugado corporalmente en la danza *butoh*, cuyo guion marcaba tópicos eróticos. Surgieron a partir de los movimientos conceptos como: «la caminata de la novia, el encuentro frenético de los toros, la muerte» (L E5, 29/8/19, P 81-81). Cuando terminó:

Me quedé mucho con eso, con el sentir el cuerpo. Y también con algo expresado ahí, y con una flojera de haber expresado algo en extremo [...] como algo de alivio, no sé cómo es la palabra. Como ese agotamiento, pero de alivio, de haber expresado algo en extremo. (L E5, 29/8/19, P 89-91)

A partir de la experiencia del cuerpo agotado y la respuesta de anestesiar el malestar corporal, reparó en algo que se daba en extremo en el cuerpo y que se expresaba ahí, que no era de naturaleza de lo reprimido (no es algo no expresado ni resguardado): «[luego del rodaje] llegué a mi casa. Mi cuerpo todo hecho mierda, entonces voy hasta la farmacia a comprar Diclofenac [risas]» (L E5, 29/8/2019, P 81-81).

Voy caminando [hacia la farmacia para comprar el analgésico] y claro, había estado diez horas sintiendo cada movimiento de las manos, de cada dedo, de los dedos del pie, de los ojos. Y voy caminando y me encontré caminando de una manera tan especial, que me permite caminar también a un ritmo que estuve no sé cuántos minutos para hacer una cuadra. (L E5, 29/8/2019, P 85-85)

Me quedé mucho con eso, con el sentir el cuerpo. Y también con algo expresado ahí, y con una flojera de haber expresado algo en extremo [...] como algo de alivio, no sé cómo es la palabra. Como ese agotamiento, pero de alivio, de haber expresado algo al extremo. Porque tampoco es algo no expresado ni recontra resguardado. Pero, claro, haber estado todo el día dándole... Flojo. (L E5, 29/8/2019, P 89-91)

La contraparte de la expresión es el mutismo que apareció, vinculado a la frustración y al enojo, al darse cuenta de la existencia del deseo de no continuar con la pintura.

Esto lo llevó a evocar el recuerdo de otros momentos en los que había perdido el sentido de lo que hacía, que llamó *muerte del lenguaje* y lo asoció con el aprendizaje técnico de la música:

Cuando yo no sabía mucho de escalas, armonías, yo tocaba y tenía mi banda, tocábamos acá y allá, [...] en tanto yo empiezo a estudiar más, [...] conocer teóricamente qué es lo que pasaba, empiezo como a perder algo ahí. Y fue como progresivamente, progresivamente, hasta la muerte [...] al punto que yo agarraba el instrumento y decía «puta, no puedo tocar, no sé tocar». (L E3, 16/7/19, P 17-17)

Hasta quedar como mudo. Y yo lo ato con esto, de ese proceso de aprender, que es como que empiezo a generar ese juicio constante de lo que estoy haciendo en relación a lo aprendido. (L E3, 16/7/19, P 19-19)

Quedarse mudo significaba la muerte:

De repente, me encuentro con una dificultad ahí, que a veces es como un bloqueo, y que es algo que ya me pasó en otro lenguaje, fue cuando yo estaba más en la música, y llegó un punto que fue como la muerte, y ahí apareció la pintura. [...] Entonces, yo venía olímpico, como que en la pintura eso [que sucedió con la música] no pasaba, y ahora me encuentro que empiezan las mismas dificultades, si bien en otro lenguaje [la plástica], pero empieza a pasar y a frenar, y a frenar, y a frenar. A cuestionar, a cuestionar y a cuestionar, que eso es lo que me frena. Entonces, estoy atento a que no me pase de vuelta, porque, además, la muerte del lenguaje, o sea de la práctica en sí, es de lo peor. (L E3, 16/7/19, P 13-13)

La idea de perder el sentido de la práctica lo llevaba a sentir la angustia y el miedo:

Me está dando miedo porque [...] si voy al taller, me hago las viandas, todo, llego, saludo, converso, y después [pierdo las ganas de pintar], y ahora cómo voy a hacer para pintar, no tengo ganas, no tengo ganas. Digo «puta, si estoy viendo, si no tengo ganas de pintar ¿cuál es la vuelta de tuerca?», [...] qué pasa si no tengo ganas de pintar (L E6, 8/10/19, P 131-135)

Si estoy sintiendo una angustia, y la empiezo a racionalizar, enseguida la dejo de sentir y me quedo con esa elaboración mental. (L E4, 31/7/19, P 19-19)

La angustia está subyacente, porque si no le permitís salir, sigue estando ahí, solo que momentáneamente se suspende. (L E4, 31/7/19, P 22-23)

Además de lo que expresaba y su contraparte: el mutismo, estaba lo que se le *escapa*, que se hacía presente en el plano imaginario, había cuestiones que lo llevaban a sospechar que «hay algo que se me escapa» (L E2, E5).

Se vinculaba con tres tópicos: el material, óleo, en el juego de la textura y el brillo del aceite; la distinción entre técnica y lenguaje; la coreografía con la compañera donde percibió una distinción entre sensibilidades.

Con respecto a la textura y el brillo del aceite, este era un registro fuertemente sensual que escapaba a lo técnico, pero lo incluía en la ejecución, era una relación con el material de otro orden: «no sé si es lo técnico igual te digo. Pero tiene que ver con el objeto. Dejame ver si lo pienso más allá de lo técnico, de cómo resbala el aceite y el brillo» (L E2, 4/6/19, P 90-92).

Por el contrario, y en contraste, el medio digital le permitía encontrarse con la diferencia:

Lo digital se puede imprimir veinte veces y venderse a, qué sé yo, superaccesible. Pero va a estar el otro, que es el óleo, que es rediferente y que tuvo toda una hechura diferente. Y por ahí, hay algo que se juega más entre yo y el objeto [si bien marca que no puede hacer una afirmación rotunda porque recién está indagando en la tecnología digital] pero se juega más en esa relación más *matérica* que la otra digital. (L E2, 4/6/19, P 95-95)

Sin embargo, cuando me pongo a pintar al óleo, en general, aparece esa otra relación. Y, además, creo que hay algo que el objeto se carga. (L E2, 4/6/19, P 97-97)

La *carga* se vinculaba al agregado del material en el soporte (el objeto):

Yo digo que se carga el objeto en esa relación con el soporte, con la pintura, con la materia. Ahí yo he sentido que hay algo que va cargando el lienzo, esa materia se carga de algo más. Llevarlo a lo digital, hay que ver qué es lo que se carga o de qué se carga. (L E2, 4/6/19, P 99-99)

Consideramos que *carga* es un *significante amo*, que desvía la cadena de significantes vinculados a lo corporal y sensual del óleo (resbala, brilla) hacia otro lugar, vinculado a lo espiritual. La *carga* es un *plus* para un cuerpo, algo que no le es propio.

Popularmente el término se utiliza en los ritos de cierta religión evangélica pentecostal, y forma parte de las humoradas que parodian el ritual de «la descarga», de energías negativas o diabólicas.

El óleo, de ser cuerpo que resbala y brilla, era un plus que se agrega a la pieza y que ejemplificó con la obra del artista ruso Kazimir Malevich que vio en el museo de artes visuales de Buenos Aires:

Y yo me acuerdo que la vi y me pegó como una patada en el pecho, bueno, pinturas grandes, ¿no? [...] y yo de repente levanto la vista y siento como un golpe fuerte y digo «puta, qué tiene esto que en el encuentro resulta tan potente», [risas] [...] y me venía en ese momento esa idea como, ¡esa cosa está cargada! [...] ¿de qué? Porque es un cuadrado. Un cuadrado así [hace la figura en el aire con la mano] con una cruz. (L E2, 4/6/19, P 101-101)

Allí había algo, una esencia de lo artístico que se le escapaba, esta vez en clave romántica, pero dicho de manera impersonal: «esa esencia de la que hablábamos, que cuando uno la intenta definir, se le escapa» (L E2, 4/6/19, P 106-107). Sin embargo, desde la perspectiva de nuestro análisis, que postulamos que lo inefable forma parte de la lógica del lenguaje, consideramos que estamos ante un punto ciego, cercano al registro de lo real.

Con respecto a la distinción entre técnica y lenguaje, que surgía ante la pregunta de si significaban lo mismo al ser términos utilizados indistintamente, aparece lo que *se escapa*, en un registro que, además de imaginario, también es cercano a lo real:

Hay algo que se me está escapando, ahora me estaba refiriendo a esa parte del lenguaje que, sí, era la técnica, [...] es que hay algo que está implícito en esa técnica, hay algo más [...] y estaría bueno identificar, [...] hay un dibujo de algo, pero en la manera, hay otra cosa que se está expresando. (L E2, 4/6/19, P 42-77)

Con respecto a la coreografía que realizó con una compañera en el rodaje situado en el espacio del EAC, L advirtió que ella, al finalizar la filmación de la coreografía, se puso a llorar, le causaba dolor saber que allí fueron encerradas muchas personas, y, activando el plano imaginario, nota algo allí que se le escapa: «ahí yo notaba esto de que había algo que a mí se me estaba escapando [...] hay algo que a mí se me escapa, al menos hoy que estaba como en esa euforia del rodaje, de ponerme en juego ahí» (L E5, 29/8/19, P 71-71).

También en el plano imaginario se jugó la figura del maestro de forma inestable. Había una profesora muy estimada que le hizo una crítica formal, de manera

indirecta, acerca de sus pinturas (uso del color), que no le gustó. Esto lo llevó a pensar sobre el reconocimiento y sobre los guías en el arte:

Un día esta profesora me dice: «ah, pero estás muy monocromo vos, siempre monocromo». Y en una de sus clases, hablando de paletas [de pintor] y de las armonías cromáticas [teorías de color] dice que son aburridas las pinturas monocromas, como que no tienen mucha gracia. [...] No me lo dijo a mí directamente, pero yo de costado digo «puta, yo estoy haciendo pinturas monocromas, a ver si empiezo a meter otros colores». Entonces, claro, de repente voy al color y me doy contra el color y contra ese otro, y contra las paredes, probando cosas que no, que no, que no. Claro, porque no responden a [mi] necesidad [...], pero entonces voy hacerlo de un solo color, y no, porque esto es aburrido, porque esto es no sé qué. Entonces intento hacer lo otro, pero hacer lo otro sin la inquietud interna [...], pero, entonces, forzándome a hacer algo que en relación al aprendizaje sería mejor, encontraba que no, que no y que no. Frustración tras frustración. (L E3, 16/7/19, P 35-39)

Y dichas pinturas monocromáticas fueron las que en una exposición atrajeron la atención de dos personas que se acercaron a él para hacerle comentarios profundos. Esto le confirmó su posición:

Había unas muchachas que estaban hace rato mirando [su obra monocroma], me agarraron para conversar, y principalmente quisieron hablar de dos pinturas, valorando ahí la metáfora más allá de la forma plástica, [...] ahora estoy cayendo yo, que, bueno, eso de la inquietud interna que me lleva a... como cuando se fuerza hacia otro lado no surge. Entonces, respetar eso. (L E3, 16/7/19, P 43-43)

Y ello desencadenó una reflexión sobre el efecto de la mirada del maestro:

Fuera de esos referentes [la profesora antedicha y el profesor del Taller en el IENBA] [...] los comentarios [de los demás] no me van ni me vienen. Pero en esto de la elección del maestro un poco como en eso, bueno: voy a seguir los planteos que [dice el maestro], o te elijo a vos para seguir el planteo que me traigas. Siempre que no [vaya contra mi necesidad]. (L E3, 16/7/19, P 49-49)

¿Hacés esto para agradarle al otro? Y he dicho que no, en un principio. Hasta darme cuenta, porque además no es cualquier otro tampoco que me interesa. (L E4, 31/7/19, P 81-81)

No tenía inconvenientes en bajar al maestro del podio si sus planteos no correspondían con sus necesidades internas: «ta, se me ha bajado un poco la figura del maestro en ella, después de unos años ya está. Ya he bajado a esa maestra del podio» (L E3, 16/7/2019, P 55-55).

El plano imaginario también se activó con respecto al uso de la herramienta digital (una maravilla), lo destraba de situaciones paralizantes. El freno, la lentitud, la

equivocación, la indecisión frente a la fractalidad de las ideas y la paralización, se superaban con el uso del iPad, que le ofrecía comodidad, tranquilidad:

A veces no me resuelvo y me quedé dos horas ahí y no pude avanzar [...] entonces, con esto de lo digital, fue como bueno: copio y pinto de violeta, copio y pinto de verde [...] como que me destrabó, y después tener [la posibilidad de deshacer lo hecho] el ir para atrás, ir para atrás, [risas] eso es una maravilla [...] me equivoco, pero no pasa nada. Ta, ta, ta [marca con palmas], entonces, claro, trabajé con soltura que me encantó. (L E2, 4/6/19, P 15-21)

La pintura en óleo lo llevaba a un vínculo de indiferenciación entre él y lo que hacía, a diferencia del medio digital:

El digital se puede imprimir veinte veces y venderse, y venderse a..., qué sé yo, superaccesible. Pero va a estar el otro, que es el óleo, que se ve diferente y que tuvo toda una hechura diferente. Y por ahí, hay algo que se juega más entre yo y el objeto. (L E2, 4/6/19, P 95-95)

Me gusta en pila, es como no sé, me gusta pila, me entretengo y me gusta hacerlo en el iPad, pero como que siento que no es nada. Siento que en el iPad no es nada. Si es, es para hacer en lo otro. (L E6, 8/10/19, P 29-31)

Para marcar conductas reiteradas u obstinadas suyas, repetía las palabras tres veces, algunas veces acompañando las palabras rítmicamente con palmas.

6.7.5. Tematizaciones

Las relaciones discursivas se presentan en las tematizaciones del *proceso* (en el que se identifican el concepto *dicotomía* y los objetos: *el aprender* y *la cuestión técnica*) y de *las metáforas*.

6.7.5.1. El proceso

L llamó a su proceso «caminando» (E1) y al decir su nombre hizo el gesto de marcha animada con su cuerpo. El proceso se compone de elementos singulares (propios) y sociales, y en la convergencia *sana él y su entorno*, marcando así dos registros, el del proceso interno (interioridad) y un proceso *plástico* (manifestación de la interioridad):

Hay algo que traigo, que, en parte, vengo a trabajarlo conmigo, [...] en ese proceso yo trabajo algo mío, [...] esa relación nace de mí, [...] con el mundo del arte, que es el encuentro conmigo y lo puedo poner en pocas palabras: sano y sana el entorno. Y

ahí está lo más [...], se confirma mi hacer y el sentido de la actividad. (L E1, 28/5/19, P 40-48)

Me refiero al proceso interno no al proceso plástico *caminando*. (L E1, 28/5/19, P 120-126)

En esta lógica, el proceso al finalizar se *desata* de él y aparecen las *vacaciones*: «ahora estoy con una pintura que empecé hace un año y medio [...] hasta que no se termine el proceso adentro [en su interior] la pintura no se termina. Entonces se desata, empieza vacaciones [risas]» (L E1, 28/5/19, P 52-52).

En el proceso, se diferencia la pintura de las aplicaciones digitales del iPad, conformando dos series de enunciados, uno respecto al medio digital (le gusta, es cómodo, da tranquilidad) y otro respecto a la pintura al óleo (le frena, se asocia a la lentitud, implica la toma de decisiones que paralizan): «apareció una forma de dibujar y usar el color diferente» (L E2, 4/6/19, P 11-11).

Y me gustó mucho, [...] me fisuré, [...] me encontré trabajando muy cómodo y en esto de poder copiar y que las cosas tomen muchos rumbos, [...] me dio mucha tranquilidad. Porque aparte de lo que me frena, y mi lentitud, es que, cuando ya estoy trabajando en la pintura, de repente, tengo una idea que me encanta y hay un momento que es como fractal [...] ¿qué color va a tener?, ¿y qué luz?, ¿y qué no sé qué? Y se me ocurren muchas cosas, y quedo como paralizado ante todas las posibilidades que se me ocurren. (L E2, 4/6/19, P 13-13)

El uso tecnológico se asociaba positivamente al sorteo de la eventual paralización ante la toma de decisiones y ante los errores, corrigiendo sin efectos en el lienzo, es una *maravilla*:

A veces no me resuelvo y me quedé dos horas ahí y no pude avanzar, [...] entonces, con esto de lo digital, fue como bueno: copio y pinto de violeta, copio y pinto de verde [...] como que me destrabó, y después tener [la posibilidad de deshacer lo hecho] el ir para atrás, ir para atrás, [risas] eso es una maravilla, [...] me equivoco, pero no pasa nada. Ta, ta, ta [marca con palmas], entonces, claro, trabajé con soltura que me encantó. (L E2, 4/6/19, P 15-21)

El proceso implicaba la necesaria convergencia de lo mental (la *estructura coherente*) con el sentimiento; el «rollo» mental-racional (el juicio) lo apartaba del sentimiento:

En esta cuestión tan mental que me surge a veces, me elabora cosas que son muy coherentes y no necesariamente se condicen [...]. Después me doy cuenta si se condicen o no, pero a veces voy en un rollo como muy racional o muy mental y

elaboro algo en una estructura coherente, y después me doy cuenta de que no se condecían, en realidad con el sentimiento. (L E2, 4/6/19, P 42-77)

6.7.5.2. *Las metáforas*

La *metáfora* actuaba de indicio del proceso movilizador y se lo confirmaba, manifestación de la interioridad, a diferencia de otros modos de hacer, como la realización de piezas por encargo, decorativas, o el uso del iPad para resolver detalles de la pintura.

Las *metáforas* le permitían delimitar un adentro profundo, complejo, desconocido, del afuera, el de la exteriorización en la pintura.

Al exteriorizarse, se manifestaba como un enigma del inconsciente a desentrañar, que vehiculiza la «mano»:

Generalmente, no me sale mucho hacer algo por hacer, o sea, hacer una pintura por hacerla. Me he puesto en juego un poco ahí, por encargo de algo, pero no son metáforas. Son algo decorativo. [La metáfora] es esa relación con la profundidad en mí [...] hay algo que se está moviendo dentro mío, es algún proceso, en esta serie de dificultades. Entonces, hay una dificultad que estoy transitando, que la transito también de una forma plástica [...] me doy cuenta que se está tambaleando todo y, ahí, eso, de alguna forma, aparece plásticamente. No solo como ahí estoy con este quilombo y entonces hago un quilombo. Porque de alguna manera en eso está parte de la sanación de ese proceso. Entonces, no es solo un reflejo del estado interno, también está la otra parte que propone, [...] lo más curioso es que lo más valioso para mí no está en lo que construyo conscientemente, sino el inconsciente que se cuele por la mano y aparece ahí [...] después yo veo esa cosa que había pensado, pero le encuentro las cosas que no estaba viendo y a veces ni las veo, porque todavía no las puedo ver, pero salieron. (L E1, 28/5/19, P 73-90)

Cabe mencionar que el lugar de extrañamiento del pintor con respecto a su mano en el acto de pintar es una figura conocida en la historia del arte. Se vincula a la pintura sagrada de íconos, las llamadas *imágenes achiropoietes*. La mano del pintor de íconos era guiada por Dios. En esta versión secularizada de L, la mano es guiada por el inconsciente y lo que efectúa es un enigma personal a desentrañar.

La metáfora se asociaba al color. En el taller que cursaba anteriormente, el de Bruzzone, le habían enseñado una teoría cromática por la que era necesario «ensuciar» el color blanco para que quedara la pintura en el tono. En aquel momento L utilizaba el color blanco siguiendo el impulso metafórico: «por ahí, de repente, hay elecciones plásticas que vienen no en relación a la plástica, sino en relación a

la metáfora» (L E1, 28/5/19, P 100-100); esta situación lo llevó a cambiar de taller. Pues las *metáforas* no siguen un lineamiento estético formal, sino que expresarían movimientos internos.

6.7.5.3. *Dicotomías*

En el discurso se perciben varias dicotomías en L.

Amor-odio. Se asocia al *Bicho* y se entronca con el deseo contrapuesto de terminar y no terminar la obra:

Por un lado, veo ese *Bicho* oscuro ahí que sale de una cueva y quiero que se termine [culminar la obra pronto], por otro lado, la quiero mucho, es como que quiero terminar con ese proceso, [...] una relación que te quiero y no te quiero ver más. (L E1, 28/5/19, P 54-58)

Estoy con el *Bicho* ese, y ta, enfrentarse al *Bicho* tiene lo suyo también, hay veces como que me requiero enfrentar y dale que lo terminamos [...] y hay veces que no me simpatiza tanto. (L E2, 4/6/19, P 137-154)

Hacer-no hacer. Se compone de fuerzas contrapuestas:

En esta semana no hice y me encontré, así, en casa, pensando: tengo tiempo, me voy a poner a pintar. Y digo «no, voy a esperar a tener el aire para empezar con...». Porque ahora voy a empezar y no sé, estoy como en eso, como que casi poniéndome a hacer algo [...] estoy como motivado, igual es rara la decisión de..., bueno, igual entonces no hago y espero que me llegue para hacer, viste, digo «la encontré rara», pero no la cuestiono [...] ¿y ahora?, ¿me pongo a hacer algo? Mmm, me dio pereza [...], entonces, ta, seguí trabajando y lo dejé por ahí. (L E2, 4/6/19, P 129-131)

Por eso me resulta raro esto de decir no, no voy hacer nada hasta que no me llegue el iPad [...], pero igual estoy como esperando. (L E2, 4/6/19, P 135-135)

Entrar y salir del hacer. Se trata de dos estados desconocidos, el de la entrada a un estado de agencia, asociado al estar activo, motivado, enganchado, y otro que se vincula con la salida de dicho estado, asociado a la chatura, la autocrítica paralizante y el bajón: «entrar y salir del hacer, en ese activo, como estoy ahora, o chato como estaba [...] No sé bien cómo entrarle [...] motivación, enganche, impulso [versus] cuestionamiento, bajón» (L E6, 8/10/19, P 161-161); «entrar y salir no cuando quiero, sino cuando sucede» (L E6, 8/10/19, P 187-187).

Seguir las pautas de los maestros y la inquietud interna que le impulsa. Esta es otra dicotomía, si hacía lo que le decían los maestros, no se encontraba en lo que hacía.

Para resolver la tensión, se sigue la inquietud personal y se minimiza el lugar del maestro: «ahora estoy cayendo yo, que bueno, eso de la inquietud interna que me lleva a..., como cuando se fuerza hacia otro lado [la pauta del maestro] no surge, entonces, respetar eso» (L E3, 16/7/19, P 43-43); «pero siento algo de mandato, cuando la pulsión es una y hay que cinchar para el otro lado» (L E3, 16/7/19, P 157-163); «ta, se me ha bajado un poco la figura del maestro en ella [la orientadora], después de unos años ya está. Ya he bajado a esa maestra del podio» (L E3, 16/7/19, P 55-55), «[el maestro da] un aseguramiento cuando resuena con el adentro [risas], cuando no [hace movimiento de negación con la cabeza]» (L E3, 16/7/19, P 58-59),

[La búsqueda del maestro] ese anhelo de encontrar esa resonancia, esa guía que en otro momento no estaba y tampoco estaba el anhelo, ni nada y sucedían las cosas. De hecho, tengo pinturas hechas hace cuatro, cinco años, en ese tiempo cuando el anhelo no estaba y todo eso, que por ahí son las primeras que la gente me viene hablar [le hacen comentarios sobre estas obras expuestas]. (L E3, 16/7/19, P 61-63)

Guerrillejar o meditar con la imagen. Otra dicotomía fue la posición del artista con relación a la política: mantener una postura militante, fervorosa, o una pacífica, vinculada con su forma de pensar la vida, donde la pintura implicaba una evolución espiritual y social.

El modo de producción de imágenes para la propaganda política era diferente a la meditación y evolución personal y social.

De repente me siento incómodo, igual, sintiendo todo este fervor, y también sé que tiene un tinte diferente porque es guerrillejar con la imagen, cuando antes es meditar con la imagen, [...] esta noción de meditar con la imagen es un proceso muy largo y creo que es más certero igual, pero de repente me surge esto de sopapear, como hacer imágenes para... (L E7, 6/11/19, P 49-53)

6.7.5.4. *El aprender*

Esta tematización surge de la revisión de dos situaciones frustrantes, ligadas al aprendizaje del arte (música y artes plásticas); de ella deriva que cuando se aprendía arte (los aspectos técnicos-teóricos y formales) se perdía el sentido de la práctica y aparecía el bloqueo.

Sobre música:

Estudié sonido, [...] en realidad, había estudiado música por mi cuenta y teóricamente no tenía estudios fuertes. Pero yo me dejaba expresar y lo sentía muy bien. Después me vine para acá [es del interior del país], ahí conocí otros amigos músicos, empezamos a tocar juntos y de a poco fui como avanzando en el estudio [...] entonces, yo iba acompañando con estudiar música. Ahora, cuando yo no sabía mucho de escalas, armonías, yo tocaba y tenía mi banda y tocábamos acá y allá [...] en tanto yo empiezo a estudiar más [...] conocer teóricamente qué es lo que pasaba, empiezo como a perder algo ahí. Y fue como progresivamente, progresivamente, hasta la muerte [...] al punto que yo agarraba el instrumento y decía «puta, no puedo tocar, no sé tocar». (L E3, 16/7/19, P 17-17)

Hasta quedar como mudo. Y yo lo ato con esto, de ese proceso de aprender, que es como que empiezo a generar ese juicio constante de lo que estoy haciendo en relación a lo aprendido. (L E3, 16/7/19, P 19-19)

Quedarse mudo era la muerte:

De repente, me encuentro con una dificultad ahí, que a veces es como un bloqueo, y que es algo que ya me pasó en otro lenguaje, fue cuando yo estaba más en la música, y llegó un punto que fue como la muerte, y ahí apareció la pintura. [...] Entonces, yo venía olímpico, como que en la pintura eso [que sucedió con la música] no pasaba, y ahora me encuentro que empiezan las mismas dificultades, si bien en otro lenguaje [la plástica], pero empieza a pasar y a frenar, y a frenar, y a frenar. A cuestionar, a cuestionar y a cuestionar, que eso es lo que me frena. Entonces, estoy atento a que no me pase de vuelta, porque, además, la muerte del lenguaje, o sea de la práctica en sí, es de lo peor. (L E3, 16/7/19, P 13-13)

Sobre plástica:

Un día esta profesora me dice: «ah, pero estás muy monocromo vos, siempre monocromo». Y en una de sus clases, hablando de paletas [de pintor] y de las armonías cromáticas [teorías de color] dice que son aburridas las pinturas monocromas, como que no tienen mucha gracia. [...] No me lo dijo a mí directamente, pero yo de costado digo «puta, yo estoy haciendo pinturas monocromas, a ver si empiezo a meter otros colores». Entonces, claro, de repente voy al color y me doy contra el color y contra ese otro, y contra las paredes, probando cosas que no, que no, que no. Claro, porque no responden a [mi] necesidad [...], pero entonces voy hacerlo de un solo color, y no, porque esto es aburrido, porque esto es no sé qué. Entonces intento hacer lo otro, pero hacer lo otro sin la inquietud interna [...], pero, entonces, forzándome a hacer algo que en relación al aprendizaje sería mejor, encontraba que no, que no y que no. Frustración tras frustración. (L E3, 16/7/19, P 35-39)

Igual yo me hago cargo, es algo que me pasa a mí en relación a ese aprendizaje, no necesariamente tiene que pasarle a todo el mundo. (L E3, 16/7/19, P 41-41)

Pero dichas pinturas monocromáticas son las que en una exposición atrajeron la atención de dos personas que se acercaron a él para hacerle comentarios profundos.

Esto le confirmó su posición:

Había unas muchachas que estaban hace rato mirando [su obra monocroma y] me agarraron para conversar, y principalmente quisieron hablar de dos pinturas,

valorando ahí la metáfora más allá de la forma plástica, [...] ahora estoy cayendo yo, que, bueno, eso de la inquietud interna que me lleva a... como cuando se fuerza hacia otro lado no surge. Entonces, respetar eso. (L E3, 16/7/19, P 43-43)

Y ello desencadenó una reflexión sobre el efecto de la mirada del maestro:

Fuera de esos referentes, [la profesora antedicha y el profesor del Taller en el IENBA] [...] los comentarios [de los demás] no me van ni me vienen. Pero en esto de la elección del maestro un poco como en eso, bueno: voy a seguir los planteos que dice [el maestro], o te elijo a vos para seguir el planteo que me traigas. Siempre que no [vaya contra mi necesidad]. (L E3, 16/7/19, P 49-49)

¿Hacés esto para agradarle al otro? Y he dicho que no, en un principio. Hasta darme cuenta, porque además no es cualquier otro tampoco que me interesa. (L E4, 31/7/19, P 81-81).

No tenía inconvenientes en bajar al maestro del podio si sus planteos no correspondían con sus necesidades internas (L E3). Esta anécdota sobre la profesora la reiteró en varias oportunidades en la entrevista (L E3) y la contrapuso con la de las personas que, en la exposición, buscaron conversar con él a partir de lo que las pinturas monocromas les habían provocado (L E3), y confirma que en el proceso de aprender «yo no pongo tanta atención en cómo deberían ser las cosas según lo que aprendí, sino las cosas deben ser como satisfagan mi necesidad. Lo aprendido estará por añadidura y no como dogma, como regla» (L E4, 31/7/19, P 5-5). Y sigue:

Tomó como referencia [un planteo del maestro] y lo aplico, pero no me gusta el resultado, ¿por qué? Porque no satisface mis necesidades, no estoy escuchando mi emoción. Entonces, desde esta conciencia de esa dificultad, y poner atención o escuchar mi emoción, la práctica artística empieza a volver a otro tipo de relación [...] me encontré disfrutando muchísimo más del pintar y encarando mucho más, o sea, haciendo otras cosas que me quedaron bien. (L E4, 31/7/19, P 7-7)

6.7.5.5. La cuestión técnica

En L existe una tensión entre el aprendizaje asociado a lo técnico-formal y sus inquietudes internas, que se resuelve poniendo un freno a lo primero:

Puse como un freno a cultivar solo esa relación [plástica], lo que me pasaba en el Taller es que cultivaba solo esa relación con la práctica artística, cultivando la relación con la técnica. Entonces puse un poco un freno ahí para retomar con mi punto de vista. (L E1, 28/5/19, P 22-22)

Lo técnico abarcaba otra dimensión no muy conocida, relacionada con lo que se expresa: «es que hay algo implícito en esa técnica, hay algo más que está implícito

y estaría bueno identificar [...] hay un dibujo de algo, pero, en la manera, hay otra cosa que se está expresando» (L E2, 4/6/19, P 42-77).

Esta otra dimensión no se encontraba en los medios digitales, sí el placer de modificar la imagen: «hace una semana que empecé a dibujar en digital y estoy muy copado» (L E1, 28/5/19, P 94-94); «me saqué una foto, le hice el dibujo a partir de la foto que, bueno, va sufriendo todas sus modificaciones [...] a veces parto de una foto o parto de un boceto y ahí voy elaborando» (L E1, 28/5/19, P 102-102). «Me gusta en pila, es como no sé, me gusta pila, me entretengo y me gusta hacerlo en el iPad, pero como que siento que no es nada. Siento que en el iPad no es nada. Si es, es para hacer en lo otro» (L E6, 8/10/19, P 29-31).

El medio digital era otro lenguaje: «me apareció otro lenguaje, cosa que me gustó muchísimo» (L E2, 4/6/19, P 5-5) que resolvía la paralización que impone la toma de decisiones plásticas y compensaba la lentitud en la pintura al óleo:

Me encontré trabajando muy cómodo, esto de poder copiar y que las cosas tomen rumbos me dio como mucha tranquilidad. Porque aparte de lo que me frena, y mi lentitud, es que, cuando ya estoy trabajando en la pintura, de repente, tengo una idea que me encanta y hay un momento que es como fractal [...] ¿qué color va a tener?, ¿y qué luz?, ¿y qué no sé qué? Y se me ocurren muchas cosas, y quedo como paralizado ante todas las posibilidades que se me ocurren, entonces me siento y me quedo pensando. (L E2, 4/6/19, P 13-13)

Como que me destrabó. Y después tener el ir para atrás, ir para atrás, [risas] eso es una maravilla [...] me equivoco, pero no pasa nada. Ta, ta, ta. Entonces, claro, trabajé con una soltura que me encantó. (L E2, 4/6/19, P 15-21)

Entonces, nada, yo me imagino, voy, pin [gestos con la mano] pruebo esto, pruebo, brbrbr [gestos de borrar] resuelvo, después voy y lo pinto. Además, me gusta la idea esa de que resuelvo en el iPad, pero después lo pinto, no me quedo solo con el digital. Me gusta la idea de seguir en óleo, pero ya ir como con algunas cosas más probadas de antes. (L E2, 4/6/19, P 89-89)

En la técnica del óleo existía algo indiscriminable que generaba una relación íntima, diferente a lo que le ocurría con los medios digitales: «no sé si no es lo técnico, igual te digo, pero tiene que ver con el objeto. Dejame ver si lo pienso más allá de lo técnico, de cómo resbala el aceite y el brillo» (L E2, 4/6/19, P 90-92). Mientras que «lo digital se puede imprimir veinte veces y venderse a, qué sé yo, superaccesible. Pero va a estar el otro, que es el óleo, que es rediferente y que tuvo

toda una hechura diferente. Y por ahí, hay algo que se juega más entre yo y el objeto» (L E2, 4/6/19, P 95-95).

La otra dimensión que apareció en lo técnico se asociaba a la *carga* que sufre el lienzo: «cuando me pongo a pintar al óleo, en general, aparece esa otra relación y, además, creo que hay algo, que el objeto se carga» (L, E2, 4/6/19, P 97-97).

En esto que yo digo que se carga el objeto, en esa relación con el soporte, con la pintura, con la materia, ahí he sentido yo que hay algo que va cargando ese lienzo, esa materia, se carga de algo más. Llevarlo a lo digital, hay que ver, qué es lo que se carga o de qué se carga. ¿Se carga de un significado?, ¿se carga de algo más también? (L E2, 4/6/19, P 99-99)

Y: «Me preocupa la plástica para llegar más a esto otro» (L E3, 16/7/19, P 139-139).

Esto otro se encontraba en juego espiritualmente en el productor:

El arte no es la práctica, no es un lenguaje, no es el resultado. Pensando que el arte es algo que está más en lo que le pasa a la persona que se pone en juego, que el resultado final o la actividad. (L E6, 8/10/19, P 201-201)

6.7.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en L

La posición de L con respecto a la técnica supone la diferenciación con lo tecnológico, que sirve para situar *algo más* de lo técnico y corresponde a un plano trascendente de lo artístico; posiblemente sea un desvío para no encontrarse directamente con el plano sensual del brillo y el modo de resbalar del óleo en el lienzo.

La técnica, en su caso la pintura al óleo, lo llevaba a un vínculo de intimidad con su obrar —el óleo resbala y brilla— diferente a la tecnología que, si bien le daba soltura para pintar al conseguir sortear los efectos de la toma de decisiones que pudieran llevar a la corrección, le quitaba el freno a su práctica.

Sin embargo, hay *algo más* que la técnica, otra cosa que se encontraba vinculada a lo esencial, lo artístico, pero que se relacionaba con esta; *carga* al objeto, llevaba a un plano trascendente, también se lo reconocía en lo corporal jugado en el proceso

No obstante, el miedo y la angustia atravesaron el proceso de L, pues existía otro plano que no estaba ligado a su relación con la técnica que podía llevar a la muerte del lenguaje, a quedarse mudo, a perder el sentido de lo que hacía.

El miedo y la angustia se asociaban al desconocimiento de lo que podía llevar a la muerte del lenguaje, involucra a un tipo de relación con el aprendizaje (técnica musical, crítica formal del maestro) y a no tener deseo de pintar. La cuestión era: ¿qué sucedía cuando no existe el deseo de pintar?

6.7.7. Aspectos relevantes del análisis en L

En L, con respecto a la mecanización, observamos que esta aparece vinculada al automatismo, al *meter pintura* sin hacer conciencia de lo que se hace, que llevaba a realizar una pieza meramente decorativa, o a que quedara *todo una cagada*.

El pintar, en el sentido técnico, implicaba un hacer y *otra cosa* más que es fundamental en arte, una *necesidad expresiva* diferente *al hacer por el hacer* que podía llevar a la factura decorativa.

La mecanización apareció al querer finalizar la obra, sin poner atención a las dificultades (*la lucha*).

La relación con el saber se observó en el vínculo con el lenguaje, en las reiteraciones de palabras acompañadas con palmas, en las disquisiciones entre lo que se expresa y la mudez, según su cosmovisión. A nivel imaginario, marcaba la difícil relación con el maestro en arte, y, en el plano imaginario-real, lo que se le *escapa* en el proceso, que no logra saber.

La tematización principal fue *el proceso*, que reunía íntimamente los aspectos singulares con los sociales en una *lucha*, y que, al finalizar la obra, este se desataba del productor, dándole *vacaciones*. El proceso se diferenciaba de la actividad que realizaba con medios digitales, que eran de disfrute y distensión de las dificultades de la pintura al óleo.

Las metáforas constituyeron un concepto relacionado al *proceso*. Implicaban una subjetividad (interioridad), movilizaciones internas, enigmas del inconsciente a

develar. Es de un orden diferente a lo que realiza en los medios digitales y a las piezas hechas por encargo de corte decorativo.

A partir de dicotomías aparecieron otros conceptos que visibilizaron una matriz dual en su cosmovisión: interioridad-manifestación pictórica (*metáforas*); amor-odio; hacer-no hacer; entrar-salir del hacer; seguir a maestros-seguir las movilizaciones internas; guerrillear-meditar con la imagen.

La cuestión técnica implicaba una definición compleja, porque había *algo que se le escapa* vinculado a lo material y sensorial de la práctica, que se puede distinguir por contraposición, a partir de las valorizaciones relativas al uso de medios digitales.

El vínculo entre la técnica y la relación con el saber constituyó una matriz de tres términos: lo técnico, lo tecnológico y *algo más*. Esta última es poco definible y se incluye en una parte de lo técnico.

Lo técnico se distinguía a partir de lo tecnológico. Lo tecnológico permitía sortear la toma de decisiones que llevaban a la paralización, le daba rapidez al quitarle el freno a la práctica ante el fantasma de la equivocación, mientras que lo técnico implicaba intimidad y sensualidad (óleo que resbala y brillo), a condición de que no sea un hacer por hacer o decorativo.

En este sentido, a través de lo técnico, se discriminaba con dificultad otra parte, *algo más*, vinculado a la expresión de la interioridad que permite sanar (semejante al registro corporal), que es esencial y trascendente, se asociaba a la carga material del lienzo. No obstante, la práctica podía perder sentido y dar lugar al mutismo, incluso a la muerte del arte. El deseo de no hacer, de causa desconocida, lo asociaba al aprendizaje y a la orientación del maestro, era un muro para L; el desconocimiento de la causa le generó angustia y miedo.

El desgarró del productor lo interpretamos en la vía de su relación con las prescripciones formales del maestro, que lo llevaron a desconectarse de su proceso interior para colocarse en el lugar del receptor de formas visuales.

6.8. Perfil 2: Caso V

6.8.1. Descripción de los eventos discursivos en el eje del tiempo (ver «Anexo»)

Al comienzo V se propuso realizar una *performance* que no concretó, se trataba de permanecer por un tiempo en una caja de vidrio hecha a la medida de su cuerpo, de un metro cuadrado de base. Esta *performance* fue llamada indistintamente *caja*, *cubo*, *cuábulo*, *prisma de vidrio*; buscaba la manera de abordar la relación entre lo íntimo y lo social (V E3) en el vínculo romántico del arte y la vida.

El proyecto perdió sentido en mayo, se «desmenuza» (V E3). El motivo explicitado fue que el profesor del taller le sugirió realizar otras actividades previas, como experimentar con el contacto del hielo en su piel, que también significaba un desafío para su cuerpo.

Con el *desmenuzamiento* del proyecto, se cuestionó su relación con las propuestas performáticas, con su cuerpo y las tensiones entre lo que quería o estaría dispuesta a hacer y lo que no, con la exposición a situaciones arriesgadas, con lo que es *sano* y lo que no lo es; reconociendo el miedo a cruzar fronteras (V E2, E3), de *andar por la cornisa* (V E2). Esta situación de *desmenuzamiento* la procesó entre mayo y agosto.

En julio, había generado recursos catárticos que la ayudaron a elaborar la tristeza del «desmenuzamiento», después se puso a trabajar en carpintería, un oficio que le gustaba practicar por su naturaleza mecánica, le producía calma (V E4).

En agosto, se instaló en el espacio del Taller Fundamental y mantuvo su actividad artística domiciliaria (V E5). En su casa realizó piezas con nailon de colores y material de desecho procesado por ella, que llamó *basura* (V E5), con el que realizó *composiciones estéticas*; mientras que en el Taller Fundamental participó de varias actividades de carácter colectivo, trabajó con asistencia docente en la realización de una pintura (en el proceso generó dos), produjo varios dibujos llamados *bocetos* o *bocetitos* en tinta y pensó en proyectos que no concretó. Un ejemplo era hacer un

registro fotográfico de la depilación femenina con la intención de relacionar, de manera metafórica, el espacio de lo íntimo con lo social, en resonancia con el fundamento de la *Caja* (V E5).

En octubre, llevó su interés a la ilustración (V E6), en noviembre, en la entrevista de corte, reparó en el beneficio del recurso catártico que había realizado para trabajar la situación de «desmenuzamiento» y reconoció que había producido poca obra en el año (V E7).

6.8.2. Condiciones físicas, materiales y afectivas del obrar en el taller

V trabajaba en su casa, disponía de un lugar compartido con otras personas amigas en donde desarrollaban varios proyectos de diseño, música y artes visuales. En aquel lugar generaba un *ritual de favelas* para trabajar: previamente, tenía que organizar el espacio y los materiales para poder ensuciar sin problemas:

Pintar tiene algún ritual más porque tengo que ordenar el espacio para que se produzca de manera armoniosa. Bueno, un ritual de favela, diríamos. Es como: «a ver si despejamos para ensuciar todo» [risas], pero preciso, de algún modo, guardar las cosas que no quiero ensuciar o encastrarme. (V E1, 24/5/19, P 92-92)

Pero se sentía sola en su casa. La naturaleza compleja de sus proyectos la llevó a buscar amigos con quienes compartir sus inquietudes, como sucedió con la *performance* de la *Caja*.

El espacio que tenía el Taller Fundamental para las actividades estudiantiles no era adecuado para que todos los estudiantes trabajaran en ese lugar. Pero fue allí para buscar un *espacito* con ayuda de sus compañeros:

Ahora retomé el taller acá. No lo retomé, lo comencé [...] y, bueno, me vine para acá [al Taller] con ganas de construir un *espacito*. Creo que no solo por el lugar que implica, no solo por las cosas que puedo hacer acá, sino porque empezar a ver que un taller colectivo tiene una ganancia que yo no encuentro en mi taller, sola. (V E5, 12/8/19, P 9-9)

Allí realizó varias producciones, experimentó con técnicas desconocidas para ella, trabajó con un docente en la producción de una pintura de mediano tamaño con diversas materias y colores, cuyas reservas de materiales (pigmentos y materias diversas para lograr texturados) constituyeron una segunda pintura que se desarrolló

paralelamente. También participó del proyecto colectivo del taller y realizó una intervención en Ciudad Vieja contra la *gentrificación*.

El clima de las Elecciones Nacionales (en particular con el balotaje) y el plebiscito Vivir sin Miedo la llevaron a pensar en alguna actividad artística, utilizando las papeletas que habían generado suciedad en la ciudad. La enojaba mucho el coste económico de la actividad en general y se le ocurrieron algunas intervenciones artísticas para denunciar esta situación que finalmente no concretó:

¿Qué hacemos con todas estas papeletas que están en la calle? Es como las cosas que me generan incomodidad o rabia. Es tipo: bueno, tengo que hacer algo con esto [una instalación], sí, porque es medio un enojo colectivo, no sé, lo veo, tengo unas amigas que tienen también como unas rabieta de tanto gastadero, que además se repite en junio, en noviembre. (V E3, 28/6/19, P 51-57)

Está todo esto, queríamos juntar un montón y empezar a pedirle a todos los conocidos que junten papeletas y con toda esa cantidad hacer una instalación, de repente en un lugar público. (V E3, 28/6/19, P 51-60)

Tengo ganas de llevarlo a lo creativo, de dejar en evidencia. (V E3, 28/6/19, P 67-69)

6.8.3. Mecanización de la técnica

En V no se encuentran los indicadores de la mecanización, en el sentido que habíamos definido; se trata de un caso crítico que nos permite comprender el sentido de la alienación en la actividad productiva, por el proceso y la idea del perfil 2. Asimismo, aparecen otras cuestiones que nos muestran que la mecanización es una acción de alienación entre otras que se dan en el obrar artístico.

Por ejemplo, «estar en un cubo»:

Salí del cubo, de hecho, me pasa que me río de esa idea original del cubo porque me puedo entender perfectamente: estaba en un cubo. O sea, me reconozco, incluso en cómo podría relacionarme, [...] así que, bueno, me alegra haberme desarmado ese cubo, no tengo que pagar vidrio ni nada. (V E5, 12/8/19, P 37-39)

Y el *tiempo muerto*, dedicado al dibujo, vinculado en cierta medida con lo tanático:

Hay algo como del tiempo muerto, no sé si muerto, pero como de tiempos vacíos en donde lo lleno dibujando, como que no llevan a ningún lado, son medio bocetitos y podría tirarlos a la basura si quiero, pero hay algo que... (V E5, 12/8/19, P 159-159)

Vale la pena mencionar que en las artes visuales la producción artística ligada a lo tanático existe, incluso, en la forma más cruda, como en los artistas *accionistas vieneses* del siglo pasado que llevaban sus prácticas al límite (Pastorino y Picart, 2016).

Además, hay un hacer que era ritual y cumplía una función en el obrar:

Pintar tiene algún ritual más porque tengo que ordenar el espacio para que se produzca de manera armoniosa. Bueno, un ritual de favela, diríamos. Es como: «a ver si despejamos para ensuciar todo» [risas], pero preciso, de algún modo, guardar las cosas que no quiero ensuciar o enchastrarme. (V E1, 24/5/19, P 92-92)

Y hay otro tipo de hacer que se vinculaba con el trabajo profesional en diseño: «trabajo en línea recta cuando preciso ser rápida. Soy ordenada si tengo que tener una entrega, determinada fecha» (V E2, 31/5/19, P 166-178).

Pero el arte era un territorio a definir e incluía un tipo de acciones que se distinguían de la técnica: «pero si en la carrera artística implica jugársela a lugares que capaz no están tan buenos, no sé si es bueno» (V E2, 31/5/19, P 234-236).

A mí me gusta la carpintería, es el modo de creación pensando en cortar la veta, [...] que quede del mismo tamaño, clavar, atornillar, es como el goce de la creación y no V dejando todo. Así que ahora me fui para ese palo. (V E4, 19/7/19, P 169-169)

V presentó la imposición del arte de «darlo todo». En este sentido, el registro de las acciones alienantes no se liga solamente a la mecanización, también se asocia a las ideas que impulsan un proceso como el «estar en el cubo», una forma de pensar el arte en un estar (cuerpo) de manera restringida, que activa la racionalidad, pensar en lo sano en contraposición a lo riesgoso. Y «el tiempo muerto» supone una acción sin propósito que puede ser descartable.

6.8.4. Aspectos de la relación con el saber

La relación con el lenguaje era de dificultad. Por ejemplo, había palabras que significaban lo contrario al sentido común, que necesitaba revisar y ajustar en el diálogo.

Le generaba cierta tensión tratar de seguir su intención artística y no perderla (olvidarla). Para ello, hacía anotaciones, buscando seguir «lo entreverado de mi cabeza» con palabras (V E2, 31/5/19, P 109-109).

Hablar de arte suponía «un interés que siempre se te escapa, pero que igual sabés cómo volver a referirte a él, siempre de distintos modos podés hablar» (V E3, 28/6/19, P 155-155); aunque no era fácil: «tengo ganas de llevar lo que sé de los cuerpos [...] de una forma que no sé, porque me quedo en blanco, no sé cómo» (V E3, 28/6/19, P 175-175). Reconocemos aquí una tensión entre las ganas de comunicar lo que sabe y el quedarse en blanco.

La técnica era un objeto diferente al arte, pero se colocaba el valor en el *saberse haciendo esto*, «el arte no se constituye con lo técnico, [...] igual me resulta, me sería un logro personal ampliar mis técnicas, [...] como saberme haciendo esto» (V E6, 7/10/2019, P 169-169). Además, provocaba el *goce de la creación*, como lo menciona a propósito de la carpintería (V E4).

En el eje imaginario, la actividad de producción visual, en particular el dibujar el cuerpo, la llevaba a un desdoblamiento, buscaba visualizarse (V E5, 12/8/19, P 107-109), el «verme» y «como que me mira, estoy mirando la nada, mirando todo el tiempo eso» (V E1, 24/5/19, P 54-56) o «fue un vínculo directo entre la mano dibujando y verme a mí en ese proceso» (V E2, 31/5/19, P 19-19), que marca el par de opuestos pasivo-activo en el sentido de ver y ser visto.

En el eje activo, «lleva tiempo de decantación, modificaciones, negaciones [se deslizó *negaciones* por *negociaciones*] y equivale a un ensayo, de carácter mental» (V E1, 24/5/19, P 54-56), que implicaría «sacar mucho de la voz interna» (V E1, 24/5/19, P 76-80). En el deslizamiento de *negaciones* en vez de *negociaciones* se hizo presente la naturaleza singular de la relación con el saber.

Había elegido no seguir un camino conocido para poder concentrarse en ciertos estados anímicos:

Por acá puedo llegar a ser buena si lo ejercito todos los días. Hay gente que lo hace y a mí me parece increíble, una disciplina, si no ir a buscar este lugar que me es incierto,

que me sigue dando emoción, cagazo, que me sube todo, me convierto en una niña, pero en una niña que se anima a mucha cosa (V E3, 28/6/2019, P 155-155).

Y este lugar incierto la «llena de cosas», «a veces para mal, internamente me da frustraciones, me da cagazo, no puedo hablar como que me da tantas cosas que me paraliza también. Por eso me interesa más, porque es lo que no puedo desentrañar» (V E3, 28/6/2019, P 161-163).

El cuerpo es un término aludido recurrentemente, consideramos que se trata de un *significante amo*. Era «como un tono de violencia que energiza, como energía, no como algo agresivo frente a otros», conducía a una práctica «de apropiación» de «esos fluidos, esos sonidos, olores, cosas, por ahí» (V E2, 31/5/2019, P 53-57), que llevaba a un «trabajo doble», por un lado, de «creadora o de pensarlo» y, por el otro, de «vivenciarlo», apuntando a «romper un montón de fronteras», como por ejemplo «tengo ganas de exponerme a algún factor externo muy simple y ver cómo yo reacciono frente a eso» (V E2, 31/5/2019, P 53-57). Y aclaró: «no es que busco una convulsión, sino que más bien pongo el cuerpo distorsionado» (V E2, 31/5/2019, P 65-65) que, en cierto punto, causaba placer (V tuvo experiencias de convulsiones de niña). En este sentido dijo «quiero experimentar el cuerpo sintiendo factores externos que lo sobrepasan [...] hay algo de sobrepasar algunos límites» (V E2, 31/5/2019, P 71-71).

Con la *performance* de la *Caja* apareció la inquietud por lo *sano*, en el sentido de realizar actividades que no la expusieran a riesgos, atender el límite de la práctica «hasta donde sea sano» (V E2, 31/5/19, P 242-242). Consideramos el término *sano* también un *significante amo*, que sitúa el límite de la experimentación corporal en función de parámetros sociales (de lo *sano*, en equivalencia a lo saludable psíquico y moral).

No poder concretar la *performance* la llevó a una situación de *desmenuzamiento*, le generó tristeza, enojo, angustia. Elaboró estos estados anímicos y emociones a través de un artefacto visual (mapas visuales, *collages* de textos propios y dibujos) que le permitió hacer una *catarsis* (V E4) y comprender que en el trasfondo había

sentido miedo de exponerse a sus pares y a los espectadores, «encontrando cosas en mí, ahí, que siguen picando» (V E6, 7/10/2019, P 23-31).

Dicho artefacto visual la ayudó a hablar de la pérdida, que ya había sido mencionada en la entrevista anterior: «yo parto de ciertas [...] pérdidas. Pasa que, cuando tengo una lucidez, creo poder capturarla y a veces no la puedo capturar, entonces me da frustración» (V E3, 28/6/2019, P 312-315); «como no sé qué es, no tengo ni idea con qué es con lo me estoy encontrando, así que lo dejo plasmado como salga» (V E4, 19/7/2019, P 9-9), que es una manera de «largar lo creativo [por no encontrar un modo], pero como no estoy encontrando modo así me sale, no lo tengo bien claro del todo, es algo de catarsis y de enfrentarme a la traba» (V E4, 19/7/2019, P 13-15).

Presentó el artefacto visual como un *movimiento*, mientras lo realizaba era tomada por la propia experiencia (V E4, 19/7/2019, P 27-29), entonces, «mi trazo es así, va saliendo, va saliendo y como que no lo pienso mucho» (V E4, 19/7/2019, P 25-25).

La catarsis la trasladó a un lugar, «no sé si es emocional o de sensación de otro momento de la vida» (V E4, 19/7/2019, P 29-29), «es una especie de rabia, como una necesidad de expresar, como si llegara a un tope, y llega un tope, entonces, termina en el mismo lugar» (V E4, 19/7/2019, P 31-33).

Le sirvió para entenderse, «en algún lugar me funciona como proceso de entendimiento» (V E4, 19/7/2019, P 35-35), ello la tranquilizaba un poco y le permitió realizar una asociación con respecto a la *Caja*, «empecé a oírme a mí [cambia el tono de voz, comprensiva]: ta, claro, ¡tu cubo!: no podés moverte de tu cubo. Como que me dejó más tranquila, se me aflojó la tensión constante con esa perfo» (V E4, 19/7/2019, P 71-71). Esta situación ayudó a «bajar la energía», charlar sobre esto y «reírme de la caja» (V E4, 19/7/2019, P 73-73).

Es una actividad que le permitió conectar con lo creativo, «se hace carne en algo así, que es como si fuera todo a la vez, un poco grito, un poco palabras, un poco trazo» (V E4, 19/7/2019, P 102-109); «sale y se revienta contra la pared, yo qué sé,

[...] me calma [...] y ahora me fui a la carpintería, [...] le saqué presión y fui al oficio» (V E4, 19/5/2019, P 167-167).

6.8.5. Tematizaciones

En las relaciones discursivas de V se distinguen las tematizaciones del *proceso creativo* (los objetos *caja* y *cuerpo*, y el concepto *desmenuzamiento*) y de la *cuestión técnica*.

6.8.5.1. El proceso creativo

El proceso creativo fue una de las tematizaciones principales. A ella se entronca la *performance Caja*, de la que emergen las nociones de cuerpo y desmenuzamiento.

El proceso era vivido como una «montaña rusa» emocional, todo lo que vivía iba para allí, «como que absorbe todo» y eso es «lindo» (V E1, 24/5/19, P 54-56).

Llevaba a lo artístico y se vivía de manera inmersiva:

Todo lo llevo a algo que después queda decantado en algo artístico. Entonces, no puedo distanciar una cosa de la otra, sino que un poco hace todo, todo confluye, a veces, sí, y, a veces, creo que no [...] es muy difícil aclararlo. (V E1, 24/5/19, P 84-86)

En el proceso buscó juntar la vida y el arte (V E2, 31/5/19, P 160-164), para «no categorizar, sino ser un sentir, un flujo, un estar, como en donde la vida y el arte tampoco están separados, son una misma cosa, no sé» (V E2, 31/5/2019, P 166-178).

Cabe mencionar que la búsqueda de la unión del arte con la vida tiene origen en el romanticismo, se hizo ostensible con las vanguardias artísticas del siglo XX y su valor perdura en la actualidad. Al decir de Berlin (2015), se trata de una búsqueda del verdadero conocimiento de la realidad que, frente al discurso científico, perfila otro:

La noción de la voluntad ingobernable: que el logro de los hombres no consiste en conocer los valores, sino en crearlos. Creamos los valores, [...] creamos nuestra propia visión del universo, exactamente del mismo modo en que los artistas crean sus obras; y antes de que el artista haya creado una obra, esta no existe, no está en ningún lugar. (p. 168)

Necesitaba «poder ser parte sanamente de una sociedad [...] sin perder de todos modos una dirección, una orientación personal» (V E2, 31/5/2019, P 166-178).

El proceso es «como que no es $A+B=C$, sino que puedo premeditar el A y, cuando lo llevo [adelante], digo: “mmm, no, capaz que... no sé, pero sí, igual hay una...”» (V E3, 28/6/2019, P 85-87). En esta frase aparece un sentido del proceso que no es lineal ni certero, nos remite a la *performance* de la *Caja*, en la que había una premeditación de la propuesta, pero no por ello se desencadenó la posibilidad de su concreción.

Su proceso creativo es una:

[...] búsqueda que mezcla lo plástico, de materiales técnicos, materiales de pintura [...] pero también de escritura. Y tiene algo de la forma por la forma y no la figura, [...] ponerlo en un cuadro y dejarlo a la vista implicó sacar mucho de la voz interna. (V E1, 24/5/2019, P 76-80)

Hay algo conceptual y mental, hay algo más práctico y hay otra cosa que es ir. (V E1, 24/5/2019, P 92-92)

Distingue un modo de obrar incierto de otro seguro, que incluye el ejercicio y la disciplina:

No seguí tanto por el lugar conocido —por acá puedo llegar a ser buena si lo ejercito todos los días. Hay gente que lo hace y a mí me parece increíble, una disciplina—, sino ir a buscar este lugar que me es incierto, que me sigue dando emoción, cagazo, que me sube todo, me convierto en una niña, pero en una niña que se anima a mucha cosa. (V E3, 28/6/2019, P 155-155)

La carpintería sería la contraparte, «me gusta [...] es un modo de creación, pensando en cortar la veta, [...] que quede del mismo tamaño, clavar, atornillar, es como el goce de la creación y no V dejando todo» (V E4, 19/7/2019, P 169-169).

6.8.5.1.1. *La Caja*

La caja de vidrio, también nombrada *cubo*, *cubículo*, *prisma de vidrio*, fue una propuesta performática que quiso realizar y no concretó.

Se trataba del armado de una caja de cristal hecha a su medida, de un metro cuadrado de base, con orificios para poder respirar. Se había propuesto estar en ella por un tiempo e indagar en la experiencia:

Yo planteo una situación que está enmarcada en una materialidad, un lugar físico, un accionar, igual tengo que experimentar cómo sería eso, [...] mi idea original había sido armar un prisma de vidrio y que adentro estuviera yo, hacer una *performance* dentro de una caja de vidrio, como construir un estar, como que ese es mi mundo [...] iba a ser muy chiquito, [para poder decir] esta es mi caja y nadie más que yo estoy aquí. (V E3, 28/6/2019, P 93-107)

Pero la idea mutó a otra propuesta, sugerida por el profesor del taller, de hacer pequeñas pruebas que coloquen al cuerpo en condiciones extremas «cómo era sentir cosas que no estamos habituados a sentir», pero esto la desvinculaba con el ámbito de lo social, quedando el sentido original de la *Caja* restringido a lo íntimo (V E3, 28/6/2019, P 93-107).

La *Caja* tenía la potencia metafórica, una «analogía por lo que uno es en su vida, mi caja, donde yo habito, no sé» (V E3, 28/6/2019, P 109-115).

En la mutación, la idea original se desmenuzó: «la experimentación íntima de ese traspasar no lo logré, se me desfiguró, desmenuzó» (V E3, 28/6/2019, P 109-115).

La *Caja* la llevó a explorar la relación del arte y la vida, y reflexionar hasta qué punto la obra es parte de la vida. Pues, luego del *desmenuzamiento*, apareció el motivo de trabajar con «basura» para realizar una obra. Utilizó material de desecho (nailon, papel, cartón, madera, etc.) que llevó al bastidor en «composiciones estéticas» (V E5, 12/8/2019, P 19-26), «hay más vida mía ahí adentro, en hacer cosas con basura o composiciones estéticas» (V E5, 12/8/2019, P 19-26), y «salí del cubo, de hecho, me pasa que me río de esa idea original del cubo porque puedo entender perfectamente: estaba en un cubo [...] me alegra haber desarmado ese cubo, no tengo que pagar vidrio ni nada» (V E5, 12/8/2019, P 37-39), es decir, bromeaba con el hecho de que no tuvo que invertir dinero en esa propuesta.

En esta clave también se planteó realizar una propuesta artística con la depilación, «en vivo o en una serie fotográfica, o algo, [...] dejar a la vista lo que es ese momento de depilarse, que deje de ser esa cosa del cubículo cerrado» (V E5, 12/8/2019, P 45-47), volviendo a su inquietud inicial de ligar lo íntimo con lo social.

6.8.5.1.2. *El desmenuzamiento*

Esta palabra era utilizada para indicar la pérdida de sentido de lo que iba a realizar V con la *Caja*: «la verdad que he estado medio quieta [mi proceso], pero se me bajó, se me desmenuzó un poco», y esto significa que «había un objetivo claro y una mirada clara del asunto y como que dejó de estar tan claro, o capaz que perdí el foco, no sé». Incluso, buscó compañeros que pudieran colaborar porque se sentía en soledad y eso la angustió (V E3, 28/6/2019, P 9-11).

Acerca de la pérdida: «tengo la sensación de que cuando llevás a cabo las ideas, cuando están con tanta energía [...] es más difícil encontrarla después. Y hay algo como que se pierde en el camino, entonces, es como... ¡puta!» (V E3, 28/6/2019, P 13-13) y es «más difícil encauzar el proyecto [...] es medio triste» (V E3, 28/6/2019, P 17-17), «lo estoy procesando [...] es medio frustrante [...] ¿qué me frenó? Sí, no sé, no sé» (V E3, 28/6/2019, P 35-35); «de repente se puede volver [a retomar la propuesta, hace un gesto de agarrar al aire y bromea] vení, vení, no te escondas, no te vayas» (V E3, 28/6/2019, P 35-35).

Se interpelaba y se enojaba por sus acciones, cuyas motivaciones desconocía:

Me enojo conmigo misma en un momento en que no puedo llevar a cabo cosas creativas [...] como que me queda trancado, no sé [...] ahora lo veo: me genera enojo porque está ahí, ¿cómo lo dejé pasar?, ¿cómo seguí ahí? No sé. (V E3, 28/6/2019, P 73-81)

Y experimentar con hielo en su piel fue el punto límite de sus transgresiones, ello la llevó a una reflexión:

Había algo que no me cerró y no lo hice, lo de experimentar con hielo. Mucho no supe por qué, semanas después me pareció una lectura: yo me voy a quemar toda [...] ¿tiene sentido? No sé, no sé si mi piel está con ganas de exponerme a esa [...] creo que ahí hubo algo que jugó en contra, yo realmente no quería. (V E3, 28/6/2019, P 117-121)

6.8.5.1.3. *El cuerpo*

El cuerpo aparece en función de la *performance Caja*, que «es algo que siempre me costó encarar, aunque lo deseo», y afirmó: «sé que esos procesos internos a mí me llevan más tiempo del cronológico reloj, y que un poco está bien, como que sigo

trabajando internamente, aunque no llegue a productos. Y esto también es arte y creación» (V E3, 28/6/2019, P 139-139).

Al contrario de la pintura y el dibujo, la *performance* (la exposición de su cuerpo) es un «territorio difuso, porque no sé qué estoy tratando de empezar [...] me da más miedo que expectativas» (V E3, 28/6/2019, P 143-143). Reconocía una «inseguridad, como que no tengo el piso muy firme, entonces, es como si pisara algo que no sé qué es» (V E3, 28/6/2019, P 143-147), se amplifica al pensarse expuesta ante sus pares y los espectadores. Y a mitad de año, lo performático en V supone un enigma, «nunca metí cuchara en la creación performática», «tengo ganas de llevar lo que sé de los cuerpos [...] de una forma que no sé, porque me quedo en blanco, no sé cómo» (V E3, 28/6/2019, P 175-175). El bloqueo es un indicio de cierta represión; si bien lo que se presenta es una tensión entre las ganas de poner en juego lo que sabe de lo corporal (hizo danza) y generar con ello una *performance*.

6.8.5.2. La cuestión técnica

V puso el acento en la sensación de pérdida que hace difícil retomar los proyectos que se apoyan en la *performance*: «tengo la sensación de que algo se pierde en el camino, porque es más difícil volver a encauzar el proyecto, [...] es medio triste» (V E3, 28/6/2019, P 17-17).

Su modo de pensar las propuestas la llevó a privilegiar la idea por sobre los aspectos técnicos. Un ejemplo fue el proyecto basado en el acto de depilación corporal: «en vivo, o en una serie fotográfica o algo, de ese momento de la depilación, dejar a la vista lo que es ese momento de depilarse, que deje de ser esa cosa del cubículo cerrado» (V E5, 12/8/2019, P 45-47).

Lo técnico podía reconfigurarse y transformarse en obra artística; así era con el uso del boceto que «tiene valor en sí mismo, como si fuera parte de la obra [...] más o menos siento que un poco se hilvanan las cosas y una cosa termina siendo otra [...] hay un hecho artístico» (V E5, 12/8/2019, P 23-31). Se realizan en: «tiempos vacíos en donde lo lleno dibujando, como que no llevan a ningún lado, son medio bocetitos y podría tirarlos a la basura si quiero, pero hay algo que...» (V E5, 12/8/2019, P

159-159). Eso que no termina de decir se liga con lo enigmático e incierto que busca. Las actividades técnicas, como el hacer bocetos, si no se constituían en hechos artísticos eran consideradas «pruebas», un «momento creativo descartable» (V E5, 12/8/2019, P 167-167).

Frente a la pregunta directa por el lugar de lo técnico en su obrar dice: «el arte no se constituye con lo técnico [...] igual me resulta, me sería un logro personal ampliar mis técnicas, [...] como saberme haciendo esto» (V E6, 7/10/2019, P 169-169).

6.8.6. Problematización del vínculo entre la técnica y la relación con el saber en V

En V, la posición con respecto a la técnica es ambivalente. Por una parte, no constituía el arte, sin embargo, era un acto que podía conducir a él.

Era una actividad que la calmaba, le quitaba presión (como la carpintería), eran actos creativos descartables y estaba en su interés ampliar el conocimiento de las técnicas, por el gusto de *saberse haciéndolo*.

La experiencia esencial del arte radica en ciertos lenguajes, como el de la *performance*, por su carácter incierto, que implica el cuerpo, pero también con el riesgo de encontrarse con *bloques*, *frenos* y la vivencia de ideas que pueden llevar al *desmenuzamiento*, y, con esto, a la rabia y los enojos.

Las *composiciones estéticas* están en un registro gris, no pertenecen a lo técnico ni a lo artístico: no es técnico como la carpintería, ni incierto como la *performance*; y allí es donde sitúa lo vital.

6.8.7. Aspectos relevantes del análisis en V

En V no aparecieron temáticas afines con la mecanización, sí con la alienación, fue un caso crítico.

La alienación se asocia a las ideas restringidas, como en el caso de la *Caja* y el hacer bocetos vinculados a la experiencia del *tiempo muerto*.

La actividad artística exigía que *V deje todo* en el proceso y podía llevarla a lugares no tan buenos, no tan *sanos*. Era diferente a lo técnico, como en la carpintería, que la tranquilizaba y experimentaba el *gozo de la creación*. El arte se vinculaba con contenidos extremos, transgresiones que pueden dañar el cuerpo, ser mortales.

Con respecto a la relación con el saber, se pudo observar la relación con el lenguaje en la dificultad con el uso convencional de las palabras

Esto hace que hablar de arte sea posible, pero difícil, hay *algo* que se le escapa, queda en blanco. Además, el proceso que lleva al arte implica decantaciones, modificaciones y *negaciones* (*lapsus* por *negociaciones*).

El cuerpo es un *significante amo*, aparece asociado el desdoblamiento y al par de opuestos pasivo-activo, de ver y ser visto. Hablar del proceso cuando intervenía el cuerpo llevaba a los bloqueos, un enigma para ella, vinculado a este, *lo sano* es otro *significante amo*, la propuesta de poner en contacto su piel con hielo la lleva a reflexionar sobre las transgresiones sociales.

Inventó un dispositivo visual, un mapa de textos y dibujos, que le permitió hacer una catarsis del enojo, la angustia, la tristeza y el miedo a la exposición, ante la no concreción de la *performance Caja*.

Con respecto a las tematizaciones, se dieron dos principales, una fue el proceso creativo, en el que se observaron ciertos objetos: cuerpo, *Caja*, y el concepto *desmenuzamiento*; y otra fue la cuestión técnica.

El *proceso creativo* era una *montaña rusa*, absorbía, era lindo, implicaba una inmersión, se *decanta* en algo artístico, era la posibilidad de juntar el arte y la vida, correspondía a la integración del individuo y la sociedad, y, por ello, era importante situarse en el lugar de lo *sano*. Era un lugar activo (decanta, modifica, negocia-niega) y daba lugar a un *ensayo* de la *voz interna*. Era estimulante (*cagazo*, se siente como si fuera una niña). No era lineal ni certero. Era lo incierto, *V deja todo*, en contraposición a lo seguro (ejercicio, disciplina) y el *goce de la creación* técnica. La técnica no equivalía al arte, pero podía conducir a un hecho artístico. En el arte

primaba la idea, que si se perdía era difícil de encauzar en el proceso, generaba tristeza.

La *Caja* era un objeto que aparecía vinculado a la idea que se perdió, mutó y se *desmenuzó*. Como propuesta de *performance*, a diferencia de la pintura, implicaba un trabajo interno que no llevaba necesariamente a productos, implicaba una relación entre el deseo y las dificultades. La *performance*, en cuanto exigía la sobreexposición del cuerpo, le generó miedo, expectativas, inseguridades; era un territorio difuso y daba la posibilidad del encuentro con enigmas personales.

El desmenuzamiento era la pérdida de sentido de lo que se proponía hacer, difícil de seguir sin este componente, era frustrante, generaba tristeza y se vivía como una *tranca*.

La problematización de la técnica y la relación con el saber se constituyó en una posición ambivalente, porque la técnica no formaba parte del arte, pero podía llevar a la realización de hechos artísticos. El hacer técnico le producía calma, en cuanto al dibujo de bocetos, al considerarlos actos *creativos descartables*, no le generaban presión; le gusta *saberse haciendo eso*. Por el contrario, el arte, vinculado a la *performance*, la situaba en un territorio incierto, estimulante, implicando el cuerpo; la lleva a frenos, bloqueos y enigmas personales. Era diferente también a las *composiciones estéticas*, que no pertenecían directamente al dominio técnico, pero tampoco al artístico, sin embargo, encontró un componente vital en ellas. El desgarramiento del productor se observa en el intento de fusionar el arte y la vida en la obra artística.

CAPÍTULO 7: ASPECTOS DEL PROCESO ARTÍSTICO

7.1. Introducción

En este capítulo se sintetizan los principales aspectos estudiados acerca de los efectos de la técnica en la relación con el saber durante los procesos artísticos de los estudiantes. Además, se tematizan: la relación con el saber, el sujeto y la técnica, la mecanización técnica, y el desgarramiento del productor.

Como se ha dicho antes, la *relación con el saber* es una noción que en la perspectiva de Beillerot involucra un proceso creador singular y único, de índole social. Al contrario de Charlot, no es una forma específica de la relación con el aprender, ya que no apunta a la sumisión del dogma y la afiliación.

El sintagma aparece originalmente en los textos de Lacan de los años sesenta, resaltando la condición de mediación del sujeto y la emergencia del modelo del *cogito* en la modernidad, constituyente básico del sentido de subjetividad.

En cuanto mediación, el sintagma señala la relación del sujeto con la verdad (reducida a la conjunción de lo simbólico con lo real); la relación del sujeto con el significante (un sujeto sin consistencia que emerge en el intervalo, en la escansión y ruptura entre significantes); y la relación entre sujeto y deseo, en un derrotero histórico de constitución de sujeto, por el cual —a partir de la estructura del significante como saber inscripto en un discurso que se desconoce y se desliza en la cadena del significante como significación— queda fijo a un modo de satisfacción pulsional.

La noción de subjetividad define un sujeto que solo puede dar cuenta de su existencia si se encuentra pensando y, por ende, la relación con el saber es un cierto momento del sujeto que surge en la división experimentada del sujeto entre saber y verdad.

En tal sentido —y en procura de mantener la singularidad en la unidad de análisis y la dispersión discursiva de los aspectos vinculados a la relación con el saber, con el lenguaje y la verdad del sujeto del significante— el estudio de este aspecto se realizó «caso por caso». Lo cual permitió hacer visible un esquema psicologista subyacente del enfoque productivo.

En la vía de dicho esquema, también nos permitió encontrar un vínculo con la figura de «desgarro» del productor (Agamben, 2005), que juega en la tensión entre una unidad subjetiva y el resultado formal y visual: la obra de arte.

A continuación, presentamos brevemente la relación con el saber en cada unidad de análisis, señalaremos los vestigios que nos reenvían a dicho esquema psicologista y presentaremos los indicios de dicha figura de «desgarro» del productor en la relación con el saber.

7.2. Relación con el saber

Comenzamos con B, en quien la relación con el saber se puede reconocer fundamentalmente en la búsqueda de *la cosa*, indefinida y enigmática, desconocida por ella y que, cuando *ya se sabe*, aburre y deja de orientar el proceso: queda en *standby*. Buscó *la cosa* en la captación de lo sagrado, jugado en el plano del espectador, e intentó llevarla a la esfera de la producción. Lo sagrado incluye rasgos de la erótica adolescente, del cuerpo desnudo crucificado del artista *pop* de un póster de adolescencia y del ambiente de las iglesias barrocas, cargado visualmente con las imágenes sagradas.

En esta vía, la técnica, que se podría aprender (por ende, se podría saber), no tiene valor en el proceso artístico porque se contrapone a la *sensibilidad artística*, es decir, al principio natural que dirige su obrar artístico y que no se aprende; sigue a los estados anímicos.

La sensibilidad artística produciría un saber que no se sabe (va de suyo), B encontró indicios confirmatorios de esta en la infancia y adolescencia, en el modo de pegar imágenes de revistas y pósteres en las paredes del dormitorio.

Ante la dificultad técnica, B buscó integrar estrategias visuales que lograran solucionar el problema de otro modo (hacer manchitas, recortar y pegar nubes), pero no la satisfizo.

En L, reconocemos la relación con el saber principalmente por medio de las *metáforas*, es decir, las movilizaciones internas que se expresan en la pintura y que vinculan lo interior con lo exterior a través de la producción artística. Con ellas trabajó cuestiones de su interés que le originaban angustia, como la sexualidad.

La producción de metáforas no era controlada por L, constituía una cuestión enigmática para él, más que nada porque su ausencia lo podía llevar al mutismo en el arte.

Además, reconocía que había «algo» que se le escapaba, acoplado a la técnica, pero también en el registro corporal y en los ejercicios de *butoh*.

Las figuras del maestro y del aprender no eran confiables si contradecían las movilizaciones internas y la necesidad de expresión de las metáforas. Ello le generaba angustia.

En V, reconocemos la relación con el saber en su vínculo trabajoso y esforzado con el lenguaje. Cuando hablaba con otros sobre su proceso artístico debía revisar el sentido de lo que decía porque usaba palabras con sentido propio. Además, era una relación con ideas que se *escapan*, trataba de fijarlas por escrito y no lo lograba. Esta situación le generaba angustia.

Distinguía un saber en el proceso creativo que le daba *cagazo*; en otras palabras, la asustaba, pero la entusiasmaba. Se vinculaba con su cuerpo; aunque quería no podía comunicar y explicitarlo porque enseguida aparecía el bloqueo. Esta situación de bloqueo constituye un enigma personal que vivió con malestar.

El saber técnico, al contrario del anterior, la tranquilizaba, la llevaba al *goce de la creación*, a *saberse hacer algo*.

Utilizó un artefacto visual para reelaborar enojos, angustias, tristezas (*catarsis*). De este modo, consiguió explicarse las frustraciones que vivía en el proceso artístico respecto a la *Caja*.

En el proceso artístico, la verdad se le hizo presente en parte con la vivencia de *dar todo* de sí misma, sin medir las consecuencias, pero se le escapaba cuando intentaba comunicarlo.

En C, reconocemos la relación con el saber en lo problemático que era para ella la jerga del arte, le era muy difícil aprender las palabras propias del circuito artístico, se sentía incómoda, temía confundirlas; no era una vía franca para la proyección laboral y filiación en el campo del arte. No obstante, el trabajo técnico con la madera —que tiene un lugar privilegiado en el arte moderno, en la línea estética que estudia el constructivismo derivado de la doctrina torresgarciana— le proporcionaba una entrada alternativa. Aunque cuando explicó un procedimiento de composición (*el molinete*) fue muy cuidadosa y didáctica, se apoyó en la práctica para mostrar el «paso a paso» de la técnica.

También reconocimos que en la relación con el saber se juegan situaciones anímicas y afectivas intensas. Básicamente, ella se dispone de manera abierta a las «sugerencias» que le hacía la obra o el material (la madera), es decir, esta *le sugiere* cómo seguir en el proceso artístico. Es receptiva a los comentarios del maestro que la guía por un camino místico-artístico de producción y con el profesor que le enseña algunos trucos técnicos. Incluso los rituales con *plantas sagradas* le pueden confirmar una vía de trabajo. Pero en ese diálogo con las cosas que sostienen su hacer también aparece el *standby*, el no avanzar y la dificultad de continuar el proceso.

En J, apreciamos la relación con el saber en su vínculo con el lenguaje, en el hablar del proceso de manera impersonal y narrativa. Para comentar los procedimientos (aplicación de tñer en pintura) se concentra y, didácticamente, presenta paso por paso la aplicación del tñer y su efecto.

En J, reconocimos la justificación de la tensión que le generaba trabajar sobre la erótica de la pornografía en la imposición del tabú del sexo por parte de la iglesia católica. El efecto del tabú en el proceso artístico es de amenaza y activa lo imaginario, proyecta la hostilidad a su entorno. En este sentido, prefería el lugar de espectador de imágenes artísticas, sea cual fuera la temática, que situarse como el autor de imágenes de carga pornográfica. La tensión lo llevó al abandono del proceso, por pereza, frustración y *miedo a no llegar*.

Asimismo, buscaba una vivencia excepcional como la que se da en el uso de una herramienta por primera vez o, también, con los actos fortuitos y gestos corporales (imprevistos) sobre la pintura. Dicha vivencia tenía la capacidad de resignificar el proceso y estimular la producción de piezas.

En R, la relación con el saber se reconoce en la *terrible satisfacción* de un hacer que implicaba el control del acontecimiento, el encaminar la angustia y la impulsividad con la acción del recortar y pegar, y con los *trancazos*. También, se registra en la persistencia de los motivos geométricos y la repetición de imágenes. Si bien se pueden reconocer aspectos filiatorios, había un enigma personal que no estaba develado para sí mismo.

La verdad se hace presente en el *trancazo*, ante la eficiencia de la acción: la facilidad y rapidez no le permitían encauzar la impulsividad, las angustias, ni darle satisfacción.

7.2.1. El esquema psicologicista

De la lectura del apartado anterior se deduce un esquema psicologicista, basado en la subjetividad, en la existencia de un adentro esencial y un afuera de manifestación, plasmación, comunicación. Esto nos muestra la pregnancia del discurso moderno del sujeto, en el sentido de Lacan (2018a), en el proceso artístico.

Así, en B, la sensibilidad artística, que se supone connatural (interior), es una figura que orientaba el proceso artístico (exterior); en L, las movilizaciones internas conllevan a la expresión de metáforas concretadas en el exterior, en la pintura.

También el sentido de interioridad se constató en la producción de un efecto externo producido a partir de un recurso catártico en V. A través de este, consiguió una comprensión de su situación (interior) respecto a la *Caja* (exterior), que le permitió gestionar las angustias, tristezas, frustraciones y conocer una motivación más franca.

La constatación de la interioridad se presentó también en los registros esotéricos en C, en las cosas que le señalaban las plantas sagradas, lo que le sugería la materia o la obra, lo que le develaba el maestro, etcétera.

También en las cosas que sorprendían o se reconocían sin intencionalidad y que aparecían crudamente (*a cara de perro*), desconocidas para J. O en aspectos externos que se buscaron direccionar desde el lugar de agente y que generaron *terrible satisfacción*, libertad y sorpresa en R.

En todos los casos se observa la inquietud por un tercer término que no cierra, inquiere, es ingobernable, pulsa en los dos ámbitos que se configuran: el adentro (subjetividad) y el afuera (la plasmación, la comunicación, la forma, la obra).

El esquema psicologicista que se deduce del enfoque de la enseñanza productiva nos lleva a cuestionar, del proceso artístico estudiantil, la capacidad *poiética* del arte de instaurar mundos y develar figuras que antes no tenían sitio en el horizonte de expectativas. Pues, en estos casos, el proceso se dirige a confirmar una subjetividad y, con ello, a reproducir un adentro que recepciona, ordena y dirige, y un afuera disponible, objetual, visible.

El estudio de estos casos nos sugiere que el ocultamiento de la capacidad de transformación del arte se vincula a la mecanización del proceso por el dominio de dicho esquema.

Por lo que, consideramos que el valor y potencial social de la educación artística y del proceso artístico quedarían capturados en el esquema de la subjetividad y, con ello, relativizados en su poder de transformación.

7.2.2. Las figuras del desgarrador del productor

Hemos visto que el desgarrador surge por la prescripción de la estética formalista de exigirle al productor que se coloque en el lugar del espectador, poniendo en suspenso las vicisitudes del proceso y su relación con la obra artística; así como por la doble naturaleza de la obra de arte, que tanto puede ser vista como resultado de una práctica técnica o como creación (*poiesis*).

En C encontramos vestigios del desgarrador cuando señala que, respecto a la obra, si bien conocía la técnica, le faltaba algo más a la pieza para conseguir que sea obra artística: un «toque» de vida, incluso, cuando a nivel visual tenía todos los componentes (color, línea, mancha):

Si bien lo técnico me salía muy bien, había un toque que le faltaba [a la cosa para estar completa], [...] cuando sentís que le falta algo... si bien tiene el color y tiene la línea y tiene la mancha, esa vida que le da a la obra es lo que uno tiene adentro. (C E1, 21/5/2019, P 28-29)

En este ejemplo, la pieza se muestra en su doble condición: es técnica, tenía las formas visuales, y poética, si bien le faltaba aún llegar hasta allí.

Además, presenta la cuestión del lugar del productor, puesto que, colocada en el lugar del espectador, la obra tenía los rasgos formales, pero no encontraba en ella el «toque» que correspondería a su subjetividad.

En J, aparece el desgarrador en la problemática del productor cuando se encuentra explorando en una imagen de naturaleza tabú, en su caso, acerca del erotismo de la pornografía. Estar en el lugar del productor cuando está trabajando sobre la imagen (descontextualizándola, al trasladarla del soporte sensible de la revista o el video a otro soporte, la pintura al óleo) genera una situación de malestar, porque es un lugar de exposición y, por ende, de vulnerabilidad:

Si yo ya pinté una cosa y lo dejé en la pared, de algún modo estamos viendo algo desde el mismo lugar; lo hice yo, pero lo estamos viendo los dos, somos espectadores y lo vemos desde otro lugar [...] si uno la está haciendo y es observado por otros, y tiene que continuar haciendo, la situación es otra más comprometida. (J E3, 28/6/2019, P 154-165)

En R, se presenta claramente la cuestión del productor que debe colocarse en el lugar del espectador, dejando de lado las vicisitudes del proceso —su preparación, su inmersión, las actividades satisfactorias— y su interés por la obra, para centrarse en lo visual:

Es muy difícil con palabras poder transmitir la sensación que me genera a mí, enfrentándome a cuestiones geométricas, no sé. Cuando lo estoy haciendo es todo, es mi mundo, porque estoy comprometido, compenetrado en eso, y, no sé, a mí me gusta laburar con música, no sé qué, no sé cuánto. Voy creando un ambiente que eso en realidad es como mi mundo, porque pasan pila de cosas, desde cómo me siento, ta, estoy recortando una imagen, capaz que para alguien es una pelotudez, pero para mí, en ese momento, es lo más importante, me hace bien, me hace sentir bien. (R E8, 5/11/2019, P 71-82)

En B, aparece la misma cuestión, colocarse en el lugar del espectador y concentrarse en lo visual (las nubes) la inhibe de «meterle mano», no llega a la forma que busca (son «intentos fallidos»), se produce un problema estético:

Yo como no sé mucho de pintura, es como que me está generando un problema desde lo estético, porque no me atrevo a meterle mano. O sea, todas las manchitas que hay son por intentos fallidos o yo con mucho blanco tratando de generar esas nubes. Por eso lo tengo en *standby*. (B E2, 24/5/2019, P 83-89)

En L, se presenta la cuestión del resultado formal de la obra que, a la vista de un espectador (su maestra), es insatisfactorio, pero para el productor responden a su «necesidad expresiva». El dilema es seguir dicha necesidad o los lineamientos estéticos proporcionados por otro, con la autoridad del conocedor de arte.

Un día esta profesora me dice «ah, pero estás muy monocromático, vos siempre monocromo». Y en una de sus clases, hablando de paletas y de armonías cromáticas dice que son aburridas las pinturas monocromas, como que no tiene gracia [...] entonces, claro, de repente, voy al color y me doy contra el color y contra ese otro y contra las paredes, probando cosas que no, que no, que no. Claro, porque no responden a [mi] necesidad. (L E3, 16/7/19, P 35-39)

En V, cuando presenta el artefacto visual que utiliza como medio de la catarsis para trabajar la sensación de «desmenuzamiento», necesita avisar que no busca un resultado formal, por esto, deja que quede «plasmado como salga»: «como no sé qué es, no tengo ni idea con qué es lo que me estoy encontrando, así que lo dejo plasmado como salga» (V E4, 19/7/2019, P 9-9). Habíamos visto a V como un caso

crítico por no estar alineada a una estética formalista, no obstante, aparece de manera espectral esta cuestión.

7.3. Sujeto y técnica

En la vía heideggeriana (Heidegger, 2001, 2007), la técnica mecanizada es un rasgo de la época moderna que se impone en el modo computado de habitar el mundo. El sujeto es normativo, puesto que el «hombre» se constituye en el único dador de sentido.

La concepción técnica proviene del pensamiento aristotélico. En este sentido, la técnica es medio para un fin, un procedimiento aplicado a la producción, y, también, una habilidad o destreza. Su naturaleza es instrumental, se contrapone a la teoría, generando una serie de oposiciones y jerarquizaciones, definiendo su cometido en el arte (teoría versus práctica; pensar versus hacer; inspiración versus proyección).

Pero desde la segunda mitad del siglo pasado el efecto de la actualización vertiginosa técnico-tecnológica impregnó todos los ámbitos de la esfera humana; en consecuencia, la técnica pasó a ser el tejido conectivo de la experiencia cultural y social (Vitta, 2021).

En las artes visuales, los efectos de tal impregnación aseguraron un corrimiento del valor de la técnica, del instrumental al del proceso, inaugurando una concepción diferente a la técnica «moderna» que llamamos *contemporánea*.

Así como la técnica en el sentido moderno se concibe como medio para la producción —se enfatiza en el soporte, los materiales, procedimientos y técnicas para la elaboración de un producto de calidad técnica y formal—, en las prácticas artísticas contemporáneas se la pone en cuestión, en la línea que propulsó con sus *ready-made* el artista Marcel Duchamp, llevando con ello a privilegiar la idea y el proceso por sobre el producto.

Ahora bien, para identificar el tipo de relación entre sujeto discursivo y técnica, tomando en cuenta la ampliación del sentido del arte propugnado por las prácticas artísticas contemporáneas, hemos estudiado los casos en función de dos perfiles. El

«moderno» (perfil 1), en el que la técnica se considera un medio para la consecución de la obra artística, y el «contemporáneo» (perfil 2), por el que se pone en cuestión el sentido moderno de la técnica y se enfatiza en el proceso.

A continuación, presentamos por perfil un análisis breve de la relación en cada caso y una generalización.

7.3.1. El perfil 1

Con respecto al perfil 1, hemos estudiado la relación, entre sujeto discursivo y técnica, en C, quien trabaja sobre la base de la técnica de calado, pintura y técnicas mixtas; en J, que lo hace con la técnica de dibujo y pintura, y técnicas mixtas; y en R, con la técnica del *collage*.

Para C, lo definitivo de lo artístico era otra cosa de lo técnico, era indefinible, se vinculaba a cuestiones místicas y sagradas relativas a una cosmovisión personal. Esto era lo que llevaba a que la obra se constituyera, cobrara vida y hablara por sí misma.

La valoración se encontraba en el material (la madera) y en el uso de herramientas. La madera era un material significativo, un vínculo con el mundo del arte a través de su manipulación técnica, si bien la herramienta que utilizó para trabajarla, le generó dolor físico. No obstante, para C, el dolor era, en cierta medida, considerado como un mal necesario. La factura técnica que lograba con la herramienta la llevaba a resultados satisfactorios en el terminado de las piezas y la situaba, por lo menos afectivamente, en la tradición artística.

En C, la técnica se asociaba a la seguridad, la certeza, la filiación con el campo de las artes visuales, también, a lo racional y a la planificación. Estaba subordinada a su conducción en el obrar y se apoyaba en el diálogo con la madera, la elaboración de la obra y los docentes que la orientaban. No obstante, la obra podía quedar en *standby*.

En J, hablar de lo técnico era describir de forma precisa los procedimientos que regulaban y controlaban el proceso. Pero cuando aplicó la técnica a un objeto tabú

(la imagen pornográfica), los procedimientos que realizó en el taller (el visionado de revistas y películas pornográficas, la captura y selección de imagen para la reproducción, etc.) los vivió con tensión, se sintió expuesto a la vista de los demás estudiantes y, finalmente, abandonó el proceso.

J reconoció una experiencia positiva de la técnica cuando pudo generar con ella una vivencia excepcional, «vivido como por primera vez», porque el uso regular y rutinario lo llevaba al aburrimiento. El «accidente» es un ejemplo de tal vivencia positiva, fue un indicador de que el procedimiento ya no se encontraba ligado al servicio del control del proceso, aunque lo considerase una forma de «trabajo» específico del arte, es decir, un procedimiento técnico.

Ahora bien, plantearse que la técnica se viviera como por primera vez era, en cierta medida, trastocar su función. Pues la técnica, en este perfil, implicaba la anticipación de un efecto y su repetición. Esto nos condujo a pensar que J buscaba que la técnica operara no como un instrumento para la producción, sino como experiencia de contemplación para el productor en la posición de espectador.

En J, la técnica se asociaba a la tranquilidad y seguridad del proceso artístico y al entrenamiento del arte, pero también al aburrimiento y a la obstrucción de la posibilidad de *despegue*, del mero hacer hacia un hacer artístico. En este sentido, en J, el carácter de la técnica era ambivalente, tanto podía servir de apoyo como de desvío de la producción artística.

En R, observamos que la eficacia técnica no correspondía con el entusiasmo por el proceso, al contrario, podía llevarlo al abandono. Pues el hacer de modo eficiente, con una metodología que conduce a producir obras como *pan caliente*, lo hacía perder algo de la naturaleza eventual del arte, vinculado al acontecimiento, la sorpresa y el encuentro. No obstante, hay procedimientos que vehiculizaron su impulsividad (como el encolado de las piezas recortadas) y le proporcionaron una identidad a su actividad (por ejemplo, la de ser una «tortuga»).

Para R, la técnica, si era eficiente, trancaba el proceso; pero, si no lo era, le permitía tener una *terrible satisfacción*; lo estimulaba la producción cuando estaba libre de pautas rígidas.

Es notorio que en los tres casos hay algo más que una voluntad de presentar y explicar los procedimientos paso a paso en la práctica, ya que también registramos un disfrute: C presentó un recurso compositivo (molinete), J la aplicación de tiner en la pintura y R el procedimiento de encolado de las piezas en un registro fotográfico realizado en su casa (ver «Anexo»).

En suma, en el perfil 1, de estudiantes que utilizaron la técnica como medio para el obrar artístico, se encontró una paradoja. No era directamente a través de la eficiencia de la técnica que los estudiantes llegaron francamente a la producción artística, ni confirmaron los aspectos sustanciales atribuidos al arte —a «lo otro» trascendente en C, a la «vivencia excepcional» en J, o a la «terrible satisfacción», sorpresa o encuentro en R—. En otras palabras, la técnica servía de medio si permitía que aparecieran aspectos significativos para el estudiante.

Finalmente, podemos afirmar que en este perfil se puede ver que la eficiencia técnica, que lleva a la ilusión de productividad y por ello a la expectativa de proyección profesional y afiliación en el campo de las prácticas de las artes visuales, afecta la relación con el saber en cuanto proceso creador y mediaciones implicadas del sujeto con la verdad, el significante y el deseo. Pues cuando en la búsqueda por la eficiencia aparece mecanizando el proceso, este se suspende, queda en *standby* o se abandona, generando angustia en el sujeto.

7.3.2. El perfil 2

Con respecto a este perfil, se estudiaron los casos en B, L y V, que no estaban circunscriptos a una técnica en particular, sino que combinaron medios y enfatizaron en el proceso de producción. En B, se combinaron el *collage* de revistas, con las tecnologías digitales de la imagen, la *performance* y el registro audiovisual, al servicio del despliegue del proceso centrado en su cuerpo y rostro. En L, se combinaron el dibujo y la pintura al óleo con las tecnologías digitales de la imagen

y la danza *butoh*, que también estaba al servicio del proceso centrado en un desarrollo espiritual de auto-conocimiento. Y, en V, se combinaron la *performance* con medios gráficos y técnicas mixtas en la búsqueda de unir las esferas del arte y la vida en su producción artística.

En B, el proceso artístico respondió a lo que llamó *sensibilidad artística*, en otras palabras, a la gestión de su estado anímico para producir obras. La técnica se contraponía a dicha sensibilidad y generaba un escollo para la producción artística, pues se asociaba a la repetición estética. Pero el desconocimiento de la técnica la llevaba a la angustia y «saturación», y, con ello, a suspender la obra.

Pero pudimos visualizar que *la cosa* que perseguía no la encontraba, como productora, en el campo de la técnica ni en el de la subjetividad artística, sino como espectadora ante un espacio sagrado. Y esto nos sugiere que el problema se presentó cuando se disponía a trasladar esas vivencias, ya que las trasponía como espectadora. Y este cambio de lugar la condujo a realizar «estrategias visuales» para conseguir una forma visual efectiva para su obra.

Para L, en la aplicación técnica, se encontraba *otra cosa* que se expresaba en la pintura, que era consustancial al arte, y que reconocía por ciertos rasgos sensoriales y místicos del obrar: la manera en cómo resbalaba el aceite en el soporte, su brillo. Por ello, el obrar artístico entrañaba una «lucha», porque esa «otra cosa» sensual «cargaba» a la pieza y la transformaba en artística. Pero era una lucha que podía perder, es decir, que podía llevarlo a no concretar la obra, y, por ello, conducirlo al «mutismo» artístico y, por ende, a la «muerte» del arte.

Lo artístico se vincularía más a lo que le pasaba al sujeto con respecto a las *metáforas*, lo que se ponía en juego con ellas en su manifestación pictórica, que al resultado o la práctica.

En pocas palabras, la aplicación técnica le generaba un esfuerzo extra por su búsqueda de la trascendencia de la obra en el proceso artístico.

Para V, existían tres modos de hacer. Dos de ellos no eran necesariamente artísticos: el obrar seguro, técnico, que es un acto que le aporta el *goce de la creación*; y el

hacer marcado por lo tanático, que se produce en ciertos momentos creativos *descartables*. El tercero era un hacer incierto que la emocionaba, le daba *cagazo*: se sentía una niña que se anima a todo. Este otro modo estrechamente vinculado al artístico hacía que *dejara todo* en el obrar, en procura de unir el arte y la vida en su proceso artístico.

En V, la técnica no estaba relacionada directamente con la producción artística, con en el proceso donde se vinculaban el arte y la vida, porque este tipo de práctica artística no llevaba a un resultado artístico formal (un objeto), sino a un *ethos*, un modo de vivir artístico.

En este sentido, la técnica quedaba asociada al goce, la calma, la seguridad; era un refugio. Mientras que el proceso artístico se vincularía con el *cagazo*, lo incierto, lo estimulante: con V *dejando todo*. Por ello, la técnica oficiaba de resguardo del sujeto, de protección.

En suma, el perfil 2, en el que la técnica no se constituye en el medio para la producción artística, los componentes afectivos dirigieron el proceso artístico: *la cosa* en B, *las metáforas* en L, la fusión arte-vida en V. La técnica se estableció como obstáculo para el proceso artístico o refugio, por considerarse francamente fuera del registro artístico y de sus riesgos: la repetición estética en B, el mutismo en L, lo que no es sano en V.

7.4. La mecanización técnica

Hemos visto, por un lado, que un rasgo de la época moderna es la técnica mecanizada, la cual se constituyó en un modo calculante de habitar el mundo en busca de la mayor eficiencia, abaratamiento de los costos de las cuestiones de la vida, sin meditar en el acontecimiento en que va inserta.

Y, por el otro, en el ámbito de las artes visuales, la estética formalista imprimió una doble condición a la obra de arte: estética y técnica. Así como la primera supone considerarla una forma visual, la segunda exige que esta siga el principio de

reproductibilidad y que su causa sean las acciones mecanizadas y regulares que siguen un fin.

A continuación, analizamos el proceso artístico, desde la clave de la mecanización técnica, en ambos perfiles según el registro de la relación con el saber. Para ello, revisamos dos planos, el de la característica que imprime el perfil en la producción artística de cada caso y el del registro de la técnica en cada proceso artístico.

Con respecto al perfil 1, la mecanización aparece en virtud de la falta de atención sobre lo que se estaba realizando en el proceso. De allí surgía un hacer rutinario, repetitivo, certero, vicioso, y, también, el entrenamiento de destrezas, habilidades; la búsqueda de la acción eficiente, rápida, fácil, productiva; la elaboración de muchas piezas en poco tiempo, que permitía pensar en una exposición y, con suerte, en alguna venta.

En este sentido, en el perfil 1, la mecanización tiene un valor ambivalente, por una parte, habilitaba un reaseguramiento de lo que se hacía y una proyección respecto a la inserción profesional, y, por otra, era una vía de alienación y aburrimiento.

Se intentó sobrellevar los efectos negativos de la mecanización con la vigilancia del proceso, de los aspectos conscientes y afectivos, el estar receptivo a lo que la obra o el material sugerían en el proceso de C. O sortearla rompiendo con la rutina, sirviéndose del uso de la herramienta *por primera vez* o integrando el acontecimiento e intentando hacer un corrimiento de la mera práctica técnica a la indagación *poiética* en J. O buscando otros modos más flexibles, que, en vez de partir de los cartones cortados y preparados para la serie, rebuscara en colecciones de revistas de adolescente y evocaciones algo de su interés que guiara el proceso artístico en R.

En suma, se puede observar que en el perfil 1 la mecanización es ambivalente, porque si bien no es un objeto positivo del obrar artístico, por sus efectos de alienación y aburrimiento, alguno de sus rasgos sí lo son al aportar un entrenamiento técnico para profundizar en destrezas y habilidades, e impulsar la práctica eficiente.

Con respecto al perfil 2, la mecanización aparece como un espectro de la técnica, vista en el perfil 1, es decir, existe la persistencia del valor negativo de la técnica como medio para la producción artística, aunque en este perfil lo técnico no sea considerado en su carácter instrumental. Podemos decir que generaba miedo a la repetición de una solución estética en B, o al automatismo en L. Incluso podía no integrarse como una problemática del obrar por no formar parte necesariamente del arte, como en V, que sí señaló otros tipos de alienaciones, tales como el partir de ideas restringidas (cuando la idea prevalece sobre la producción artística como en el arte conceptual), o modos de hacer tanáticos, producciones posibles de descartar, sin valor previo, propios del énfasis del perfil 2 en el proceso y la idea.

Asimismo, resulta llamativo el uso de la palabra *standby* —la encontramos tanto en el perfil 1, en C, como en el perfil 2, en B— que nos remite al automatismo y al control de la situación, y, por ende, a la idea de suspensión voluntaria de la acción dirigida por las estudiantes. Se trata de una palabra que en el registro del seguimiento de los procesos artísticos estudiantiles fue utilizada para hablar acerca de lo que les ocurría.

Ahora bien, los mecanismos automáticos tienen programadas sus funciones y resultados. Trasladada la metáfora al plano del productor en artes visuales, nos sugiere que estamos frente a una situación donde B y C se conciben a sí mismas como operarias de ciertos mecanismos de control del proceso artístico. Ello también lo encontramos en R, no directamente en referencia al uso de la palabra *standby*, sino porque con respecto a los *collages* históricos se ubicaba en el lugar de operario. También se podría pensar que esta metáfora del automatismo expresa un refuerzo de la ilusión del control total del proceso y sus resultados, y que sería necesario borrar o amortiguar los efectos de las cuestiones que surgen en las relaciones del sujeto con el deseo, la verdad y el significante.

Asimismo, la mecanización también se puede comprender en la línea de Agamben (2005), el autor señala la superposición conceptual entre *praxis* y *poiesis* que llevó a establecer en la época moderna un estatuto unitario del hacer, provocando situaciones problemáticas para el productor con el uso de tecnologías de la imagen

en el ámbito de las artes visuales. En esta vía, consideramos que los casos de B, C y R nos muestran que el hablante asume el lugar de la máquina productora, que controla el proceso y sus resultados, a riesgo de automatizarse.

7.5. El desgarró del productor

El *desgarro* del productor que identifica Agamben (2005) en el artista contemporáneo se produce como consecuencia de incluir la obra de arte en el horizonte de la estética moderna transformada en objeto de estudio. La orientación formalista de la estética kantiana impuso condiciones a la obra y al productor. Al productor le exigió que se colocara en el lugar del espectador, para el abordaje de su obra, y omitiera las vicisitudes del proceso y su interés.

Esta orientación lleva al artista a vivir el producto de su obrar como un objeto formal y ajeno a sus intereses, despojándolo de la verdad, que, en la perspectiva agambeniana, refiere a la *poiesis*, a la instauración y al movimiento de desocultación por el que la obra entra en presencia.

Esto implica la enajenación del productor, que está obligado a abordar la obra artística desde aspectos puramente formales (visuales), olvidando las vicisitudes del proceso.

En esta vía encontramos en J (del perfil 1), B y L (del perfil 2) una actualización de esta problemática.

J nos muestra que el lugar del espectador es una posición de *blindaje* en el mundo del arte contemporáneo. Le permite al artista operar con *patente de corso*, siempre y cuando el proceso no implique el estudio de objetos tabúes, como hemos visto. Consideramos que el lugar poderoso del espectador que, en clave imaginaria presenta J, lleva a que en cierta medida el productor tenga *adicción* a la mirada del otro espectador (*a cara de perro*) en busca de un espacio de libertad que le permita trabajar en temas sensibles. Si el productor no se encuentra con una mirada cómplice del espectador, el malestar lo desborda. En efecto, la censura y hostilidad lleva a J a abandonar el proceso.

B nos mostró cierta confusión en las posiciones modernas con respecto a la producción artística, la del productor y la del espectador, que no la benefició a la hora de continuar con su proceso. Intentó producir «nubes», desde una «sensibilidad artística» que no estaba situada en el lugar del productor, sino que probó generarla desde la posición contemplativa del espectador creyente de los íconos sagrados.

En este sentido, identificamos un mal entendido: la *cosa* de carácter sagrado, que emerge en la experiencia del espectador en un recinto religioso, se intentó reproducir como tal, a través de una forma visual. Al no conocer ni querer saber de la técnica con la que se realizaron aquellas nubes, la llevó a generar una estrategia visual de abstracción de la forma y trasponer la representación clásica realizada con la técnica del óleo a una mancha evocadora sobre el cartón, pero este modo no conduce a la experiencia de lo sagrado. En este marco, el comentario del profesor, de no ser elegante al cargar el pincel, fue muy doloroso para ella. Pues no lograba el efecto que buscaba y, además, quedaba expuesta en la ejecución.

L nos presentó la relación del estudiante con el maestro en artes visuales cuando este se ubica en la posición del espectador privilegiado. En este sentido, la mirada del maestro es prescriptiva y, por tal, enajenante para el productor que, como L, buscaba seguir su necesidad expresiva como modo de evolución espiritual. A L se le generó una dicotomía: o seguía en pos de su necesidad expresiva y de evolución espiritual o asumía la prescripción del maestro. En dicha dicotomía se jugaba la marcha del proceso artístico. Tomó partido por seguir su necesidad expresiva, pero también se sintió traicionado y reafirmó su desconfianza en la figura del maestro.

Ahora bien, con Agamben (2005), se hizo visible la doble naturaleza de la obra de arte que llamaremos *práctico-poiética*, que en la operativa moderna de unificación del hacer llevó al productor a generar estrategias para resolver la paradoja, en el intento de abrazar el desgarró que le producía, y no caer en la enajenación.

En esta vía reconocemos en V, C, J y R ciertos modos de abrazar el desgarró, es decir, de buscar una alternativa posible de producción para librarse de la doble condición de la obra.

En V, la radicalidad de ciertas propuestas artísticas, en busca de fusionar el arte con la vida, hacían que *sea V* dejando todo en la obra; ello no solo nos señala un aspecto económico (intensidad) del obrar, sino también el carácter *poiético* de su búsqueda. Pues *dejarlo todo* era poner el cuerpo, y, por ende, correr riesgos. No se trataba solamente de elaborar objetos, una mera *Caja*, sino que también significaba estar adentro de ella y habitarla. Esta propuesta se *desmenuzó*, porque esa posición exigió calcular los límites de lo *sano* y revisar el sentido del *andar por la cornisa*.

Diferente fue la producción de *composiciones estéticas* realizadas con nailon, con *basura*, muy cercana a la estrategia del *arte pop*, de buscar juntar el arte con los productos industriales. Con ello, intentó abrazar el *desgarro*, realizando una producción artística con materiales industriales. En efecto, V aseguró que en ellas había más vida que en la *Caja*.

En C, encontramos la tensión de una posición que buscaba que la obra *cobrara vida*, es decir, se instalara, se hiciera presente; en el sentido de la *poiesis*, en un diálogo con la obra o con el propio material que le permitiera continuar el proceso y finalizarlo. Dicho rumbo se podía confirmar a través de rituales sagrados.

Abrazar el *desgarro* en C era hacer suya la orientación de otros sin planificar, es decir, no se colocaba abiertamente en el lugar del productor ni en el del espectador, sino en el de operaria.

En J se presentó el problema moral de tener objetos terminados amontonados, allí donde antes, en el proceso, ocurrió el acontecimiento; lo señalaba como un sinsentido. Pero en su caso no generó una alternativa, simplemente lo mencionó como una inquietud.

Consideramos que donde encontró un modo de abrazar el *desgarro* fue cuando trató de despegarse de la práctica al incorporar el *accidente* en el proceso o encontrar una vivencia irreplicable de lo técnico.

En R, también apareció el problema de la cosificación de la obra terminada. Con la finalización instantáneamente cambiaba de estatuto: de ser un proceso que le generaba satisfacción y angustia pasó a ser un objeto que se acumulaba y que se

podía comercializar. La reificación de la obra lo llevó a pensarse como artista y vivir del arte, esto es, vivir de la producción de venta de obras.

Por ello para R fue importante calcular la serie, cortar cartones, tener un programa de trabajo, hacerlos de tal modo que *salieran como pan caliente* (con rapidez y simplicidad), como un trabajo industrial. La cuestión es que de esta manera no se producía la sorpresa del arte que buscaba, la verdad del arte en el sentido agambeniano, la instauración en el develamiento de la figura.

Encontró una alternativa en el procedimiento *caja de Pandora*, similar al utilizado por algunos artistas Dada, por el que la dirección del proceso artístico se subordinó al azar, dejando por fuera la voluntad del productor.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta parte final presentamos la discusión y las conclusiones de la tesis.

En primer lugar, retomamos la conceptualización sobre el enfoque productivo de la enseñanza universitaria de artes visuales y el proceso artístico que constituimos en esta investigación, para profundizar en el vínculo entre la técnica y la relación con el saber.

En segundo lugar, presentamos los hallazgos del análisis discursivo a partir de las preguntas de investigación, exponiendo cada una, el modo en que conseguimos responderlas, así como las aperturas generadas sobre la cuestión.

Para finalizar, revisamos el cumplimiento de los objetivos, las conclusiones y los resultados alcanzados, señalando las principales aportaciones y las proyecciones para futuras investigaciones.

8.1. El enfoque productivo de la enseñanza universitaria de artes visuales y el proceso artístico

8.1.1. Una caracterización del enfoque productivo de la enseñanza de las artes visuales

Construimos la caracterización del enfoque productivo de la enseñanza artística universitaria a partir de una revisión de las últimas investigaciones sobre la enseñanza, enfatizando en las que se publicaron en las últimas dos décadas e indagaron en el ámbito universitario en países latinoamericanos. En realidad, confirmamos la interpretación de Quesada Calderón (2021), de que en los países latinoamericanos hay un marco político histórico en común que justifica la existencia de ciertos rasgos academicistas en la enseñanza universitaria.

En dicha revisión encontramos ciertos componentes comunes con respecto al valor del aprendizaje, la concepción de sujeto y rasgos del modelo academicista de las bellas artes.

En este sentido, identificamos el valor del aprendizaje puesto en la elaboración de un objeto artístico que, como hemos visto, tiene una doble naturaleza práctico-*poiética*. Entendemos que, desde el enfoque agambeniano, se explica la exacerbación del lugar de la práctica por la alienación de la condición *poiética*. Y, en el cruce con la búsqueda de una práctica eficiente y productiva, el valor de la técnica puede conducir a la mecanización del proceso.

Reconocimos que en el modelo de aprendizaje del enfoque productivo subyace una concepción psicologicista de sujeto, basada mayoritariamente en la conducta y/o en la expresión, que deja por fuera las pasiones y las acciones propias del sujeto del inconsciente.

Registramos algunos rasgos del modelo academicista de enseñanza de las artes visuales, como ser: el protagonismo del saber técnico, el trabajo del estudiante en régimen de taller, la atención docente dirigida a la elaboración de objetos de calidad técnica y formal por parte del estudiante.

Además, comprendimos que dicho enfoque se funda en los principios de una estética formalista que valora el lugar de la técnica en la producción artística.

De esta investigación se desprendió que el enfoque productivo, basado en categorías trascendentes, fijas y determinadas de sujeto de aprendizaje, producción artística y objeto artístico encubre lo que le sucede al estudiante —en clave de sujeto del psicoanálisis— en el proceso artístico, y oculta el «comercio amoroso» de su relación con el saber.

En efecto, a partir de ciertas determinaciones con respecto al arte y la obra artística se constituye un territorio de lo que se puede ver. En consecuencia, encontramos en el proceso artístico ciertas situaciones inexplicables de abandono y suspensión que aparecen como cuestiones marginales de la producción, pero que, sin embargo, al retomarlas a la luz de la noción de relación con el saber, hemos comprendido su

sentido y reconocido su vínculo con el esquema psicologicista que predomina como justificación del proceso. Porque hemos visto que las situaciones inexplicables forman parte del compromiso del estudiante de seguir las determinaciones del modelo psicologicista, lo que implica el desconocimiento del régimen de saber y verdad escindidos de la relación con el saber.

En todos los casos sucedió que el discurso de la técnica permitía determinar una concepción convencional de arte y un modo de objetivación del sujeto que se expresaba con ciertas categorías: subjetividad artística, expresión, uno, espiritualidad, entre otras. Brevemente, observamos que en B la búsqueda de lo indeterminado (la captación de lo sagrado, de carácter erótico, cargado visualmente), por parte de la sensibilidad artística, orientaba el proceso artístico; pero que si lo sabe —es decir, si lo indeterminado de «la cosa» se transforma en determinado— la aburría y llevaba a suspender el proceso. Asimismo, si la técnica se interponía en la concreción de la obra artística, se sentía superada y cambiaba su búsqueda, bajando el nivel de expectativas, lo que es igual a conseguir una solución estética a partir de estrategias visuales.

En L, la relación con lo indeterminado —es decir, con las metáforas que surgían de las movilizaciones internas y funcionaban como unión entre el mundo interior y el exterior; las que oficiaban de medio de la producción artística y canal para trabajar inquietudes existenciales— era inestable. No controlaba la emergencia de las metáforas y, si estas no estaban presentes en el proceso, se producía el mutismo, la muerte del lenguaje. La técnica se constituía en una «lucha», porque era con ella que aparecía eventualmente lo sustancial del arte, asociado al cuerpo y a la sensualidad.

En V, la relación con el saber se observaba en su vínculo con un campo de palabras que se resistía a la convención. Esto llevaba a que las ideas, que son el sustento de su producción, se le escaparan, al no poder fijarlas por escrito con éxito; lo que sabía del cuerpo para enseñar a otros era sistemáticamente bloqueado. La técnica equivalía al goce de la creación porque lo que se producía de este modo era lo

determinado (una mesa, un banco, etc.), en este sentido, era el lugar de protección del productor que buscaba poner en riesgo su vida.

En C, también la relación con el saber se registraba en su vínculo con el campo de las palabras, las propias, relacionadas con el proceso (un decir anclado en la práctica, descriptivo, de tiempos marcados), y las ajenas, del circuito artístico que le generaban confusión. Ante las dificultades del proceso artístico, buscó orientación en el diálogo imaginario con el material, con los rituales que practicaba y también con el maestro. La técnica era parte del proceso, pero no era lo sustancial del arte, esto estaba colocado en un plano trascendente.

En J, la relación con el saber, como en los anteriores, se registraba en la relación con el campo de las palabras, en la preferencia por un modo impersonal y narrativo, por el gusto por una descripción anclada en la práctica. Hemos visto cómo la relación con el saber implicaba un vínculo con la cultura y los valores epocales, y cómo tensionaba el proceso cuando estos se asociaban con temas tabúes. La técnica era propicia cuando se aplicaba por primera vez e incluía el acto corporal como un modo técnico, tergiversando el sentido convencional.

En R, la relación con el saber implicaba un control del acontecimiento, pero también la posibilidad de vehicular la angustia y la impulsividad a través de la técnica.

En suma, en los casos hemos observado un esquema psicologicista —propio de una metafísica de la subjetividad— que ordena lo que se dice sobre el proceso artístico, componiendo un adentro esencial (sensibilidad artística, movilizaciones internas, ejecutor, expresión) y un afuera que se entiende como comunicación (metáforas; interpretación de recursos catárticos; la cosa; maderas, rituales y maestros; actos corporales, etc.).

8.1.2. Una conceptualización del proceso artístico

Como hemos visto, la caracterización del proceso de las artes visuales responde a pautas epocales y corresponde con el devenir del proyecto civilizatorio y su condición nihilista. Define un territorio en pugna entre una perspectiva

convencional del arte y de la producción artística, fundado en los principios de la estética moderna, y otra contemporánea, que busca expandir los límites del territorio de las prácticas.

La condición nihilista la observamos con Agamben (2005), en los efectos del estatuto unitario del hacer en el campo artístico, en la doble condición de la obra de arte: la obra es el resultado del hacer (es práctica) a la vez que instaura un mundo y, en la dinámica, desoculta una figura que constituye cierto saber del productor (es *poiética*).

Desde esta óptica, el proceso en la producción artística funge tanto de medio, desde la perspectiva convencional de la producción artística, como de obra en sí misma, desde la perspectiva contemporánea.

En la actualidad la técnica es el tejido conectivo de la experiencia cultural y social (Vitta, 2019), y el proceso tiene dos significaciones diferentes. Es el medio (materiales, procedimentales, herramientas, etc.); en esta vía, la práctica (ejecución) se opone a la teoría (idea, inspiración, proyecto). Y, también, es la obra en sí misma, el productor busca profundizar en la condición *poiética* de la obra de arte durante el proceso, incluyendo su comportamiento. En este caso, el dualismo práctica-teoría no tiene sentido.

Ahora bien, para comprender la situación del proceso artístico en el campo de la enseñanza, atendiendo al sentido cultural-artístico del fenómeno, hemos revisado la noción relación con el saber en el sentido de Beillerot (1998, 2000) y en el repaso de su origen en la obra de Lacan de los años sesenta (Lacan, 2018a, 2018b).

En esta vía, hemos reparado que la relación con el saber se comprende como un proceso creador, diferente a la figura del aprender, de un sujeto que se constituye en un régimen de saber y verdad escindidos, esto es, sujeto a un modo de satisfacción pulsional funcional al lenguaje y al vínculo con el otro, un sujeto de deseo, en la dinámica de la falta y la angustia.

Esta perspectiva conforma el marco explicativo de las situaciones inexplicables que encontramos al observar los procesos artísticos de los estudiantes, aquellos procesos

que eran abandonados, suspendidos, generaban trancazos, angustia, tristeza y hasta duelos. Desde el encuadre que posibilitó la noción de relación con el saber, en el régimen del no saber del yo y del saber del sujeto del psicoanálisis, hallamos que dichas situaciones forman parte del proceso creador, y, por tanto, del proceso artístico.

Pero también, a la luz de la reflexión epistemológica que brinda Lacan (2018a) — y en el marco de los debates del arte contemporáneo— se hace visible en la enseñanza *un saber del arte* que, por su naturaleza integral (además de los procesos conscientes integra el cuerpo y la afectividad), queda al margen de la matriz epistemológica moderna, a la vez que la refuerza.

Para explicar mejor esta idea, tomamos las figuras arquitectónicas del contrafuerte y los arbotantes de las catedrales góticas, estructuras que sostienen la edificación distribuyendo las fuerzas y el peso, pero que se encuentran por fuera del espacio de culto. Con esta analogía queremos plantear una concepción del arte dominante y central que se erige y sustenta en la práctica, pero cuyos apoyos quedan por fuera de su definición, como con el contrafuerte y los arbotantes: lo corporal, las pasiones, los afectos.

En este sentido, pensamos el saber del arte en clave de la relación con el saber del sujeto de psicoanálisis como un saber en acto de cierto sujeto que se juega en el proceso artístico.

8.2. Los hallazgos

Hemos partido de una noción de sujeto de psicoanálisis, por lo que, cuando hablamos de estudiantes universitarios de artes visuales, nos referimos a cierto sujeto, el hablante, en una relación con el saber, y a un proceso creador (Beillerot, 1998, 2000). El sintagma se originó en el reconocimiento clínico de las mediaciones respecto a la relación del sujeto con el deseo, el significante y la verdad (Lacan, 2018a, 2018b) que evidencian la condición de sujeto moderno.

Y hemos identificado una enseñanza de enfoque productivo, dirigida a la producción artística siguiendo los lineamientos de una estética formal (Agamben, 2005), que sobrevalora la técnica en la elaboración de la obra, concebida como forma visual, y en la cual indagamos sus efectos en la relación del sujeto en el proceso artístico. En particular, revisamos la mecanización técnica de la práctica en la relación con el saber y profundizamos en la figura de «desgarro» del productor (Agamben, 2005). Esta última se configura desde la estética formalista en virtud de sus principios rectores que exigen al productor mantener una distancia afectiva con las vicisitudes del proceso y el interés por su obra.

A este respecto, situamos en el IENBA, en 2019, el estudio de los procesos artísticos de los estudiantes universitarios de artes visuales, en calidad de hablantes, en el marco de una enseñanza en la que hemos reconocido rasgos productivos.

Analizamos varios casos desde una perspectiva discursiva que busca la generalización contextual y teórica, pero también incorpora un análisis lacaniano de discurso (Frosh, 2013; Parker, 2013; Pecheux, 2013) con el fin de generar un suplemento (Singer, 2019) que nos permita mantenernos en la complejidad de la cuestión e identificar los reduccionismos y problematizarlos.

A continuación, presentamos las preguntas y los hallazgos.

1.

¿Cuáles son los efectos de la sobrevaloración de la técnica de la enseñanza universitaria, enfocada a la producción artística, desde una estética formalista, en la relación con el saber durante los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?

Al estudiar los efectos de la sobrevaloración de la técnica de la enseñanza de enfoque productivo y formalista, en los procesos artísticos de los estudiantes, nos encontramos con dos registros en lo que refiere a la técnica que se corresponden con la dinámica de las prácticas artísticas contemporáneas. Uno abarca la producción artística y la técnica es un medio para realizar la obra artística, estamos ante una concepción convencional de la técnica, de carácter instrumentalista, que

se alinea con la estética formalista al converger en el objeto visual. El otro registro sigue el debate de las prácticas artísticas contemporáneas, pone en cuestión la definición instrumental de la obra de arte como resultado técnico y enfatiza en el proceso y la idea. A partir de dicha constatación confeccionamos dos perfiles: el perfil 1, de carácter instrumental, que llamamos *convencional*, y el perfil 2, que enfatiza en el proceso y la idea, lo llamamos *contemporáneo*.

Ahora bien, al analizar los casos, observamos que en los procesos artísticos estudiantiles se relativiza la sobrevaloración de la técnica, que, como hemos visto, es propia del enfoque productivo de la enseñanza de las artes visuales.

En el perfil 1 encontramos que, en C, si bien esta se apoya en el material y las herramientas para la confección de la obra —entendida como factura técnica de acabado satisfactorio—, el principal componente de la obra artística no es la técnica, aunque es necesaria para la producción. No obstante, en el hacer técnico C halla seguridad, certeza, un trabajo racional y planificado. También, observamos que imaginariamente se vinculaba a la proyección profesional y filiación del campo artístico. En esta vía, prevalece en C el lugar de operario, pues ella se concentra en llevar adelante las acciones que el material, la obra en el proceso, los maestros y los rituales sagrados le sugieren para su concreción, aunque las orientaciones pueden fracasar y llevar el proceso a su abandono o *standby*

Mientras que, en J, además de encontrar los aspectos positivos antes mencionados en C, lo técnico presenta dos facetas contrapuestas. Por un lado, el hacer técnico propicia una experiencia positiva de apoyo a la producción artística, encontrando un pequeño beneficio en el entrenamiento de habilidades y destrezas. Pero, por otro lado, puede generar un desvío de la acción, una experiencia negativa que lo lleva a la rutina, el aburrimiento y la suspensión o abandono de la obra.

Y, en R, se suma a lo anterior que, cuando la pauta de la técnica se rigidiza, en busca de la eficacia en el proceso, lo puede conducir a trancazos y, también, a la suspensión de la actividad. En todo caso, la pauta rígida si bien genera límites estables en su práctica —pues le permite proyectarse productivamente en el campo

artístico, vehiculizar cierta impulsividad y generarse una identidad—, también lo lleva a perder el entusiasmo en el proceso y suspenderlo o abandonarlo.

En los tres casos del perfil 1, los efectos de la sobrevaloración de la técnica en el proceso nos muestran la complejidad del vínculo entre la técnica y la relación con el saber. Además, deja en evidencia el lugar descentrado de la técnica en la producción. Pues lo artístico se encontraría en ciertos aspectos singulares del proceso que, en estos casos, se identificaron en la búsqueda de «lo otro», en C, la vivencia excepcional y el «accidente», en J, y la «terrible satisfacción», en R.

Hemos reparado que cuando el estudiante buscaba ser eficiente en la producción, aparece la angustia —como veíamos con Venturini (2011), es cuando no habría espacio para que se cumpla la función del deseo— y el proceso se tranca, se suspende o abandona.

También observamos cierto disfrute asociado al control del procedimiento y la comunicación de los procedimientos técnicos para enseñar a otros, apoyados en la práctica.

Finalmente, en el perfil 1 la sobrevaloración de la técnica se sostiene en la ilusión de productividad que le permite al estudiante proyectarse profesionalmente en el campo de las prácticas artísticas y pensar el arte como medio de vida.

Con respecto al perfil 2, observamos en B que se sirve de la combinación de medios (digitales, audiovisuales, *performance*) para desplegar un proceso centrado en su cuerpo y rostro, la técnica es un obstáculo para su «sensibilidad artística» (unidad subjetiva), la cual «comanda» el proceso artístico. La técnica aparece asociada a la repetición de soluciones estéticas, lo que le causa mucho miedo e inquietud. La confrontación entre su «sensibilidad artística» y el saber técnico le causa angustia, la lleva a la «saturación» y a la suspensión del proceso. Esto es llamativo, pues, en su caso, es más importante el proceso y no el resultado formal. Por lo cual consideramos que el espectro de la técnica «convencional» se cierne en su proceso artístico.

L combina medios (digitales, pintura al óleo, danza) para el desarrollo espiritual y auto-conocimiento, y encuentra adosado a lo técnico algo que es consustancial en el arte, que «carga» el soporte (objeto) y lo transforma en obra. Esta carga la encuentra a nivel metafórico en la sensualidad del óleo, la textura y el brillo del aceite. En esta vía, L lucha con la técnica en pos de conseguir que el objeto que trata se vuelva artístico, que es la contraparte de su proceso espiritual. La cuestión es que dicha transformación lleva su tiempo y puede no concretarse en un lapso definido, además, descubre que puede perder la capacidad del obrar artístico, que llama la «muerte» del arte, o el «mutismo» en arte. Esta posibilidad le genera mucha angustia. Tomando en cuenta que la producción de metáfora es parte de su desarrollo espiritual, podemos pensar que el mutismo es el equivalente del estancamiento o abandono de dicho desarrollo.

También encontramos el espectro de la técnica «convencional» respecto al efecto de los comentarios de su maestra sobre la pintura monocromática.

Y, en V, que combina medios (*performances*, dibujo, pintura, diseño) buscando conjugar el arte y la vida en un *ethos* artístico, a través de sus procesos artísticos, aparecen varios modos de hacer en el arte, en los que lo técnico no está relacionado directamente con lo artístico, este último está en el sentido radical de «dejarlo todo» en el proceso. En este caso, lo técnico es simplemente el «goce de la creación» de objetos, es una actividad que le brinda calma y seguridad, es un refugio en los momentos intensos del obrar artístico. Hay otro modo de hacer, como el tanático, a través del cual aparecen piezas que son descartables si bien pueden viabilizar el obrar artístico. También el hacer artístico —que es el que más la estimula—, de carácter incierto, la llevó a profundizar en los límites de lo sano en las prácticas artísticas, por ejemplo, con la «Caja».

En los tres casos del perfil 2, la técnica no es concebida como un medio para lograr la obra, ellos enfatizan en el proceso y no en el resultado formal. En estos casos, se evidencian que los componentes afectivos («la cosa», «las metáforas», el *ethos* artístico) asociados a una figura que indica una unidad subjetiva («necesidad expresiva», «sensibilidad artística», «V dejando todo») comandan los procesos.

En ellos observamos que la técnica dificulta el obrar, genera malestar, menos en el caso crítico de V, en el que la técnica configura un espacio de protección, un refugio ante el desgaste energético que le genera el proceso artístico.

En cierta medida, dicha dificultad se traduce en los casos de B y L en una situación de competición por la dirección del proceso: o es el saber técnico o es la conducción subjetiva; pero no buscan el lugar del operario, como en el perfil 1.

Asimismo, en B y L la técnica, en el sentido convencional, es un obstáculo para el desarrollo del proceso por los riesgos que implica: la repetición, el mutismo o muerte del arte, etc. Aunque el obstáculo sea un contrasentido en este perfil.

En este sentido, nos lleva a considerar un espectro de la concepción técnica de carácter instrumental del perfil 1 que participa en los procesos artísticos de los casos del perfil 2 y se refuerza al formar parte también del enfoque productivo de la enseñanza artística universitaria.

Por lo tanto, la presencia del espectro de la técnica como medio en los procesos artísticos del perfil 2 es otro de los efectos de la sobrevaloración de la técnica de la enseñanza de enfoque productivo en el proceso artístico que pudimos hacer visible.

En suma, los efectos de la sobrevaloración técnica del enfoque productivo en la relación con el saber en el proceso artístico que hallamos son:

- I. La búsqueda de la productividad en el proceso artístico, que lleva al estudiante a proyectarse imaginariamente en el campo de las prácticas profesionales, pensando la producción artística como medio de vida.
- II. La instalación del valor de la técnica convencional en los procesos artísticos que buscan situar su práctica en los debates de las prácticas artísticas contemporáneas, generándoles angustia y miedo.

2.

¿Cuáles son las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?

En esta investigación nos habíamos propuesto revisar el proceso artístico en función de la técnica y la relación con el saber, estableciendo un vínculo con el proceso creador del sujeto de psicoanálisis (Beillerot, 1998, 2000) y, por ende, interpretándolo como una relación con el lenguaje (Lacan, 2018a, 2018b).

En el seguimiento de los procesos artísticos de un grupo de estudiantes, hemos reparado en ciertas situaciones inexplicables de abandono, suspenso, trancazo, angustia, tristeza y hasta duelos. Desde el encuadre que posibilitó la noción de relación con el saber y el análisis discursivo lacaniano pudimos comprender que dichas situaciones se entroncan en la cuestión del proceso creador, y, por tanto, son constituyentes del proceso artístico.

En este sentido, reconocimos varias figuras de la relación con el saber vinculadas a la técnica: lo que se sabe, lo que se sabe que no se sabe y se busca saber, y lo que no se quiere saber. Además, encontramos algunas figuras que nos indican el régimen de verdad del sujeto escindido en el proceso artístico.

A continuación, presentamos dichas figuras.

8.2.1. Lo que se sabe

Los ejemplos que encontramos se vinculan particularmente con los aspectos técnicos del proceso artístico, pero también aparecen algunos saberes que surgen en él.

Con respecto a la técnica, encontramos un modo asertivo y preciso de comunicar el saber que se apoya en la práctica, en la presentación «paso a paso».

En C y en J, se saben los procedimientos técnicos, los cuales son descriptos didáctica y detalladamente, utilizando un modo preciso e impersonal de comunicación. En el caso de C, explica la proporción áurea y el «molinete» (dos figuras compositivas) y J, el uso del tiner para vehiculizar la tinta de la lapicera y la retícula de tinta de lapicera para generar dibujos en tres dimensiones. En R, se sabe sobre el procedimiento de encolado, que también comunica de manera didáctica a través del registro fotográfico del «paso a paso».

También en C se sabe que el no hacer todo «perfectito» el calado mecánico tiene su encanto, la lleva a buscar a través de la gubia efectos en la madera.

En J, se sabe del «accidente» que utilizó en el *Proceso negro*, incluso, lo define como un *trabajo no meticuloso*, reconociendo en este un recurso técnico. Vale reiterar que el «accidente» es un tópico en el arte moderno, se asocia directamente a la pintura de posguerra como la de Francis Bacon, pero en J el recurso estético es tomado de forma técnica.

En V se sabe de carpintería, conoce el oficio, además sabe que la tranquiliza y que es un refugio ante el *cagazo* del obrar artístico. También sabe de recursos catárticos, de cómo estos la conducen a una experiencia de reelaboración de la tristeza y angustia, en este caso por el *desmenuzamiento* de la idea de la *Caja*.

Con respecto a lo que se sabe como producto del proceso artístico y que surge en retroacción, aparecen algunos ejemplos de interés. En B se sabe de la existencia de una *sensibilidad artística* que se confirmó en las entrevistas y constituye una unidad subjetiva, la retrotrajo a su infancia y adolescencia.

También lo vimos en L, que consigue a través de las «metáforas» saber sobre sus movilizaciones interiores, en un tiempo indeterminado que va de la plasmación de la figura hasta su develación.

Asimismo, encontramos en varios (C, J, B, L y V) un saber del arte basado en la intuición, desasociado de la técnica, el arte aparece como un plus, «lo otro», «algo más» que si bien se reconoce con la técnica no forma parte de esta.

8.2.2. Lo que se sabe que no se sabe y se busca saber

En esta figura consideramos algunos de los «enigmas» vistos en la relación con el saber, en la mediación del sujeto con la verdad, el deseo y el significante, enmarcados en el proceso artístico, en la ejecución técnica y mecanización del proceso.

En B, lo que se sabe que no sabe y se busca saber cobra figura en *la cosa*. Se vincula con cierta experiencia infantil y adolescente de la imagen erótica. Se trata de algo

enigmático que encuentra en la mirada de ciertas figuras masculinas poderosas populares (un futbolista y un político), en las imágenes artísticas del clasicismo y en los fondos de nubes de las iglesias de estilo barroco. A esto le llama «lo santo», está vinculado con lo sagrado. El camino que la lleva a este tipo de saber es estimulante, pero las dificultades técnicas y cierto impacto visual la saturaron y llevaron a suspender el proceso. También aparece el no saber asociado con el trabajo de la imagen de su rostro y cuerpo que trata de indagar en los procesos artísticos.

En C, no sabe la orientación de su proceso, la busca en un camino espiritual de rituales con plantas sagradas, en el vínculo afectivo con la obra, el material y el obrar, también, en la figura del maestro sabio, en el docente admirado. Sin orientación certera, el proceso entra en *standby*, queda abandonado y es difícil para C el reenganche posterior. El profesor le brinda truquitos del oficio, reforzando una vía de proyección al campo artístico profesional. Hemos reparado que en C se visualiza el lugar del operario en el proceso artístico que es diferente al lugar del autor y/o creador.

En L, hay algo que se le escapa en varios planos del proceso, en la relación con el material y la técnica, en la distinción entre técnica y lenguaje, y en lo que le sucede con respecto al cuerpo; así como también ocurre con las metáforas que lo incitan a develar lo que queda oculto de las movilizaciones interiores. También aparece el no saber ligado al deseo de no hacer que lo lleva a la angustia y al miedo a la «muerte del lenguaje».

En R, el no saber sobre ciertos enigmas personales, el gusto por la repetición y los motivos geométricos lo llevan a querer saber. Le es más fácil, en el caso de los motivos geométricos, vincularlo con su abuelo, discípulo del artista Joaquín Torres García, que en su obra mantenía un orden geométrico propio de la doctrina constructivista torresgarciana. También encuentra motivos geométricos en los planos eléctricos que utiliza en su trabajo como electricista. Pero el motivo de la repetición utilizada en los *collages* históricos no era tan claro para él. Su desconocimiento era muy significativo para él; este no saber se distingue de un no

saber que opera como muletilla para conseguir más tiempo y responder certeramente.

En V, el cuerpo es un enigma y la estimula a la producción artística. Considera que sabe cosas y quisiera transmitir las, pero no puede, se bloquea. La *performance* es un territorio que quiere explorar y profundizar, sin embargo, no puede.

8.2.3. Lo que no se quiere saber

Los *no querer saber* aparecieron como muros infranqueables en los procesos artísticos.

En B, los aspectos técnicos la estorban en el obrar, la aburren, saturan, se contraponen a su sensibilidad artística que, en el plano afectivo, gestiona y conduce el obrar. La técnica es lo que, terminantemente, no quiere saber. La fuerte tensión entre la «sensibilidad artística» y la técnica la lleva a la «saturación» y finalmente al *standby* del proceso.

En J, el *Uno* es una figura antropomórfica, con rostro de prisma, sin caracteres sexuales secundarios marcados; si bien es sui-referencial, tiene clausurada la posibilidad de pensar acerca de ello. Es una figura ligada al erotismo que, en su obrar, fue una temática explorada de diversas formas, pero sin mucho éxito: el *Proceso porno*, con los mecanismos *pop-up* y el *Osito con pito*; sus caricaturas de varones machistas, etc. Si bien racionaliza acerca de su limitación como tabú impuesto por la iglesia católica, es un obstáculo que le imposibilita trabajar sobre la temática y lo lleva a proyectar un entorno hostil en su producción. No obstante, logra identificar el blindaje de la posición del espectador de las artes visuales y presentar la vulnerabilidad del productor cuando trata con temas tabúes.

En L, aprender la parte teórica de la técnica musical lo condujo al mutismo en música (a no producirla); enfrentar el juicio estético de una profesora de arte, considerada su maestra, lo llevó a vacilar con respecto a sus procesos con la pintura. La contraposición del régimen de aprendizaje con sus «necesidades expresivas» —

es decir, con sus movilizaciones interiores que lo llevan a un desarrollo espiritual— le produce un profundo malestar y desconfía de la figura del aprender.

En C, el no querer saber se rastrea en la relación con el lenguaje, las palabras del circuito artístico son raras, ajenas, la confunden. Y al preguntarle por alguno de esos términos, dice no recordar.

8.2.4. El régimen de verdad del sujeto escindido

Con respecto a la verdad del sujeto escindido encontramos en el proceso artístico, por un lado, la condición enigmática de algunas cuestiones relativas al sí mismo que inquietan y asombran al hablante, y, por el otro, el atisbo de la alteridad de esa verdad que alarma y preocupa.

El primer sentido, en el que la verdad es un acontecimiento enigmático, lo encontramos en B, con respecto a la cosa buscada que la técnica no resuelve; en J, en el acto accidental de la pintura; en L, en la emergencia de metáforas que plasma en sus cuadros con mucho esfuerzo en lo técnico; en R, en el motivo repetitivo utilizado en sus *collages*; y en V, en lo que sabe de su cuerpo que no puede expresar, comunicar ni enseñar a otros, vinculado a la operativa del desdoblamiento («verme», «cómo me mira» y estar «mirando a la nada»). En este caso, la verdad inquieta y asombra a la persona.

En el segundo sentido, la verdad es alarmante: en C, se observa en la dificultad del reenganche del proceso una vez abandonado; en R, ante el trancazo de la producción (que podría haber sido exitosa) con un método eficiente; en L, la posibilidad del mutismo, de dejar de producir por el desinterés que le puede venir. En este caso, la verdad preocupa a la persona.

Además, encontramos una relación con la verdad inesperada en V que coloca a la muerte en el proceso artístico. Los «momentos creativos descartables» que conjugan cuestiones técnicas y estéticas es un hacer asociado a la muerte; así como la experiencia del «desmenuzamiento» de la idea de la *Caja*. La dimensión «tanática» del proceso artístico que nos presenta V no encuentra un lugar cómodo

para pensarse en el proceso creador, sin embargo, promueve una pregunta dirigida a un lugar desconocido del proceso artístico, enmarcado en la enseñanza universitaria, ¿cómo es la relación de la *poiesis* y la muerte (la dimensión tanática) en la producción estudiantil? En el arte del siglo XX se pueden ver prácticas artísticas riesgosas que plantearon una reflexión acerca de los límites de la vida, pero en el marco educativo la muerte es un tabú, quizás más fuerte que la erótica de la pornografía.

En esta vía, consideramos que la dimensión tanática con relación a la *poiesis*, en el marco de la enseñanza universitaria en artes visuales con enfoque productivo y desde una estética formalista, es un horizonte novedoso que se revela y proyecta nuevas búsquedas. Por lo pronto, cabría preguntarnos si en el marco de la enseñanza universitaria, se promueve un hacer vinculado a la vida y se dejaría a un costado un hacer vinculado a la muerte.

3.

¿Qué efectos produce la estética formalista, asociada a la enseñanza enfocada en la producción artística, en las situaciones que vinculan la relación con el saber y la mecanización técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales?

El estudio de los antecedentes (en particular los de Huertas, 2010; López Araujo y Cebrián López, 2017; Quesada Calderón, 2021) nos sugiere que la enseñanza universitaria enfocada en la producción artística sigue lineamientos de una estética formalista centrada en la forma y la visualidad de la obra artística, y se apoya fuertemente en la técnica que, en muchos casos, tiene un lugar protagónico en la enseñanza. Hemos visto los efectos de dichos lineamientos en el productor que resumimos en la exigencia de tomar distancia afectiva de las vicisitudes del proceso y de su interés (Agamben, 2005).

A su vez, reconocemos en la concepción de la técnica moderna un modo de habitar calculante (Acevedo, 1997; Giardina, 2000; Heidegger, 2002, 2007) que lleva a la mecanización de la práctica para regularizar maquínicamente las acciones en pos de conseguir eficiencia y productividad. En efecto, la mecanización que conduce a

la productividad obliga a la repetición, la planificación de rutinas y la programación automática.

Distinguimos dos perfiles asociados a la situación de la técnica en las prácticas artísticas contemporáneas, uno «convencional», de naturaleza instrumental, directamente ligado a la estética formalista, y otro «contemporáneo», que implica el cuestionamiento del anterior, la inclusión del proceso y la idea, para generar mayor variabilidad en el análisis. Frente a la expectativa de encontrar mayor concentración de los efectos de la estética formalista en los casos agrupados en el perfil 1, observamos que también se registran en el perfil 2, pero de forma oblicua e imaginaria. A este modo que afecta directamente al estudiante —produciéndole dolor, miedo o angustia— lo llamamos *espectral*.

A continuación, repasamos la cuestión por caso.

En C hemos visto que la técnica le permite planificar con precisión y produce un suelo de certezas y seguridad que hace posible el proceso artístico. En el uso de la herramienta, en este caso la caladora, converge el amor y el dolor físico («le agarré la mano y no la voy a soltar»); y la manipulación del material (el diálogo con la madera) señala el rumbo del proceso. No obstante, lo más difícil en el proceso es encontrar lo «otro» de la técnica. Eso «otro» se movía entre el lenguaje (el trabajo en el obrar) y el soporte o material. En este sentido, la técnica se encuentra desconectada del arte, pero es a través de la práctica (que necesariamente incluye la técnica) que aparece lo artístico.

Desde este sentido de lo técnico, C se ubica en el proceso artístico como operaria, sigue los lineamientos del obrar con el material y con la obra. Y la mecanización se produce por falta de atención a lo que hace con el material; esto la hace perder el sentido, el cual se manifiesta en el aburrimiento. La pérdida del diálogo con el material la lleva a buscar las orientaciones y pedir consejo al maestro. Si desaparece el diálogo, se produce el bajón, la desmotivación y el enojo. El no poder avanzar genera el *standby*; el proceso se estanca y es difícil retomarlo.

En J, se distingue el decir (no lingüístico), relativo a la comunicación en lo visual y a lo que produce lo fortuito en el proceso —que involucra lo corporal, el gesto, «sublima la ansiedad o alguna dolencia»—, del hacer de la técnica, que produce un entrenamiento, genera tranquilidad y ejerce un control del proceso.

Lo artístico no tiene un lugar fijo, se mueve entre lo técnico, lo procedimental del trabajo y lo fortuito.

La técnica está vinculada a la cultura y esta relación se enfatiza cuando aparece como temática un tema tabú, como el erotismo de la pornografía. La tensión que experimenta al trabajar dicha temática en el ambiente del taller le genera mucha tensión. El punto es el «miedo a no llegar» a las expectativas que tiene sobre su trabajo.

La mecanización se origina por repetición, sostiene que no produce cosas interesantes, pero se le confunde con la investigación en arte. El ejercicio reiterado si bien puede llegar a entenderse como un entrenamiento, puede volverse rutinario y vicioso, ser contraproducente para una concepción de artista basada en la originalidad. Lo contrario es lo fortuito (el accidente, la vivencia excepcional), que es incorporado al proceso como agente: se le atribuye la capacidad de despegue de la obra. El despegue implica que lo que se está haciendo se transforma en obra artística.

La mecanización involucra una alienación, igual que el hacer de la técnica que lleva a «estar metido», a trabajar de manera concentrada, a desconectarse con el entorno.

Y en R, la técnica le genera una «terrible satisfacción» y angustia. Se busca la culminación rápida y fácil (que salga la obra como «pan caliente») y para ello se inventa un método eficiente por el que calcula cada paso del procedimiento. El método eficiente limita, restringe y reprime, pero también genera ciertos beneficios, pues además de conducir su impulsividad, al involucrar lo corporal a través del gesto (el «plaf» de pegar piezas recortadas de revistas), genera la ilusión de controlar el proceso y lo proyecta a la comercialización de la obra.

En este sentido, la mecanización reprime, angustia y genera trancazos en el proceso.

El método del *collage* histórico tiene una pauta rígida, es muy estructurado; a diferencia del método del «*collage* libre» (la *caja de Pandora*) que lleva al acontecimiento y la sorpresa, está asociado a la libertad, el mundo adolescente y el desafío.

Ambos métodos se basan en lo visual-perceptivo.

En el caso de B, la técnica es lo que no sabe, la aburre, la inhibe; se opone a la «sensibilidad artística» innata. La mecanización surge de una conducta eficiente en busca de una solución estética original, es decir, valora y persigue la rapidez de ejecución sin desatender el orden del acontecimiento y las ocurrencias.

La conducta eficiente convive con una atención a los movimientos internos que orientarían el proceso. Pero la ansiedad de terminar la obra la lleva a trabajar de modo intenso y a dedicarle «ocho horas» al día («sumergida», «embebida», en un proceso «adictivo»), generando «saturación» («ya no quiero saber nada» de la obra) y «miedo a la repetición de soluciones estéticas». También puede conducir a generar «estrategias visuales» por evocación o de forma intuitiva para trasladar ciertos estados asociados a una imagen, en particular, al soporte. Esta vía lleva inevitablemente al abandono temporal («el camino quedó») del proceso artístico.

En el caso de L, la técnica tiene un efecto de intimidad diferente a la tecnología, esta última lo ayuda a «quitar el freno a la práctica» porque le permite corregir permanentemente los procesos y le presenta un abanico de recursos estéticos. Pero con la técnica halla «otra cosa» que se le escapa, relacionado con lo sensorial y material, que carga el objeto, se vincula con lo corporal. Implica luchar con la obra para encontrarla. Se trata de lo trascendente del arte. Le genera angustia la posibilidad de perder la capacidad de encontrarlo, pues si no está, lleva a la «muerte del arte» o el «mutismo» del artista.

En este sentido, la mecanización se produce por querer terminar rápidamente la obra, no atender a la «lucha», trabajar de forma automática, «meter pintura», cuyo resultado no es bueno, conduce a una «cagada».

V define la técnica en sentido restrictivo, es el oficio, un «saberse haciendo» algo que genera el «goce de la creación», saca presión y produce calma. Es diferente al arte, que genera incertezas, pero puede originar una obra o momentos creativos descartables.

V es un caso crítico, no observamos la mecanización en su práctica, pero sí nos revela otros modos de alienación asociados al proceso y la idea. En su intención de fusionar el arte y la vida, «estar en el cubo» la lleva a restringirse, pero también a hacer conciencia de su gusto por poner en riesgo su vida.

4.

¿Qué efectos produce la sobrevaloración técnica de la enseñanza enfocada a la producción artística desde una estética formalista en la relación con el saber en virtud de la figura de desgarrador del productor?

Hemos visto que la enseñanza universitaria enfocada a la producción artística desde una estética formalista valoriza la calidad técnica. La estética formalista conmina al productor a ubicarse como espectador de su obra y proceso desde una posición desinteresada, buscando olvidar las vicisitudes del proceso y el compromiso vital con la obra, como modo de mantener cierta neutralidad que fundamente un juicio estético válido, conduciendo a una situación de «desgarro».

Asimismo, el estatuto unitario del hacer tiene el efecto, sobre la obra artística, de revelar la doble condición práctico-*poiética*. Por un lado, la obra es el objeto de una práctica y, por el otro, tiene la capacidad de hacer presente algo que antes no estaba en la desocultación de la figura que implica el obrar. Esto lleva al productor a profundizar en el desgarrador al asumir un lugar de poca estabilidad, o es operario de una práctica que lo lleva a realizar objetos de fundamento técnico, o es creador de arte y el fundamento de la obra es su subjetividad.

A continuación, repasamos las situaciones observadas con respecto a ambos aspectos vinculados a la figura de «desgarro».

Con respecto al «desgarro» que suscita la reubicación del productor como espectador, reconocimos tres situaciones.

La primera es la que podemos observar en el proceso artístico de J y L.

Con J, comprendemos que el productor al disponerse como espectador de su propia obra, la ve (la enfrenta) como forma visual, situándose en el mismo territorio que el espectador. La cuestión es que esta posición le exige al productor esconder lo que ocurrió en el proceso. En este sentido, el conocimiento del lugar entrañaría el encubrimiento de las vicisitudes del proceso y el fundamento de la obra en la instauración de la figura, en el movimiento de desocultación, pues la obra se convierte en mero objeto visual.

Con L, observamos que la situación de igualdad entre productor (convertido en espectador de su obra) y el espectador puede romperse. Primero, porque el productor se aliena al tomar partido por el resultado formal (y no por el proceso y su verdad) y, segundo, porque como vimos con J, la posición del espectador es fuerte, está «blindada» y orienta el proceso artístico; tiene «patente de corso».

Esto lleva a que la posición de productor se encuentre dependiente de la aprobación y legitimación social («cara de perro»).

Y es en este sentido, como vimos con L, que el lugar del maestro respaldado por el discurso de la estética formalista se vuelve prescriptivo, enajenante para el productor si busca seguir sus lineamientos, pues le quita libertad de movimiento y lo desconecta con su sentido de lo espiritual.

También hemos visto con B una situación en la que el productor intenta ubicarse a la vez como espectador de su obra, para controlar todo el proceso: lo que hace y cómo se tendría que ver. Esta «síntesis» de lugares es problemática desde una perspectiva del sujeto del psicoanálisis, por la dificultad que le implica al productor discriminar el plano imaginario, de la relación con la imagen, del plano *poiético* de la obra, de instauración y verdad.

Con respecto al estatuto unitario del hacer y su efecto en la concepción dual de la obra de arte en función a la enseñanza artística universitaria con enfoque productivo, observamos en el hablante el gusto por asumir un lugar maquínico, de

control de procesos y resultados, situarse en el lugar de operario y trasladar el automatismo de la máquina al proceso en busca de efectividad y productividad.

Observamos que, en el hacer de la práctica, el trabajo técnico sirve para planificar y controlar el proceso produciendo seguridad. Genera la ilusión de situarse en el campo artístico profesional. En este plano, queda oculto el sentido del arte en clave *poiética*, vinculado a la instauración de un mundo y de una verdad que se desoculta al aparecer una figura.

Entonces nos preguntamos, ¿cómo ocurre la transformación del arte si la actividad recae en la práctica?

Esta investigación nos muestra las diferentes formas de resolver el desgarramiento del productor, en cuanto figura de la alienación y fruto del nihilismo civilizatorio; pero ¿cómo hace el productor para asumir la condición nihilista del desgarramiento?

La metáfora del abrazo nos sirvió para pensar dicha cuestión; abrazar el desgarramiento en el sentido de encontrarse con la alienación, hacerse amigo de esta para llevar adelante el obrar artístico.

En esta clave reparamos en varias figuras del abrazo por parte de los estudiantes.

Una figura del abrazo surge de la inquietud del estudiante por unir el arte a la vida como en V, es decir, incorporar un modo de vida artístico. Esto significa dejarlo todo, poner el cuerpo en el proceso artístico, correr y asumir los riesgos. Pero no es fácil abrazar el desgarramiento desde esta posición en la que la muerte roza el proceso artístico, por ejemplo, con el «desmenuzamiento» de la *Caja*. Sí es posible cuando lo mortífero se traslada del cuerpo a los objetos, componer una pieza con basura industrial (bolsas de nailon reutilizadas).

Otra figura la observamos en C, es la inquietud de que la obra cobre vida, en consonancia con la épica prometeica promocionada en las estéticas románticas. Concebir que lo inanimado cobre vida con el gesto del artista, en una cultura secularizada como la nuestra, es una idea que linda con los territorios de la locura y el delirio. Aquí el desgarramiento se muestra en el deseo de vivificación del proceso y

de la obra a través de la composición de madera calada, de cartones imprimados, de preparación del lienzo. Pero es posible para el productor abrazar el desgarrar haciendo suya la orientación del proceso de parte de otros; es decir, sin planificar directamente, pero ejecutarla en la figura del operario. Los otros (maestros y profesores) pueden dar las directivas, incluso los rituales sagrados pueden confirmar el rumbo del proceso.

La tercera figura la encontramos en J y en R; ocurre ante la inquietud del estudiante al encontrarse con objetos terminados y amontonados, después de haber recorrido un proceso significativo, de angustia y satisfacción, de lucha para que *algo* artístico se desprenda de la propia práctica en J. El abrazo al objeto, y a la vez de lo que falta en él una vez que se convirtió en obra, es imposible. La obra terminada es una cosa más en el espacio del taller que observa J; o algo que ocupa lugar en el dormitorio de R y promete su comercialización e ilusión de vivir del arte. Lo que se puede hacer es rodear el desgarrar si la dirección del proceso se subordina al azar, al encuentro fortuito del collagista en R o al acto corporal contra el soporte en J.

8.3. Resultados alcanzados

El objetivo general que nos propusimos fue identificar los efectos de la sobrevaloración técnica de la enseñanza enfocada a la producción artística, desde una estética formalista, en la relación con el saber, en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales del IENBA en 2019

El cumplimiento de este objetivo, en un primer momento, nos llevó a estudiar el lugar de la técnica en fuentes institucionales del IENBA —en particular, en planes de estudios (ENBA, 1966; IENBA, 1991, 2002) y programas vigentes de los talleres, 2019; textos fundacionales (Errandonea, 1963); artículos en revistas especializadas, entrevistas a expertos relacionados con la cuestión de la enseñanza técnica en el IENBA (Porley, 2008)— para constatar si se desarrollaba una enseñanza enfocada a la producción artística, si se distinguían rasgos de la estética formalista y si nos encontrábamos con ciertos indicios de una sobrevaloración de la técnica en dicha enseñanza.

En esta vía, hallamos que en los planes de estudios se explicita el lugar de la técnica en la enseñanza, precisamente, en los lineamientos generales de los planes al proponerse ofrecer, entre otras cosas, una capacitación técnica situada en las Áreas Asistenciales y sus talleres. Dichas áreas se integran en función a la propuesta del estudiante y siguen las definiciones estéticas del Taller Fundamental. En este sentido, se presenta la técnica como ámbito neutro de orientaciones estéticas.

También encontramos explícitamente el lugar de la técnica en la propuesta de evaluación del Trabajo Final de Egreso que, en su complejidad, debería dar cuenta del aprovechamiento del estudiante de su recorrido. El plan de estudio vigente señala que el estudiante tiene que demostrar un nivel de conocimientos técnicos y calidad de la producción artística de acuerdo a su ubicación estética. En esta lectura encontramos rasgos de una enseñanza de enfoque productivo y de una estética formalista que enfatiza en la técnica y la calidad de la producción artística. Si bien se matiza al introducir una mención acerca de su ubicación estética, se aprecia una clara orientación formalista al remarcar la cuestión de calidad y técnica.

En entrevistas realizadas a profesores del IENBA en 2008 (Porley, 2008), al exdirector Samuel Sztern y a un profesor titular de uno de los talleres, Carlos Seveso; se señala un giro de la enseñanza artística universitaria hacia la constitución de un perfil técnico-profesional en el IENBA, en los años noventa, producto de un escenario local de la formación universitaria privada que apuntó a la captación de los estudiantes que buscaban una rápida inserción en el mercado laboral con el dominio del diseño, tecnologías de la imagen y el audiovisual. De esta manera, la enseñanza del IENBA jerarquizó la enseñanza técnica con respecto a la estética, y de ser «asistencial» al estudiante, es decir, de asistir en las propuestas de investigación del estudiante, se volvió protagónica en la formación, sin dejar de ser integral.

Asimismo, en el artículo de Errandonea (1963), que se reconoce como una base doctrinal fundamental de la enseñanza, se desarrolla y profundiza acerca de la enseñanza activa. Desde una concepción psicologicista de base pragmática y conductista, definió al estudiante como motor de la enseñanza. No obstante, dejó un lugar para el proceso personal del estudiante al procurar involucrarlo en el fondo

problemático cultural de la producción artística. En esta vía, las actividades experimentales basadas en el hacer (la práctica) propiciarían una experiencia singular, emocional y conceptual del arte para situar al joven en una relación cultural problemática.

En los programas de los talleres vigentes en 2019, se encuentra el mismo énfasis en el hacer y la experimentación, aunque se pueden observar distintos destaques de una concepción de sujeto moderno:

- En el del Taller de Javier Alonso, se habilita a que el estudiante desarrolle un papel gestor, que sea el actor de su proceso, remitiéndonos a la doctrina de la enseñanza artística, destacando la voluntad y agencia del estudiante.
- En el del Taller de Gabriel Bruzzone, no se desarrolla en profundidad la propuesta formativa, se presentan las actividades de los cursos que siguen una forma secuencial y progresiva, se basa en la copia de modelos, el aprendizaje de técnicas de composición y se profundiza en una teoría de color de corte torresgarciana. En este sentido, se destaca la práctica, el ejercicio técnico que es la base del aprendizaje.
- En el del Taller de Héctor Laborde, se presenta la creación como una dimensión humana, por lo cual su enseñanza busca propiciar una actitud del estudiante con los lenguajes visuales, a partir de un hacer que vincula una realidad espiritual con la imagen, destacando la individualidad del estudiante en el acto de creación
- En el del Taller de Ana Laura López, se plantea un ambiente que permita desarrollar la motivación, rol y responsabilidad social del estudiante respecto al arte, a través de una práctica social, destacando el sentido social de la práctica artística.
- En el del Taller de Carlos Musso, se proyecta el taller como espacio común de realización y experimentación práctico y vivencial, donde se permitan las vivencias estéticas a partir de la experimentación y ejercicios plásticos. Se

resalta la importancia, de por sí, del aprendizaje de técnicas, destacando el dispositivo del taller por sobre la capacidad de agencia del estudiante.

- En el del Taller de Carlos Seveso, se menciona que ya no apunta al «conservatorio» de técnicas, sino a proponer un laboratorio experimental, de pauta libre, que permita un ambiente de producción y reflexión plástica más profunda, destacando la capacidad de experimentación del estudiante.

En segundo lugar, analizamos caso por caso la situación de la técnica tratando de encontrar los efectos de la sobrevaloración de esta en la relación con el saber.

En C

Observamos que su proceso artístico descansaba en la práctica, en la relación con el material, en particular con la madera, en procura de generar con ello un «diálogo» (es decir, que le permita tener intuiciones) para su orientación.

La técnica para ella era sinónimo de planificación precisa, mencionó que después de aprender los procedimientos formales difícilmente se sale de ellos; también que la técnica no le era difícil, la cuestión estaba en «lo otro», que se accede a través de la práctica y posibilitaba que la obra cobrara vida (que la pieza se transforme en obra artística). En esta vía, encontramos la sobrevaloración de la técnica al remarcar que, si bien esta no es lo importante en el arte, es a través suyo que aparece el plus que puede resultar en que la pieza se convierta en obra. Desde esta lectura, se comprende su gusto por el salón donde están las herramientas y la mesa para trabajar la madera; así como que dicho salón es un espacio donde se siente «protegida» y el trabajo con la madera le permite proyectarse en el mundo profesional del arte.

En J

Al igual que C encuentra «otra cosa» con lo técnico, que es propia del arte, apareció una reflexión crítica sobre la técnica y su lugar en sus procesos artísticos basados fundamentalmente en la práctica.

Si bien señaló la importancia del hacer como modo de entrenamiento técnico, encontró en la repetición motivo de aburrimiento y conductas viciosas de dibujo. Además, distinguió la promoción de una identidad basada en la repetición de patrones que, sin embargo, podían parecerse a una investigación. Desconfiaba en la seguridad que brindaba la técnica, en cuanto «siempre se pierde, siempre se pierde, todo es derrota», dicho en tono eufórico.

En el *Proceso porno* se hizo visible cómo atravesaron los aspectos emocionales y culturales al productor en el ejercicio técnico.

J distinguía la técnica de otras acciones que llevaban al «despegue» de la obra (es decir, la transformación de la pieza en obra artística) como las vivencias excepcionales que causaban el uso de las herramientas por primera vez, el accidente ante el volcado de pintura en un cartón, o con el acto y el gesto de aplastar una huevera con pintura en el lienzo sublimando alguna ansiedad o dolencia.

La lectura que realizamos nos muestra los efectos de la sobrevaloración de la técnica en la transcripción de actos indeterminados (accidentes y actos impulsivos) en técnicos; también en la búsqueda estética de la técnica a partir de renunciar a la función de la herramienta para encontrarse con una vivencia excepcional.

En R

Encontramos la búsqueda de un «método» que le sirviera para culminar rápida y fácilmente la pieza, y que saliera como «pan caliente», pero que limita y provoca el abandono del proceso artístico. Apareció una dicotomía entre seguir las ideas que iban surgiendo en el proceso o seguir la serie (la programación). En esta vía, el modo calculador llevaba a la pérdida de la sorpresa.

También aparece la sobrevaloración de la técnica expresada en el gusto por las herramientas y los materiales pesados; en su trabajo existían «millones de herramientas y mucho lugar», a diferencia de su domicilio donde trabajaba cómodamente. Pero también, en la idea de productividad y eficacia técnica que necesariamente conduciría a la proyección laboral, vivir del arte.

En B

Este caso fue incluido en el perfil 2, la búsqueda a la vez de la eficiencia y de movilizaciones internas en el proceso artístico, sumado a la ansiedad por terminar la obra, la llevaron al *standby*.

Identificó dos modos técnicos. El de la técnica al óleo que la frustraba (no sabe, la aburre, la «agobia un montón», la «satura»), es diferente a su «sensibilidad artística». Además, le produce un problema estético que intenta resolver (sin éxito) con una estrategia visual. Y el del *collage* (de ejecución más rápida, de calidad rústica, popular, de la «calle», es decir, no es prolijo) que le genera adicción, le produce angustia y miedo a la repetición estética.

Desde esta lectura observamos un sinsentido porque B se encuentra orientada por los debates de las prácticas artísticas contemporáneas, lo cual hace que no tenga sentido que sienta angustia y miedo por la repetición estética (formal), ya que dichos afectos estarían directamente vinculados con el perfil 1. En esta vía, interpretamos que la idea de la técnica del perfil 1 sobrevuela las prácticas que se encuentran orientadas por el perfil 2, lo que nos muestra el poder de pregnancia.

En L

Hemos visto que el proceso artístico es una «lucha» cuando se utilizan técnicas convencionales, como la pintura al óleo, porque con ellas hay algo más, propio del arte (como lo señalaron también C y J) que se encuentra en la sensualidad del material, el óleo. La «carga» del material en el lienzo transformaba la pieza en obra artística; pero tampoco era «meter pintura» sin criterio. Es diferente a la tecnología de imagen digital que, si bien llevaba a la efectividad (podía probar y corregir rápidamente) y le «destraba la práctica», no le confería a la obra el sentido de trascendencia como el óleo al lienzo.

L había cambiado de Taller Fundamental, pues en el anterior se promovía cultivar la relación con la práctica artística a través del estudio de la técnica; pero necesitó «frenar» esa práctica y retomar «su punto de vista». Además, la relación con la técnica lo llevaba a la experiencia de la «muerte del lenguaje», al «mutismo», a la

falta de deseo por la producción. En este sentido, L procuró experimentar en diferentes medios, incluyendo la danza *butoh*.

Ahora bien, la lectura acerca de la sobrevaloración técnica nos redirige a la afectación de L por la crítica de su maestra sobre el monocromatismo, una técnica de color que utilizaba L en sus pinturas. La aflicción surge ante el conflicto entre una estética prescriptiva (que parte de la figura del maestro) y sus necesidades expresivas. En este sentido, reafirmamos el carácter espectral y pregnante de la idea de técnica convencional en las prácticas de L, enfocada en la pintura al óleo.

En V

Hallamos un caso crítico, donde lo técnico está por fuera de las coordenadas discursivas de su proceso artístico. En busca de fusionar el arte y la vida encontró en la técnica un registro que no está necesariamente unido a su proceso artístico, basado fundamentalmente en la idea y en el proceso. La técnica es un «saberse haciendo» algo, el «goce de la creación» que calma y quita presión. Hay otras acciones en arte como los momentos creativos descartables, donde se conjugaba la técnica y la estética en el acto, los «rituales de favelas» que buscaban ordenar el espacio de trabajo para no «enchastrar», los proyectos, etc.

Desde esta lectura, encontramos la sobrevaloración técnica en V, el artefacto visual de naturaleza catártica que la ayudó a elaborar la angustia del «desmenuzamiento» de la idea de la *performance Caja*. El trazado de dibujos, textos, gestos que implicaban dicho artefacto se realizaba mientras «estaba tomada por la propia experiencia», vehiculizando y gestionando el estado anímico.

Para apoyar el objetivo general, nos propusimos una serie de objetivos específicos.

El primero de ellos buscaba identificar las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales, en el IENBA en 2019, en el marco de la enseñanza enfocada a la producción artística, desde una estética formalista

En esta dirección, en la exploración de campo, nos encontramos con situaciones de suspensión y abandono de los procesos artísticos de los estudiantes vinculados con la práctica.

Son situaciones habituales, pero en esta investigación tuvieron un mayor realce, porque al profundizar en la relación con el saber y la técnica en el proceso artístico pudimos comprender que dichas situaciones formaban parte de este, es decir, no eran marginales, ni un simple error de planificación, ni un retroceso eventual o accidental.

En el repaso de las situaciones más ostensibles encontramos:

- En C: situaciones inesperadas de «pérdida de ritmo» y de «reenganche» (esforzados y lentos). Las llamó *standby*. El sentir no avanzar le produjo enojos, que estaban asociados al ambiente restrictivo del Taller Fundamental.
- En J: el abandono del *Proceso porno*, originado por sentimientos y estados anímicos negativos, «un momento medio raro» reconocido por J de pereza, miedo y temor, asociado al malestar de estudiar y realizar imágenes de contenido pornográfico en el taller.
- En R: trancazos en la elaboración del *collage Revolución rusa*, asociados a la pauta rígida del método creado por él de producción, que sentía muy estructurado y lo reprimía. Para superarlos comenzó otro *collage*, *La otra de la Revolución rusa*, rompiendo con ello el programa temático y dedicándose a un tópico de su interés, que, si bien comenzó saliendo «como pan caliente», al continuar el proceso con la pauta rígida terminó causándole angustia, con la sensación de faltarle algo para poder avanzar —o mejor, siguiendo a Venturini (2011), le faltó la falta para continuar—.
- En B: la «saturación» por no encontrar resultados técnicos deseados y el no saber utilizar la pintura al óleo le generaron un «problema estético», que la llevaron a dejar el *collage* en *standby*. Se asoció con el miedo a la repetición de soluciones estéticas, el fastidio que le daba la vista de los rostros de los

íconos populares y la producción de nubes de estilo clásico, el agobio por no ser «elegante» en el uso del pincel. Desencadenó en la suspensión el proceso artístico, «eso quedó».

- En L: el desmorfeo y suspensión de la actividad, que resumimos en: «de repente, le meto, le meto, le meto y de repente queda por ahí». Se trata de un «bloqueo» que lo llevó a repasar otras situaciones frustrantes relacionadas con el aprendizaje técnico del arte.
- En V: el «desmenuzamiento» de la idea. La *performance* es algo para V que le cuesta encarar, pero que desea. Sintió que había un objetivo claro e inesperadamente dejó de estarlo, perdiendo el foco de lo que estaba haciendo. Le generó tristeza, enojo y angustia, que trabajó a partir de un artefacto visual con efecto catártico.

Asimismo, advertimos que dichas situaciones estaban al servicio de un esquema psicologicista. Este esquema se componía de figuras de la relación con el saber que operaron en el proceso artístico, establecían un «adentro», una «interioridad», la subjetividad del estudiante, y un «afuera» en el que se colocaba la obra como plasmación de una voluntad.

En esta clave de lectura, comprendimos que dicho esquema, reforzado por los rasgos de la enseñanza con enfoque productivo y de estética formalista, encubría la función primordial de esas situaciones en el proceso creador.

En las figuras de las relaciones con el saber (lo que se sabe, lo que se sabe que no se sabe y se busca saber y lo que no se quiere saber) la verdad inquiere, asombra, y/o genera una preocupación al productor. Pero, en todo caso, el enigma que se le configura al sujeto es un acicate en el proceso artístico.

En el segundo objetivo específico nos propusimos analizar las situaciones que vinculan la relación con el saber y la mecanización técnica en los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales, en el IENBA en 2019, en el marco de la enseñanza universitaria de las artes visuales, enfocada a la producción artística, desde una estética formalista.

También, apoyando al objetivo general, analizamos dichas situaciones, respecto a la relación con el saber, colocando la lupa en el efecto de mecanización de la técnica asociada al modo calculante moderno (Acevedo, 1997; Heidegger, 2002, 2007), en el marco de la enseñanza dirigida a la producción y desde una estética formalista en el que la técnica tiene un lugar de importancia como medio de elaboración de obras artísticas.

En este sentido:

- En C hallamos la mecanización francamente asociada al automatismo, a un hacer que no «presta atención» al diálogo con el material (es decir, a la recepción que lleva a obrar intuitivamente, «es lo que me va pidiendo la misma estructura que me gusta generar») y que lleva a no encontrarse con las «sorpresas» en el devenir del proceso, «cosas que uno encuentra sin querer», «algo único» que solo pasa en el acto. El automatismo conduce al *standby*, a sentir que no puede avanzar, a la pérdida de sentido y aburrimiento.
- En J la mecanización alude directamente a las acciones repetitivas y rutinarias, acciones prácticas que generan aburrimiento y vicios en la ejecución técnica; no amplían las posibilidades artísticas y necesariamente surgen siempre que haya materiales disponibles (en el «pin, pin, pin, ta, ta, ta» de lo que salga). Esta operativa no conduce a la producción de piezas de interés y se puede confundir con una investigación. Se puede superar la mecanización si se parte de una idea previa que ordene la actividad. Encuentra una salida a través del cambio de herramientas en busca de una vivencia excepcional, de «estar un poquito más presente en lo que hago», incluso el «accidente» funciona de despertador si se lo considera como un medio para encontrar algo que no es el accidente en sí mismo, sino otra cosa, «más dura», que señala el «bache» de lo inefable del arte. Otra salida, que reconoce «un poquito demencial», es modificar sus conductas basales (hambre, cansancio). Y otra, se constituye con actos impulsivos (corporales), como «aplantar» la huevera sobre el lienzo que, además, lo lleva a sublimar ansiedades y dolencias espirituales.

- En R, la mecanización aparece francamente en la búsqueda de un método eficiente, rápido, seguro y simple de hacer, de elaborar piezas de *collages* de temáticas históricas. Si bien pueden salir «como pan caliente», tiene una pauta rígida que lo encasilla en la acción, lo satisface, pero también genera enojo y frustración. En sus palabras, le causa una «terrible satisfacción», pero también lo lleva al «trancazo», a sentir que le falta algo para seguir avanzando. La mecanización se asocia al deseo de profesionalizar su práctica, de comercializarla y vivir de ello, fundamentado en un problema de espacio para guardar la obra realizada. Llegó a la mecanización para resolver técnicamente el encolado de las piezas recortadas en el *collage*, que es la parte tediosa, pero que vehiculiza su impulsividad («plaf, plaf»). El método le permitió realizar con gran rapidez el armado de la pieza, la composición, «ir acomodando y ver si tener... no sé, si llamarlo producto, ponerlo entre comillas, terminado en un momento», donde atisbamos el gusto por el lugar del operario. Diferente a la mecanización es la elaboración de *collages* libres, no está dirigida a presentar temáticas históricas, sino guiada por un procedimiento de *caja de Pandora*, que es desestructurado, estimulante, basado en la percepción visual. Hemos visto que el *collage La otra de la Revolución rusa* surge como «efecto lupa» del *collage* anterior, el de la *Revolución rusa* que se había trancado, y que significó romper con el programa temático puesto que entendía que habían quedado cosas «colgadas». Si bien comenzó saliendo «como pan caliente», también quedó abandonado por cierto tiempo.

- En B, la mecanización se observa en la búsqueda eficiente de producción de piezas, en paralelo con la atención a las movilizaciones internas. La conduce a la saturación, al miedo por repetir soluciones estéticas y al *standby*. El *standby* le genera ansiedad «por no hacer nada», comienza otro tipo de procesos («poner el cuerpo») que la llevan a reflexionar sobre el envejecimiento del cuerpo y hacer balances de vida; de esta manera busca enlentecer los procesos intensos (en los que se encuentra «embebida», «sumergida», «adicta»). La mecanización se impone cuando le genera

ansiedad la búsqueda por terminar rápidamente la pieza, la «estrategia visual» de hacer manchas blancas para aludir a las nubes como manera de solucionar problemas técnicos, al no «ser elegante con el pincel», es un ejemplo.

- En L, la mecanización aparece francamente en la forma de automatización de una fase de la pintura que funciona como medio para lograr rápidamente un resultado correcto. Para ello utilizó un iPad, con esta tecnología digital consiguió destrabar su proceso lento de pintura («pin, pruebo esto, br br br [borra con la mano] resuelvo, después voy y pinto»). Le sirve porque va con cosas más probadas al lienzo, le da más «soltura», ya que consigue «soluciones estéticas» sin errores. Configura una vía eficiente para la producción artística. Lo contrario es «luchar con la pintura», «meter pintura» y cometer errores, en un proceso lento, por la condición química del óleo, que frena su producción; sin embargo, apoya su «necesidad expresiva». Ahora bien, la automatización aparece porque le pesa «el no hacer por un bloqueo», pero el hacer en el medio digital no le permite «sanar» (es decir, seguir sus movilizaciones a través de las metáforas que «salen» y plasma en el lienzo). Para L el arte es algo más que la práctica y el resultado, se vincula a una expresión en extremo que lo lleva a la flojera, a un agotamiento de alivio como en la coreografía *butoh*.
- En V, la mecanización no aparece en el modo que esperábamos, por eso lo consideramos un caso crítico. No obstante, nos muestra otro tipo de alienaciones relacionadas al arte, cuando se basa en la idea y el proceso, que no aparecen en los otros casos agrupados en el perfil 2. Las ideas restringidas, «estar en un cubo», comprender «¡ah, claro, tu cubo!, no podés moverte de tu cubo», por un lado, y el «tiempo muerto» de la acción sin propósito, descartable, de naturaleza tanática, por otro, son dos modos de alienación que V nos presenta. En V la mecanización está en la técnica, en el «goce de creación», pero no tiene que ver con el arte. Es un refugio cuando la intensidad del proceso artístico le genera una gran afectación, porque la calma, le da tranquilidad.

En suma, el estudio de las unidades de información nos llevó a pensar en la mecanización (y sus aspectos: automatismo, repetición rutinaria, rapidez, productividad) como un posible efecto problemático del valor de la técnica en el proceso artístico. Al enfocarnos en la mecanización a partir de los perfiles, encontramos cierta ambivalencia en el perfil 1, en el que el valor instrumental de la técnica llevaba implícito el riesgo de la mecanización y, en consecuencia, al abandono del proceso. En el perfil 2, apareció claramente la figura de la alienación. Ello es un fenómeno de interés, porque el espectro de la mecanización, que sería propio del perfil 1, fuertemente asociado al discurso moderno por la concepción instrumental que implica, atraviesa el perfil 2, produciendo una contradicción. Se teme a la repetición y al automatismo cuando se coloca el énfasis en la idea y en los aspectos afectivos y no precisamente en el objeto.

También, en este perfil, aparece otro aspecto de la alienación, estrechamente vinculado al perfil 2 y asociado a las prácticas artísticas derivadas del arte conceptual que es la restricción de la idea. Asimismo, nos encontramos con la producción en modo tanático que, como hemos mencionado, configura un campo de interés futuro de investigación.

Finalmente, el tercer objetivo específico que apoyó al general proponía problematizar el efecto de la sobrevaloración técnica, de la enseñanza enfocada a la producción artística desde una estética formalista, en la relación con el saber durante los procesos artísticos de un grupo de estudiantes universitarios avanzados de artes visuales, en el IENBA, en 2019, en virtud de la figura de «desgarro» del productor.

Esta figura, que presentó Agamben (2005), surge por los efectos de la naturaleza prescriptiva de la estética moderna y por el cambio del estatuto del hacer en la época moderna. En este sentido encontramos que la noción de «desgarro del productor» agambeniana y la de relación con el saber, desde la lectura que realizamos de sus orígenes en el sintagma de Lacan (2018a, 2018b), nos revela un vínculo con la constitución de una subjetividad moderna.

Tanto la figura de «desgarro» como la de relación con el saber nos sugieren ciertos efectos en el campo de la enseñanza artística (con enfoque productivo y de estética formalista de la subjetividad moderna) que nos propusimos revisar en el análisis de los procesos artísticos seleccionados.

Por una parte, como hemos visto, la figura de «desgarro» del productor, que se produce tanto por colocarse en el lugar del espectador, y poner en suspenso el vínculo con el proceso y la obra, como por encontrarse con el estatuto dual de la obra (estético-técnica) la encontramos en todos los casos. Además, su análisis nos llevó a identificar un esquema psicologicista, definido por una subjetividad (interioridad) y un objeto externo resultado del proceso artístico: la obra artística. Ambas partes se vinculan en la práctica del sujeto de manera problemática.

Por otra parte, nos enseñó la fuerte relación entre la técnica y la estética en cada caso.

- En C, la estética tiene rasgos formalistas, intuitivos, enfatiza en los aspectos compositivos y en lo visual. La relación con la técnica se hace nítida en el gusto por el calado mecánico, que conduce a un hacer con «encanto» por la forma imperfecta de las piezas (no queda un terminado «perfectito»), y también en la búsqueda por exponer el trazo que deja la gubia en la madera cuando la interviene manualmente.
- En J, la estética tiene rasgos expresionistas, busca comunicar o decir algo (no en el sentido lingüístico) basado en lo visual. La relación con la técnica es problemática, porque con esta se procura seguridad, una experiencia ordinaria, mientras que su búsqueda estética lo lleva a la incomodidad de un decir extraordinario que no se calcula ni planifica.
- En R, la estética tiene rasgos formalistas, enfatiza en la composición geométrica, en la repetición de formas, en lo visual. La relación con la técnica se hace presente en las pautas que se dan en la producción, una rígida, dirigida por la temática, y otra libre, por el efecto perceptivo.

- En B, la estética tiene rasgos formalistas, fuertemente visuales. La relación con la técnica revela la relación con el saber al definirse en oposición a la «sensibilidad artística». No obstante, le pesa la ansiedad, la búsqueda de soluciones rápidas y simples que lleven al acabado de la obra.
- En L, la estética tiene rasgos románticos, busca unir el arte y la vida en el proceso artístico, pero integra el resultado visual a su propuesta. Por ello, se afana en hacer conciencia sobre las movilizaciones interiores que llevan a la plasmación de metáforas que lo sanan y sanan su entorno. La relación con la técnica se da en el tono de la «lucha», de buscar que se revele en la obra un plus que le dé trascendencia y la convierta en obra de arte.
- En V, la estética también tiene rasgos románticos, busca la fusión del arte y la vida en procura de realizarse en el proceso artístico. No obstante, no existe una relación fuerte entre la estética y la técnica, pues estas se constituyen en ámbitos separados si bien lo técnico tiene una función vital de aseguramiento, «refugio».

8.4. Conclusiones

A modo de recapitulación, habíamos observado que la enseñanza universitaria de artes visuales con enfoque productivo en países latinoamericanos queda asociada a una estética formalista, y, al apuntar al resultado técnico y formal de la producción del estudiante, encubre lo que sucede en el proceso y oculta la relación con el saber que allí se produce.

Y que la técnica en las artes visuales tiene un lugar controversial desde que algunos artistas del siglo pasado pusieron en evidencia, a través de sus prácticas, su conexión con el sentido nihilista de la cultura moderna.

Para investigar lo que sucedía en el proceso artístico de un grupo de estudiantes universitarios, con respecto a la técnica, constituimos un estudio de caso ubicado en un servicio universitario local público, el IENBA; realizamos un seguimiento de

los procesos artísticos a un grupo de estudiantes avanzados de las licenciaturas de Artes Plásticas y Visuales, y Dibujo y Pintura, en el año lectivo de 2019.

A través del estudio de documentos institucionales y artículos en revistas especializadas pudimos confirmar que su enseñanza tiene un enfoque productivo fuertemente vinculado a una estética formalista, en el que la técnica tiene un lugar de importancia. En dicho estudio, observamos que la base doctrinal de su enseñanza tiene una concepción psicologicista de base pragmática y conductista, si bien prevé un lugar para el proceso personal del estudiante, para el rescate singular del fondo problemático cultural, mediante actividades experimentales. Asimismo, en los años noventa del siglo pasado, se confirmó un giro hacia una enseñanza técnica-profesional en virtud de un escenario de formación universitaria privada que competía por la captación de estudiantes, ofertando carreras de rápida inserción en el mercado laboral. Este giro corresponde al fortalecimiento de las áreas técnicas en la formación y se aprecia en los lineamientos del Trabajo Final de Egreso que muestran el valor puesto en la técnica y en la producción de objetos de calidad formal.

También hemos visto que, en general, los Talleres Fundamentales apuntan al hacer y a la experimentación, refuerzan el énfasis en la práctica, si bien tienen diferentes destaques con respecto a la concepción de sujeto (de voluntad y agencia, de capacidad de experimentación, de práctica, individuo en el acto de la creación, de la práctica y con sensibilidad social, etc.).

Ahora bien, al explorar en el marco de esta enseñanza cómo se produce el proceso artístico del estudiante, en busca de comprender la relación con la técnica, nos hemos encontrado con situaciones inexplicables que pudimos encuadrar gracias a la noción de relación con el saber, que estudiamos en función de su origen en la teoría lacaniana de sujeto de significante de los años sesenta. Dicha noción nos sirvió de organizador del problema, a la vez que nos ayudó a revisar la relación entre la técnica artística y la estética moderna, en particular, la formalista, encontrando un vínculo estrecho entre estas y su efecto en el productor, en la figura agambeniana de «desgarro» del productor.

En este sentido, nuestro tema se constituyó en el estudio y profundización de los efectos de la técnica en la relación con el saber en el proceso artístico de un grupo de estudiantes universitarios en el IENBA, en 2019, y del curso de la investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

1.

Si bien encontramos que a nivel discursivo la técnica no tiene un lugar protagónico en los procesos artísticos que analizamos, pudimos observar durante el proceso artístico del estudiante:

- La búsqueda de una posición de control del proceso frente a las vicisitudes, mediante la técnica, en la figura del operario.
- La búsqueda de la eficiencia en la producción, que es problemática, pues a la vez que el estudiante se proyecta imaginariamente al campo profesional, se angustia (señal de que se produciría la falta de la falta del sujeto de deseo) y con ello el proceso se tranca, suspende o abandona
- La presencia del «espectro» de la concepción instrumentalista de la técnica convencional del arte sobrevolando los procesos artísticos que apuntan a la idea y al proceso, donde lo técnico convencional no encuentra un lugar de valor.

En este sentido, las situaciones inexplicables, que angustian al estudiante en el proceso, forman parte del proceso creador, es decir, de la relación con el saber, y lo constituye, como hemos visto al estudiar las figuras de la relación con el saber vinculadas a la técnica.

De ello concluimos, y es el principal aporte de esta investigación, que dichas situaciones inexplicables se encuentran al servicio del esquema psicologicista — propio de una metafísica de la subjetividad— y encubren una función primordial, al formar parte del compromiso del estudiante de seguir las determinaciones del esquema que desconoce el régimen de saber y verdad escindida de la relación con el saber.

Por consiguiente, el binomio sujeto-objeto en el que descansa dicho esquema es el suelo del «desgarro» del productor visto a partir de Agamben (2005) y también de las figuras de la relación con el saber halladas en esta investigación, revelándonos, por un lado, estrategias del estudiante para «abrazar el desgarro» (en la figura del operario, en el traslado de lo mortífero al objeto y en la subordinación al azar, el acto corporal, lo fortuito) —a condición de mantener la falta—, y, por el otro, una relación con la verdad enigmática que funge de acicate para el proceso artístico.

2.

La mecanización de la técnica —vista en la búsqueda del automatismo, la repetición, la rutina, la rapidez y eficacia— tiene un efecto problemático en el proceso artístico. Por un lado, es ambivalente, pues si bien se consigue planificar la producción de una mayor cantidad de obra, se producen los trancazos, los *standby*, los estancamientos y el abandono, y por el otro, muestra la alienación del productor. Además, nos encontramos con que algunos de los procesos artísticos basados en la idea y el proceso estaban atravesados por el espectro de la técnica convencional. En este punto hallamos un caso crítico en donde no aparecían rasgos de la mecanización en el proceso, pero sí otros tipos de alienación, propios de una propuesta relacionada a la idea y al proceso, como las ideas rígidas y los modos tanáticos de producción que llevan al descarte de la obra.

8.5. Principales aportaciones y proyección de futuras investigaciones

Para concluir, consideramos que la noción de relación con el saber, en el sentido de proceso creador del sujeto hablante, dio una mayor visibilidad a las formaciones inconscientes que se produjeron en los procesos artísticos, y nos permitió aproximarnos a ciertas situaciones que de otra manera quedaban encubiertas por el enfoque productivo de estética formalista de la enseñanza.

Asimismo, comprendimos que dichas situaciones forman parte del proceso artístico, no son marginales.

Es una noción que nos permitió profundizar en dichos procesos y sus vicisitudes, así como también generar lecturas acerca del sujeto moderno, visto en el ámbito de la producción artística de las artes visuales en el efecto de desgarramiento de la estética formalista.

Como organizadora del problema de investigación, la noción relación con el saber nos reveló la pregnancia del esquema psicologicista que justifica para el estudiante una posición de sujeto (en el sentido de subjetividad) al mismo tiempo que encubre un juego singular de la relación con el saber en el proceso artístico.

Además, al evidenciar la fuerte inclinación del estudiante por la eficiencia en el obrar, que puede llevar a la mecanización del proceso —vinculada entre otras cosas a la ilusión de productividad, de vivir del arte y al deseo de afiliación al campo artístico— nos permite, en primer lugar, relativizar el alcance del discurso que señala el carácter transformador de la educación artística con enfoque productivo, por lo menos si sigue los lineamientos de una estética formalista, y, en segundo lugar, proyectar una línea de investigación sobre esta cuestión.

Hemos reparado sobre un «saber del arte», relacionado con la verdad del productor y con el lenguaje, que se juega en el proceso creador, pero se excluye de la matriz epistemológica moderna: un saber en acto de un cierto sujeto en el proceso artístico que oficia de «contrafuerte» y «arbotante» del espacio construido para la práctica artística, pero que queda oculto y marginado del campo de la enseñanza artística universitaria. Nos queda profundizar en dicho saber en futuras investigaciones.

Finalmente, el intento de conceptualización de la enseñanza artística universitaria de enfoque productivo y la noción de proceso artístico, vista a la luz de los debates de las prácticas artísticas contemporáneas, nos sirvieron para definir un campo de investigación en educación artística universitaria que nos permite proyectar futuras investigaciones en clave del sujeto del psicoanálisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. (1997). Prólogo del editor. En M. Heidegger (1997), *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera S. L.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Alegre, E.; Tusell, G. y López Díaz, J. (2011). *Técnicas y medios artísticos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Arces.
- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativas(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos 19: O Discurso e Suas Análises*. Universidade Estadual de Campinas, (25-42). Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la filosofía francesa*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Balduzzi, M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 21, 183-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803008.pdf>
- Barbosa, A. M. (2003). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas, Revista trimestral de Educación Comparada*, XXXII, 4, 471-476. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129759_spa
- Beaucher, Ch.; Beaucher, V. y Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Internationale de Sociologie et Sciences Sociales. Esprit Critique*, 17. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266557622_Contribution_a_l'operationnalisation_du_concept_de_rapport_au_savoir
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8, número especial, 1-21. Recuperado de <http://143.106.58.55/revista/index.php>
- Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Ediciones Universitarias-CSIC.
- Behares, L. E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação. Revista do Centro de Educação, 41*(3). Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117149982008>
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y naturaleza; La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, y N. Mosconi, N. (Eds.), *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. París: L' Harmattan.
- Belver, M. (2011). Artistas y modelos de enseñanza. En M. Acaso, M. Belver, S. Nuere, M. C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila (Comp.), *Didáctica de las Artes y la cultura visual* (pp. 13-34). Buenos Aires: Akal.
- Berlin, I. (2015). *Las raíces del romanticismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonnat, J.; Trognon, A. (1989). Entrevistar. En A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, y A. Trognon (Comp.), *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea S. A.
- Boburg, F. (2009). Heidegger y el problema de la técnica. En A. Yañez y R. Guerra (2009), *Martin Heidegger: caminos*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100503124646/Heidegger.pdf>
- Campbell, J. (2016). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cavalcanti, J. (2020). Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques, *Academia, 0*(19), 27-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/339428653_Le_rapport_au_savoir_emergence_propagation_et_institutionnalisation_en_tant_que_notion_dans_les_domaines_des_Sciences_de_l'Education_et_des_Didactiques
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.

- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, Año III, 4, 5-35. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>
- Correa Montaña, P. (2020). *Enseñanza de la didáctica en educación artística y las artes visuales en Colombia, un punto de referencia conceptual y metodológica*. [Tesis de Maestría, Universidad de Caldas]. Recuperado de https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/16877/TESIS_FINAL_ARTES%20VISUALES_PAULA_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cottet, P. (2013). Tres versiones del diseño para investigadores sociales. En M. Canales (Coord.), (2014), *Investigación social. Lenguajes del diseño* (pp. 13-42). Santiago de Chile: LOM.
- De la Torre, I. (2015). Arte, Estado y política: los proyectos de fomento a la cultura artística en el legislativo municipal de Montevideo (1904-1925). *Cuadernos del Claeh*, (34)101, 137-162. Recuperado de <https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/119>
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Method. A Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Recuperado de https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/_Las%20formas%20de%20lo%20escolar.pdf
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A.; Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Caraballo, A. M. (Dir.) (2014). *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la Fuga.
- Fernández Caraballo, A. M. (2020). Relación al saber en el discurso y en la enseñanza universitaria. En S. Vercellino, D. Cavalcanti y C. Xypas (Org.), *Investigaciones sobre la relación con el saber desde las Américas*.

Editoriales de la Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Federal de Pernambuco. (En prensa.)

- Fernández Caraballo, A. M. y Pastorino, M. (2021). Enseñanza artística universitaria: una mirada desde la relación con el saber. *Revista Temas de Profesionalización Docente*, 3(6), Segunda Época. ISSN:2393-7831. Disponible en: http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/article/view/856
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2010b). *¿Qué es un autor? (Apostillas a ¿Qué es un autor? Por Daniel Link)*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Francovich, G. (1973). *Toynbee, Heidegger y Whitehead*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. En S. Freud (1993), *Textos de psicoanálisis*. Barcelona: Altaya.
- Freud, S. (1929). El malestar en la cultura. En S. Freud (1992), *Obras completas*. Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frosh, S. (2013). Desintegrando la investigación cualitativa. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 25-36). México: Plaza y Valdés, S. A.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Erudit* 6(1). Recuperado de <https://www.erudit.org/en/journals/ateliers/2011-v6-n1-ateliers03554/1044300ar.pdf>
- Giardina, M. (2000). El problema de la neutralidad en las ciencias y en la técnica. En E. Díaz (Comp.), *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 349-368). Buenos Aires: Biblos.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 7(13), 40-61. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262642967_El_problema_de_la_generalizacion_en_los_estudios_de_caso
- Gómez, P. (2015). *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Recuperado de

https://moarquech.files.wordpress.com/2017/08/esticas_fronterizas_diferencia_colonia.pdf

Gómez Mendoza, M. A. y Alzate, M. V. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educação e Pesquisa*, 40(3). Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86264>

Grieco Sanguinetti, L. (2012.). *La dimensión grupal de la relación con el saber: estudio de un caso en el escenario de la educación superior*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/2657/1/Lgrieco_TM.pdf

Heidegger, M. (2001). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2007). *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>

Irwin, R. (2012). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*. 25(65-66), 106-113. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>

Jiménez, J. (1993). La modernidad como estética. En J. Jiménez (Dir.), *La modernidad como estética* (pp. 9-16). Madrid: Instituto de Estética y Teoría de las Artes.

Jiménez, J. (2010). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.

Jiménez López, L. (2009). Educación artística y cultura. (*pensamiento*), (*palabra*). y *Obra*, 1. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-99>.

Kant, E. (2003). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.

Lacan, J. (1956). *Seminario 3. La agresividad*. Recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/05%20Seminario%203.pdf>

Lacan, J. (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En J. Lacan (2018a). *Escritos II*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Lacan, J. (1965-1966). La ciencia y la verdad. En J. Lacan (2018b). *Escritos II*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Lacan, J. (1969-1970). *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*. Recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/20%20Seminario%2017.pdf>
- Larregle, M. (2018). Enseñar arte desde la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(7). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6367>
- Laso, E. (2000). Psicoanálisis y epistemología. En E. Díaz (Ed.), *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 303-328). Buenos Aires: Biblios.
- Le Gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. Buenos Aires: El Cuenco del Plata.
- López Araujo, A. y Cebrián López, J. (2017). *Diseño metodológico para el estudio de las artes visuales a nivel superior en la Escuela Estatal de Artes Plásticas de San Luis Potosí*. [Ponencia, Congreso Nacional de Investigación Educativa]. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2121.pdf>
- Maltese, C. (1970). *Las técnicas artísticas*. Madrid: Cátedra.
- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55-77. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>
- Marín Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>
- Najles, R. (2017). Teoría del sujeto. En M. Chorne y G. Dessal (Eds.), *Jacques Lacan: el psicoanálisis y su aporte a la cultura contemporánea*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Nancy, J. L. (2015). *El arte hoy*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Oliveras, E. (2006). *Estética, la cuestión del arte*. Buenos Aires: Ariel.
- Parker, I. (2013). Análisis lacaniano de discurso en Psicología: siete elementos teóricos. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 51-70). México: Plaza y Valdés, S. A.

- Parker, I. y Pavón-Cuéllar, M. (2013). La teoría lacaniana, el análisis de discurso y la cuestión del acontecimiento. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 11-24). México: Plaza y Valdés, S. A.
- Passeron, J. C. y Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Recuperado de <https://books.openedition.org/editionsehess/19901?lang=es>
- Pastorino, M. (2014). *Arte conceptual, instalación y performance: Un estudio discursivo de las prácticas docentes sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-1993)*. [Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo]. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4459>
- Pastorino, M. (2016). *A la huella de Giordano Bruno. Una arqueología del arte contemporáneo en las prácticas docentes de la ENBA (1985-1993)*. Montevideo: Tradinco S. A.
- Pastorino, M. (2018). El lugar del saber del arte y sus encrucijadas en la enseñanza artística universitaria. *Didaskomai*, 9. Recuperado de <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/52>
- Pastorino, M. (2020). Proceso productivo: sujeto y saber en la enseñanza universitaria de artes visuales. *Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 0(10), 93. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/horizontes/article/view/3120>
- Pastorino, M. (2021). Proceso productivo: sujeto y saber en la enseñanza universitaria de artes visuales. *Horizontes Filosóficos: Revista De Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 10, 93-106. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/horizontes/article/view/3120>
- Pastorino, M. (2022a). Una aproximación a la noción relación con el saber, revisada a la luz de la teoría del sujeto de Lacan, para aplicar en la investigación de los procesos productivos de arte visual en estudiantes universitarios. *Wimblu*, 17(1), 33-52. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/49674>
- Pastorino, M. (2022b). Arte, técnica y estética: el enfoque productivo de la enseñanza artística universitaria. *Káñina, Revista de Artes y Letras* 46(1), 7-22. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/49578>
- Pastorino, M. y Picart, M. (2016). Hermenéuticas existenciales: cuerpo y dolor en las *performances*. En A. Hounie y A. M. Fernández Caraballo (Coord.),

Políticas del dolor: la subjetividad comprometida. Un abordaje interdisciplinario de la problemática del dolor. Montevideo: CSIC, Biblioteca Plural.

Pastorino, M. y Umpiérrez, R. (2007). *Orígenes de la reforma del Plan de estudios del IENBA.* Montevideo: Taller Gráfico.

Pêcheux, M. (2008). *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes Editores. Recuperado de http://muriloaraujo.pbworks.com/w/file/fetch/53730830/Pecheux_O-Discurso.pdf

Pêcheux, M. (2013). El discurso, ¿estructura o acontecimiento? En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual.* México: Plaza y Valdés, S. A.

Peluffo, G. (2013-2014). *Artes visuales. Nuestro tiempo. Libro de los bicentenarios.* Montevideo: IMPO. Recuperado de <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/1067/1/nuestro-tiempo-07.pdf>

Piovani, J. I. (2018). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (Eds.), *Manual de metodología de las ciencias sociales* (215-226). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Piovani, J. I. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (Eds.), *Manual de metodología de las ciencias sociales* (215-226). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Quesada Calderón, B. (2021). Formación universitaria en Artes Plásticas: Del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 35-59. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>

Raquimán Ortega, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 63(1), 439-456. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246025>

Rastier, F. (2016). *La creación artística: la imagen, el lenguaje y lo virtual.* Madrid: Casimiro.

Ratto Diederichsen, M. C. (2017). Pesquisa baseada em arte - criação poética desviante: contribuições de Jan Jagodzinski. *Anais do 26.º Encontro da Anpap.* Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2017, 519-532. Recuperado de

http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_DIEDERICHSEN_Maria_Cristina_Ratto.pdf

- Roudinesco, É. (2012). *Lacan, frente y contra todo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Singer, F. (2019). *La teoría y su noche: aportes epistemológicos para la investigación en psicoanálisis*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Tatarkiewicz, W. (2016). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Vattimo, G. (2006). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- Venturini, J. (2011). La angustia en la enseñanza: entre lo inesperado y la falta de la falta. En A. M. Fernández Caraballo y R. Rodríguez Giménez (Comp.), *Evocar la falta: la angustia y el deseo del enseñante* (pp. 51-74). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Vercellino, S. (2014). La «relación con el saber»: revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 11(1), 1-8. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/2105>
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber: desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los procesos escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200004&script=sci_abstract&tlng=es
- Vercellino, S. (2018). La relación con el saber: revisitando los comienzos del concepto. En S. Vercellino (Comp.), *Aprendizajes: la escuela y los (des)encuentros con el saber* (pp. 41-48). Buenos Aires: Universidad Nacional de Río Negro.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Vilar, G. (2003). La producción estética. En R. Xirau y D. Sobrevilla, D. (Eds.), *Estética*. Madrid: Trotta.
- Vitta, M. (2021). *El proyecto de la belleza*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, A. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación. *Revista Educere* 19(62), 57-68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35641005005.pdf>

DOCUMENTOS

- Escuela Nacional de Bellas Artes (1966). Plan de estudios. Montevideo.
- Escuela Nacional de Bellas Artes (1970). Una experiencia educacional (1960-1970). Montevideo: IMCO.
- Escuela Nacional de Bellas Artes (1986). *Proyección de una aventura educativa*. Montevideo: Taller Gráfico. [Catálogo]
- Errandonea, J. (1963). El Plan nuevo de Bellas Artes. *Tribuna Universitaria*, 11, 80-96. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/3175>
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (1991). Plan de estudios. Montevideo.
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2002). Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales. Plan de estudios. Recuperado de http://www.enba.edu.uy/images/2018/Programas/Programas_Licenciaturas/Plan_Licenciatura-en-Artes-Plasticas-y-Visuales.pdf
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2006). Licenciatura en Dibujo y Pintura. Recuperado de <http://www.enba.edu.uy/pdf/licdyp.pdf>
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2010). Programa de Taller Carlos Seveso. Recuperado de http://www.enba.edu.uy/images/2018/Programas/Programas_LOEP/PROGRAMA-DE--taller-Seveso-2010.pdf
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2012). Programa Taller Gabriel Bruzzone. Recuperado de http://www.enba.edu.uy/images/2018/Programas/Programas_LOEP/programa-COMPLETO-2012-TALLER-BRUZZONE-compressed.pdf
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2012). Programa Taller Carlos Musso. Recuperado de http://www.enba.edu.uy/images/2018/Programas/Programas_LOEP/PROGRAMA-TALLER-MUSSO-2012.pdf
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2015). Programa Taller Héctor Laborde. Recuperado de http://www.enba.edu.uy/images/2018/Programas/Programas_LOEP/Programa-aprobado-Taller-Laborde-2015.pdf
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2017). Programa Taller Javier Alonso. Recuperado de

http://www.enba.edu.uy/images/2018/Programas/Programas_LOEP/Programas-Taller-Alonso--aprobado-2017.pdf

Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2018). Programa Taller Ana Laura López de la Torre. Recuperado de http://www.enba.edu.uy/images/2018/Programas/Programas_LOEP/PROGRAMA-Taller-Lpez-de-la-Torre.pdf

Porley, C. (2008). De la escuela al taller: educación artística en Uruguay. En: *Revista La pupila*, año 1(5). Recuperado de <http://revistalapupila.com/pdf/r5.pdf>

GLOSARIO

ACADEMICISMO: A mediados del siglo XIX fue el momento de mayor popularidad de este modo, referido a la enseñanza de las academias de arte. Estas defendían los valores y convenciones establecidas por el arte clásico y se oponían a toda novedad estética o ideológica. El academicismo se caracteriza por la recurrencia a temas históricos o heroicos, grandilocuencia y un fuerte apoyo oficial. Los artistas de vanguardia lo llamaban *art pompier*, probablemente haciendo alusión a los cascos que aparecían en los cuadros históricos, o también por lo pomposo propio del arte de Jean-Léon Gérôme, pintor academicista. [Fuente: Catherine Millet (2018). *El arte contemporáneo*. Buenos Aires: La Marca].

ACCIONISMO VIENÉS: Fue un movimiento que se constituyó en Viena en los años sesenta y se desplegó durante diez años, con artistas como Otto Muehl, Hermann Nitsch y Günter Brus. Estos buscaron salir de lo metafórico del acto de pintar para aterrizar en formas de «liberación pulsional» físicas, a través de rituales y símbolos religiosos, uso de excrementos, de sangre, mutilaciones controladas. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

ARTE CONTEMPORÁNEO: Es una expresión que apareció en los años ochenta del siglo pasado para reemplazar y distinguir la obra de su tiempo con respecto al arte moderno. Marca un momento en el que no era posible cubrir la producción artística a partir de la clasificación de la obra por el abordaje de aspectos formales, el carácter experimental o reflexivo. Este término abarcó, entre otras cosas, objetos, gestos, fotografías, videos y también pinturas de factura tradicional, propuestas multidisciplinares que integraban música, escultura, dibujos, videos, nuevas tecnologías, etc. Señala el efecto de estetización de la vida cotidiana que produjo la vanguardia al experimentar de modo libre en técnicas y lenguajes y procurar unir en la práctica artística el arte con la vida. [Fuente: Catherine Millet (2018). *El arte contemporáneo*. Buenos Aires: La Marca].

ARTE MODERNO: Se trata de la ruptura con la tradición del Renacimiento que se evidenció en Francia, en el encuentro entre la revolución industrial y las revoluciones sociales (Revolución francesa, de la Comuna) y que dio la posibilidad de una mayor libertad para los artistas. París se convirtió en el centro del arte moderno albergando a artistas de otros países: Whistler (EE. UU.), Van Gogh y Mondrian (Holanda), Munch (Noruega), Picasso (España), Kandinsky y Chagall (Rusia), Klee (Suiza), Macke y Ernst (Alemania). [Fuente: Pierre Daix (2002). *Historia cultural del arte moderno: de David a Cézanne*. Madrid: Cátedra].

ARTES DECORATIVAS, INDUSTRIALES, MENORES, UTILITARIAS: Términos que, en el proceso de clasificación del arte, principalmente de los siglos XVII y XIX, distinguieron las artes que tienen función, utilidad, y son mecánicas, de las que no la tienen, siguiendo el lineamiento de la estética formalista. [Fuente: Władysław

Tatarkiewicz (2015). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos].

ARTES VISUALES: Término que se originó en el ámbito científico alemán, en el siglo XIX, para distinguir la arquitectura, la escultura y la pintura de las demás artes, por caracterizar la producción visible de bellas formas, realizada con destreza. [Fuente: Władysław Tatarkiewicz (2015). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos].

ARTS AND CRAFTS: El movimiento de Artes y Oficios surgió en Inglaterra, a finales del siglo XIX, como reacción frente a la confusión social, moral y artística de la revolución industrial y sus efectos concretos en el mundo del diseño y la producción de libros. Sus líderes fueron William Morris y John Ruskin. [Fuente: Philip Meggs (2009). *Historia del diseño gráfico*. Barcelona: Verlag].

BACON, FRANCIS: (1909-1992) pintor irlandés que tematizó la relación vida-muerte en sus pinturas y profundizó en lo que llamó *accidente*: «No he dibujado nunca. Empiezo directamente sobre la tela. Ataco de inmediato la tela... Dibujo, quizás, con la pintura. Pero si dibujara, las imágenes no saldrían iguales para mí. Porque sabe, el dibujo es muy cerebral. Para usar realmente el dibujo hay que tener una noción exacta de lo que se quiere hacer. Y yo me fijo más bien en si funciona, la cosa que me viene. Yo lo llamo accidente». [Francis Bacon (1990). *Entrevista*. En: <https://ddooss.org/textos/documentos/entrevista-a-francis-bacon>].

BAUHAUS: O *casa de construcción* fue fundada en Weimar en 1919, cuando Walter Gropius unió la Escuela Superior de Artes Plásticas con la de Artes y Oficios del gran ducado de Sajonia, Weimar-Eisenach que había dirigido Henry Van de Velde. Fue un centro pedagógico antiacadémico y experimental de las artes. En 1924 se trasladó a Dessau y a Berlín desde 1930 hasta su clausura por el régimen nazi en 1933. Entre los docentes se destacaron los artistas Kandinsky y Klee y las maestras Gunta Stölzl en textil, Lilly Reich en muebles y Otti Berger en tejidos. [Fuente: Claudia Montoroa (2019). La Bauhaus. A 100 años del inicio de la Escuela de Diseño (1919-1933). *Revista Polis*, 16. <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis>].

BARROCO: En Historia del Arte, es un término aplicado a un estilo de arquitectura y pintura de los siglos XVI-XVIII, caracterizado por la libertad de formas, búsqueda de irregularidad y profusión ornamental. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

BELLAS ARTES: Modo de clasificación del arte. El término se encuentra en un tratado del siglo XVI, pero comenzó a utilizarse por los eruditos en el siglo XVIII para destacar la fuente de placer proporcionada por la belleza en la pintura, la escultura, la música, la poesía, la danza, la arquitectura y la elocuencia. Fue Batteux quien estableció una teoría de las bellas artes; en ella, la obra se caracterizaba por imitar la realidad (mimesis). Esta clasificación buscó distinguir el arte de la ciencia y los oficios, y en el siglo XIX equivalió directamente a arte. Hoy la categorización en las artes no tiene efecto útil, y el término se utiliza en una forma ampliada, al incorporar otros medios y lenguajes, incluso los digitales. [Fuente: Władysław Tatarkiewicz

(2015). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos].

BUTOH: La danza *butoh* es una expresión dancístico-teatral de la vanguardia japonesa que tiene sus inicios en la década del sesenta. Se inscribe en una causa revolucionaria, antitecnológica y anticonsumista. Surge después de la ocupación norteamericana. Se buscaba la reconexión con la naturaleza para contrarrestar los efectos de la occidentalización. [Fuente: Patricia Aschieri (2013). *Subjetividad en movimiento. Reapropiaciones de la danza butoh en Argentina*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1645/uba_ffyl_t_2013_887176.pdf?sequence=1&isAllowed=y]

CLASICISMO: Fue una corriente clásica que se afirmó en el siglo XVI, surgió en contra del manierismo. En busca de un modelo de perfección y belleza ideal algunos artistas se volcaron a la Antigüedad clásica. Exaltaron la capacidad del artista de distinguir la belleza, el orden y la perfección, de lo imperfecto, desequilibrado y deforme. Principalmente, tomaron la obra de Rafael y a la Antigüedad clásica como ejemplo de perfección y belleza. [Fuente: Daniela Tarabra (2008). *Les grandes périodes stylistiques de l'art roman à l'art nouveau*. Milán: Mondadori].

CONCEPTUAL/CONCEPTUALISMO: Es un término que designa un movimiento nacido en EE. UU. a fines de los años sesenta. Señala una investigación que no es formal, sino una proposición analítica en sí misma, que apunta a los fundamentos del arte, la validez o estatus del objeto y la imagen en arte. La idea o el proyecto suelen reemplazar la realización. Artistas conceptuales fueron Joseph Kosuth, Robert Barry, Dorothea Rockburne, entre otros. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

CONSTRUCTIVISMO: Fue la expresión de la convicción de que el artista podía contribuir a mejorar la sociedad en su conjunto, estableciendo un vínculo con la producción industrial, la arquitectura y los medios gráficos y fotográficos. Apostaba a transformar la concepción del arte tradicional que distinguía entre bellas artes y artes aplicadas, y otorgaba la primacía a las primeras (pintura, escultura y arquitectura). No era un arte político, sino que buscaba la socialización del arte. Creían que las condiciones esenciales de la máquina y la conciencia del hombre crearían una estética que reflejara su tiempo. En esta fila se encuentran Gabo, Kandinsky, Malevich, entre otros. [Fuente: Nikos Stangos (2009). *Conceptos de arte moderno*. Madrid: Alianza].

CONSTRUCTIVISMO TORREGARCIANO: Es la doctrina que elabora el artista uruguayo Joaquín Torres García, que abarca la filosofía, la estética y la antropología. Se fundamenta en una tradición universal abstracta. La pintura constructiva toma como dato principal la realidad externa y la reconstruye en virtud de la estructura (ritmo, proporción) haciendo visible un punto de partida para el arte. [Fuente: Gabriel Peluffo Linari (2015). *Historia de la pintura en Uruguay: representaciones de la modernidad 1930-1960*. Montevideo: Banda Oriental].

CUBISMO: Fue el movimiento que se ocupó de reconsiderar y reinventar procedimientos y valores pictóricos desde una perspectiva formalista. Surge con el cuadro de Picasso, *Demoiselles d'Avignon*, concebido a fines de 1906, en el que se evidencia un nuevo canon estético de belleza que destruye las distinciones tradicionales de lo bello y lo feo. [Fuente: Nikos Stangos (2009). *Conceptos de arte moderno*. Madrid: Alianza].

DADAISMO: Movimiento que surgió en Zúrich (1916), en el Café Voltaire, y se trasladó a Berlín. Predicó una visión nihilista del arte contra los demás movimientos artísticos, más organizados y tradicionales. Arp, Tzara, Schwitters y Hülsenbeck fueron algunos de sus exponentes. [Fuente: Gillo Dorfles (1966). *Últimas tendencias del arte hoy*. Barcelona: Nueva Colección Labor].

DESMATERIALIZACIÓN DEL ARTE: La artista norteamericana Lucy Lippard llama *desmaterialización del objeto artístico* a una versión del arte conceptual de los años 1966 y 1972, en un contexto social fermental, contestatario, de lucha por los derechos civiles, la guerra de Vietnam, el movimiento de liberación de la mujer y la contracultura. El arte como idea y el arte como acción fueron las direcciones de esta propuesta. [Fuente: Lucy R. Lippard (2004). *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*. Madrid: Akal].

DIGITAL: La imagen digital es una imagen que se codifica, mediante la computadora, se pasa a cifra; cada elemento es cuantificable, y, por tanto, manipulable, transformable. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

DUCHAMP, MARCEL: (1887-1968) artista francés. Se hizo muy conocido en EE. UU, en 1913, por su pintura *Desnudo bajando una escalera n.º 2*. Viajó varias veces a Nueva York; en 1917 expuso su *ready-made*, un urinario, que llamó *Fuente* en la Sociedad de Artistas Independientes de Nueva York, generando una gran controversia, impactando fuertemente en la concepción de arte moderno y la estética formalista. [Fuente: Tate Online, https://www-tate-org-uk.translate.google.com/art/artists/marcel-duchamp-1036?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc#]

EFÍMERO: Es el término para señalar un rasgo del arte procesual, opuesto al aspecto serial, repetitivo, frío y estático del arte minimalista. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

INSTALACIÓN: Se trata de un término que designa una propuesta caracterizada por lo efímero o indeterminada. Está presente en diversas disciplinas artísticas, reúne materiales heteróclitos y para-artísticos, se corre de los lugares institucionales y busca la participación activa del espectador. Está ligada al ballet, teatro y conciertos vanguardistas. Actualmente, es el lugar de reflexión sobre el marco en el que se desarrolla el arte, las implicaciones formales, simbólicas e ideológicas del espacio con respecto a la obra, además de interrogar los códigos entre arte y espectador. Es un arte efímero, conlleva su propia destrucción por iniciativa del artista o por las fuerzas naturales que entran en juego. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos*,

movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945. Buenos Aires: La Marca].

INTERVENCIÓN: es el término utilizado para designar la acción en la que el artista se proyecta al espacio público buscando irrumpir, perturbar el orden público. Nace con las vanguardias artísticas. A partir de los años ochenta, se debilita el alcance del impacto por la propia integración institucional de del campo artístico que lleva a la programación y asociarse a la animación cultural. Jenny Holzer es una artista vinculada a este tipo de propuestas. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

MALÉVICH, KAZIMIR: (1878-1935) artista ruso, creador de la vanguardia rusa Suprematismo. En 1915 expone el *Cuadrado negro* en la muestra 0.10. La Última Exposición Futurista de Pintura. En 1918-1919 llega, tras la reducción de elementos pictóricos, a la serie *Cuadrado blanco sobre fondo blanco*. Participa activamente en los comités revolucionarios de arte; en 1929 se incorpora como docente a la Escuela de Arte de Vitebsk, dirigida por Chagall. En 1925, viaja a Alemania para conocer la Bauhaus en Dessau, donde se publican sus escritos. [Fuente: Thyssen-Bornemisza Museo Nacional (página web), <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/malevich-kazimir>].

MIGUEL ÁNGEL: (1475-1564) fue un poeta, arquitecto, ingeniero y pintor italiano, recordado por pintar los frescos de la Capilla Sixtina y la escultura del David. Trabajó en Venecia, Florencia y Bolonia. Impulsó la idea de que la pintura y la escultura merecían el mismo estatus que la arquitectura, y, con ello, la importancia de los pintores y escultores. [Fuente: Museo del Prado (página web), <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/miguel-angel-buonarroti/598b9c7a-d8c2-4a4f-8e82-15fc5ce333e9>].

MONOCROMO: Designa una pintura u otro medio en el que se usa solo un color, puede ser parte de una práctica conceptual, formalista u otra. Se considera el grado cero de la pintura, y es una característica del arte de las vanguardias. La obra más emblemática es *Cuadrado blanco sobre fondo blanco* de Malévich, realizada en 1918. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

MORRIS, WILLIAM: (1834-1896) artista, arquitecto y diseñador inglés que adoptó la filosofía estética y política de John Ruskin. Líder del movimiento Arts and Crafts. [Fuente: Philip Meggs (2009). *Historia del diseño gráfico*. Barcelona: Verlag].

PERFORMANCE: Es una realización pública en la que no es necesaria ninguna habilidad particular, puede ser multidisciplinaria. Se considera un campo privilegiado de experimentación. John Cage es un artista reconocido en este campo. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

POP ART: Movimiento artístico que surge a mediados de los años cincuenta en EE. UU. y Gran Bretaña. Se apoya en lo espectacular de la sociedad de consumo y el

acopio de elementos simbólicos urbanos. Busca revelar los mecanismos de la cultura popular. Se articula con el campo amplio de la cultura. Warhol es el artista más conocido de este movimiento. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS: Este término se utiliza para nombrar los objetos despojados de exigencias estética o artística presentados por los artistas como arte. Ciertas inflexiones, como los *ready-made* de Duchamp, quebraron la noción de obra de arte y los modos tradicionales de abordaje. [Fuente: Marc Jiménez (2010). *La querrela del arte contemporáneo*. Buenos Aires: Amorrortu].

PROCESUAL: O *Process Art*, término utilizado para categorizar obras de los años sesenta y setenta que, a partir de diversos materiales orgánicos e inorgánicos (carbón, grasa, acero, fieltro, etc.), presentaban el proceso de desrealización y degradación, señalando, en algunos casos, el lado vivo. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

PRODUCTIVISMO RUSO: Fue una vanguardia rusa que defendía la aplicación de materiales y tecnología a la creación de objetos que se alinearan a las ideas revolucionarias y que fueran socialmente útiles. Se basó en las ideas de Alekséi Gan y Borís Arvatov que, de este modo, buscaban remediar la alienación del mundo del arte respecto de la industria y el trabajo producto de la hegemonía burguesa. [Fuente: Nicholas Bueno de Mesquita (2011). Glosario. En: VV. AA. (2011). *Construir la revolución*. Madrid: Fundación La Caixa].

READY MADE ('disponible'): Término acuñado por el artista francés Marcel Duchamp que designa la apropiación de un objeto de la sociedad de consumo ascendido a la categoría de obra de arte por la elección del artista. Busca romper con el mito del creador, cuestiona el sentido y el objeto de arte. La elección se basa en la indiferencia visual y en la ausencia del buen o mal gusto. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

RENACIMIENTO: En Historia del Arte, es una época de transformaciones en la que se evidencia una ruptura con la Edad Media respecto a las artes plásticas y la literatura, y se le asigna un lugar entre esta y la cultura moderna. [Fuente: Johan Huizinga (2013). *El problema del Renacimiento*. Madrid: Casimiro].

ROMANTICISMO: Es un cambio puntual ocurrido en la conciencia de Occidente en el curso de los siglos XIX y XX, por el que se introduce, entre otras cosas, la idea de originalidad en el arte y la del artista como creador. Las bases fundamentales son la voluntad y la concepción de que no existe una estructura en las cosas, por lo cual, la actividad creadora es transformadora. Asimismo, se opone a cualquier concepción que pretenda representar la realidad con alguna forma que pueda ser analizada, comunicada y tratada de manera científica. [Fuente: Isaiah Berlin (1999). *Las raíces del romanticismo*. Buenos Aires: Taurus].

SUPREMATISMO: Teoría estética del pintor ruso Kazimir Malévich, fundador del grupo *Supremus* en 1916. Planteó la liberación absoluta de la mirada y se opuso a la subordinación del arte al productivismo, defendido por otras tendencias de vanguardia soviética. Además de su obra pictórica, concibió proyectos urbanísticos. [Fuente: Catherine Millet (2018). *El arte contemporáneo*. Buenos Aires: La Marca].

TALLER TORRES GARCÍA: Taller de pintura del artista Joaquín Torres García, fundado en 1942, en la Asociación de Arte Constructivo. Representa el corpus pedagógico que caracterizó a la Escuela del Sur. En el comienzo, sus integrantes fueron Francisco Matto, Julio Alpuy, Zoma Baitler, Augusto Torres, entre otros. Los discípulos tenían diversas procedencias, algunos venían del interior del país, como los hermanos Ribeiro y Alpuy, y otros eran montevidéanos; algunos con formación en arquitectura como Gonzalo Fonseca, Anheló Hernández y Sarandy Cabrera. Tras la muerte de Torres García, el Taller siguió funcionando hasta mediados de los años sesenta bajo la dirección rotativa de Augusto Torres, Francisco Matto, José Gurvich y Guillermo Rodríguez. [Fuente: Gabriel Peluffo Linari (2015). *Historia de la pintura en Uruguay: representaciones de la modernidad 1930-1960*. Montevideo: Banda Oriental].

VANGUARDIA: Es un concepto que se utiliza en la guerra para designar la marcha delante de la tropa. Surge en el siglo XIX en el ámbito de la historia del arte, para señalar las rupturas y novedades radicales con respecto a las filiaciones artísticas fruto de una visión idealista y heroica. [Fuente: Mathilde Ferrer (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca].

ANEXOS

Un registro de la perspectiva productivista de la educación artística en clave discursiva basado en el estudio de Agirre

Imanol Agirre (2006) en el libro *Teorías y prácticas en educación artística*, escrito en 1999, realiza una actualización muy completa de la educación artística, centrada en la situación española. En ella integra la cuestión del currículum y de la evaluación, teorías del aprendizaje y modelos didácticos, incorporando información actualizada de los escenarios anglosajones. En el prólogo de la primera edición señala los alcances de su revisión, en la que por desconocimiento o falta de información habían quedado varias propuestas por fuera de su compilación, en particular, latinoamericanas, italianas y alemanas.

La segunda parte del libro está dedicada a la presentación de un sondeo de alguno de los distintos pensamientos y creencias que sostienen la educación artística en el Occidente que es de interés para nuestra investigación porque define en cierta medida un escenario socio-histórico de las prácticas, incluye una relación histórica de los aspectos epistemológicos y políticos, y resume las discursividades principales jugadas en la práctica. Abarca desde los orígenes de la época moderna —trayendo con ella los efectos de la Antigüedad y época medieval— hasta la posmodernidad.

En dicho sondeo, podemos reconocer tres momentos cruciales de la educación artística enfocada a la producción de obra de valor técnico y estético: en el siglo XVII; a finales del siglo XIX; y en el siglo pasado, en el contexto de la Guerra Fría, situado particularmente en EE. UU.

Estos momentos nos sirven para cartografiar el discurso del enfoque productivo de la enseñanza artística que enriquecimos con otros aportes para resaltar las prácticas discursivas de cada período y sirve de correlato al estudio de los antecedentes dedicado al enfoque productivo.

El primer momento

El primer momento lo identificamos en el siglo XVII. A grandes rasgos, fue el siglo de las rupturas producidas por las ideas de Newton en la ciencia, de Rousseau en el campo de las ideas sociales y de Adam Smith en el de la economía. Es el tiempo en el que el sistema aristotélico y el humanismo fueron sustituidos por las ciencias empíricas y las ideas absolutistas buscaron respaldo en la ciencia, mientras se reafirmaba el poder y prestigio del Estado. Se marcan los comienzos de la revolución industrial a finales de este siglo.

Fundamentalmente fue el siglo del racionalismo, como señala Bayer (1986, p. 130):

No hay otro siglo en la historia donde el racionalismo haya sido tan dominante como en este. Para los artistas y los estéticos del siglo XVII, el arte —lo bello— consiste esencialmente en la presentación más directa, más pura, más nítida y clara de lo verdadero.

Asimismo, se produjo el gran abismo (Mumford, 1957) entre el arte y la técnica, es decir, es el momento en el que se constituyen en dominios diferentes y específicos de la producción humana.

La técnica se definirá de allí en adelante como la aplicación práctica de los descubrimientos científicos; se suprime su sentido originario de fabricación (*téchne*) y se establece como el procedimiento implementado por el científico para controlar la naturaleza, cuyo efecto es la instalación de una racionalidad instrumental que cubre la esfera de la existencia.

Pero a la vez, siguiendo a Mumford (1957) se produjo una división en el seno de la técnica, entre un hacer que se situó en el ámbito de la ciencia, que cobró poder en la acción extrínseca, de carácter impersonal; y otro, situado en la esfera del arte, que se ubica en una relación íntima con el propósito creativo del artista, permitiéndole generar nuevas formas artísticas ligadas a la producción técnica.

Dicha división de aguas en el seno del propio hacer técnico entre el arte y la ciencia es correlato del reclamo y establecimiento de un campo de autonomía para el arte.

A la vez, se instauraba un dominio disciplinar de la estética que tenía a la obra de arte como objeto de estudio.

En este siglo, con el objeto de construir una imagen de gloria y grandeza de Luis XIV, que permitiera reforzar su liderazgo frente a otras naciones, se fundó en Francia la Academia de Pintura y Escultura, en 1648, y pocos años después, la de Arquitectura en 1671. Pero en sus orígenes también incidió el malestar de los artistas franceses por las duras regulaciones gremiales a los pintores y escultores parisinos ejercidas desde el siglo XIII.

En la academia se sistematizó la enseñanza de las bellas artes, el academicismo. Apoyados en la estructura de enseñanza de los gremios basada en la práctica, en el humanismo y las teorías de arte renacentistas, (Barasch, 1998), aunque buscando desarrollar sistemáticamente la destreza manual en virtud al seguimiento de la norma, elaboraron un programa de enseñanza con tres niveles en secuencia progresiva, basados en la copia de dibujo.

El intento prescriptivo de esta enseñanza tuvo como antecedente la aplicación de la didáctica magna comeniana al arte (1670). Esta didáctica contaba con once reglas básicas y ejemplos tomados del trabajo del artesano y, como señala Camilioni (2016), el principio didáctico fundamental es que se debe «aprender haciendo». No obstante, la enseñanza academicista era una enseñanza elitista; las reglas (claras y demostrables matemáticamente, con argumentos razonables) eran enseñadas a unos pocos, a los demás se les ofrecía un repertorio de temas, mitos y alegorías para el desarrollo de la imaginación, que respaldaba el relato oficial.

Orientado hacia el clasicismo, redujo el arte «a un conjunto de reglas absolutas fundadas en la autoridad indiscutida de los genios del arte del alto Renacimiento» (Effland, 2002, p. 61), distinguiéndole de la artesanía:

en Francia, la idea de que las bellas artes eran algo distinto de la artesanía, estaba tan implantado que Luis XVI declaró que el arte debía contribuir a la confección de las artes de la industria y a la promoción del comercio. (Effland, 2002, p. 75)

Esta enseñanza se constituyó en un modelo que se aplicó en las escuelas de arte del continente europeo y se trasladó a las colonias. Por ejemplo, en México se fundó

una academia de bellas artes en 1785 y en Filadelfia en 1791, en ambas se buscó generar una demanda de artesanos y trabajadores con nociones de dibujo y diseño para las nuevas industrias.

Entre las técnicas más importantes de la enseñanza academicista se encuentra el dibujo. En el siglo XIV el dibujo era el fundamento de la pintura, escultura y arquitectura y se consideraba un producto directo del intelecto y expresión de las ideas: el paso preparatorio que servía a otras manifestaciones artísticas y a la vez, «expresión creativa en sí mismo».

El mayor reconocimiento lo tuvo en la cultura renacentista italiana, que sirvió para dinamizar el aprendizaje. Dentro del dibujo existía una diferenciación entre el apunte (esbozos), el perfil (primeras líneas de contorno), el acabado o preparativo (contorno, color, luz, etc.), y el cartón (de mismo tamaño de la obra a realizar con detalles y definiciones).

En el siglo XVII, el dibujo cobró valor en la concepción florentina (en la corriente clasicista), en oposición a la postura de artistas que, como Rubens, señalaban el color como elemento primordial, siguiendo la tradición veneciana. Ya en el siglo XIX se había superado el debate entre el dibujo y el color, y se tendió al estudio y clasificación de dibujos en las academias. Esto llevó a una relación problemática entre el arte, la técnica, la estética y la educación artística, que se resume en la elaboración de una definición de técnica artística no extrínseca a la creación (Ivelic, 1972).

Un espacio asociado en sus orígenes a la enseñanza academicista fue el atelier, el taller del artista, que definió un modo de enseñanza que promovía el estilo neoclásico de la academia, era dirigido por un patrón, que correspondía a un artista de fama y prestigio, como fueron los talleres de los artistas Gross y David. Pero se transformaron en el siglo XIX; los talleres fueron espacios experimentales de arte, con nuevos productos especializados (como los pigmentos en pomos), se dio lugar a una ejecución más rápida y la posibilidad de producir fuera del espacio cerrado del taller. Ello llevó a la producción de bocetos rápidos a personas y escenas en

ambientes naturales y cotidianos que marcó la diferencia con el dibujo en el estudio de modelos con poses tradicionales. Este ambiente de atelier fue el punto de partida de pintores impresionistas y posimpresionistas (Effland, 2002).

La enseñanza academicista fundó una concepción logocéntrica (Agirre, 2006), el arte se consideró un saber enseñable y transmisible.

El segundo momento

El segundo momento se ubica a finales del siglo XIX y comienzos del XX; es consecuente al cambio social que se produjo con la segunda revolución industrial: con el ascenso de la burguesía, las reformas sociales, la explotación colonial, el comercio internacional y los nacionalismos; y también con las diferentes posiciones respecto al arte y la estética: la Ilustración y el Romanticismo.

Se radicaliza la separación de la enseñanza de las bellas artes y la de los oficios artesanales una vez que el optimismo de la Ilustración, del esfuerzo de la racionalidad crearía una sociedad feliz y justa a través del conocimiento científico y del método racional (no por Dios ni en dependencia de autoridad), termina con la Revolución francesa (Effland, 2002). El sistema de mecenazgo del Estado cedió paso a otro basado en el mercado y la mercadería.

Esto lleva a que el valor en la interpretación científica de la realidad quede en suspenso a favor de la reivindicación del arte como fuente de captación espiritual, necesaria para el bienestar social. Con el Romanticismo, el artista es un creador de símbolos que unifican una cultura vivida de manera fragmentada. En este sentido, el artista aporta intuiciones y por ello no necesita que se le impongan reglas a su actividad creativa, porque estas están en su propio proceso creativo.

De esta manera, mientras que las ideas románticas defendían el papel cultural del artista como garante del desarrollo civilizatorio, interferían con los esfuerzos de llevar una enseñanza artística útil a la industria; pues existía la conciencia de que la enseñanza académica no podía proporcionar diseñadores para la industria, aunque

muchas academias habían sido fundadas para estos fines. La formación del diseñador artesanal era reconocida como un problema específico que exigía un tipo de institución educativa (Effland, 2002).

Es un momento se pasa de una concepción de enseñanza basada en la transmisión de normas y conocimientos (el academicista) a otra que defiende el desarrollo emocional del ser humano y el libre desarrollo de las facultades creadoras innatas del individuo, estableciendo un modelo de enseñanza artística basado en la autoexpresión y en una concepción subjetivista del arte. El movimiento de enseñanza que defendió la autoexpresión llevó a la desinstitucionalización de las enseñanzas del arte (Agirre, 2005), aunque en ese mismo tiempo se introdujo el arte como materia de estudio en las universidades y colegios universitarios (Effland, 2002). Es el momento en que la industria integra el dibujo para la producción técnica, provocando una deriva que acucia la división entre las bellas artes y las artes «útiles», producto del reordenamiento y jerarquización de los saberes. Y también de la fundación de escuelas de artes y oficios inglesas y alemanas.

El tercer momento

El tercer momento se encuentra al finalizar la segunda guerra mundial, cuando la vigencia del modelo de la auto-expresión caduca ante la promoción y desarrollo del movimiento de «reconstrucción disciplinar». Esto ocurre tanto en Europa, siguiendo el modelo de alfabetización visual inspirado en la Bauhaus, como en EE. UU. con la revisión pragmática del currículo en busca de lograr fundamentar la utilidad social de la enseñanza en la promoción de la carrera armamentista con la URSS. En este marco, la financiación con fondos gubernamentales de la educación artística, y, por ende, su sobrevivencia, se basó en la equiparación del arte con la ciencia (Agirre, 2006).

Así pues, Agirre (2006) afirma que la perspectiva logocéntrica volvió a dominar el campo de la enseñanza artística con algunas particularidades, por ejemplo, se

reivindica de igual manera el valor emotivo y el cognitivo del arte y se intenta superar la dicotomía arte (sensibilidad) ciencia (razón).

Pero para Agirre (2006), si bien existe una superación del sentido moderno del modelo productivo de enseñanza del arte, la concepción logocéntrica persiste en la producción material de objeto, la búsqueda de la calidad técnica y formal, y en la visión psicologicista de sujeto de aprendizaje.

En este breve repaso histórico del discurso productivo en la educación artística podemos observar, por un lado, que es correlato al despliegue civilizatorio del proyecto moderno apoyado en el avance técnico-tecnológico y en el desarrollo del discurso estético, y, por el otro, la persistencia paradigmática del valor en el producto técnico y formal, y la visión psicologicista del aprendizaje.

En la actualidad conviven diferentes modelos históricos formativos de manera híbrida, aunque en el debate actual se produzca una simplificación en las posiciones: una que enfatiza en la mitificación del sujeto creador, otra en la magnificación del objeto artístico y otra en la sobrevaloración del papel del contexto en el hecho artístico (Agirre, 2005).

En este sentido, y a modo de esquema, Raquiman y Zamorano (2017) nos brindan un panorama de las didácticas de las artes visuales estudiadas por Marin (1997), Efland, Reedman y Sturh (2003), Eisner (2004) Agirre (2005) y Belver (2011) que define cinco modelos y donde podemos observar dichos énfasis.

Primero: el del maestro y el aprendiz, proveniente de la enseñanza en el gremio, originado en la época medieval, cuyo valor se encuentra en la técnica tradicional. Los aspectos estéticos de interés son las formas que surgen del bien hacer y en función a una sensibilidad artística.

Segundo: el de la Academia de Bellas Artes, en el siglo XVII, que busca consolidar un conocimiento compartido fundado en una pauta técnica, la fidelidad en el modelo y la adecuación a normas formales y cuyos aspectos estéticos se concentran en explorar los estímulos perceptivos, no interpretativos.

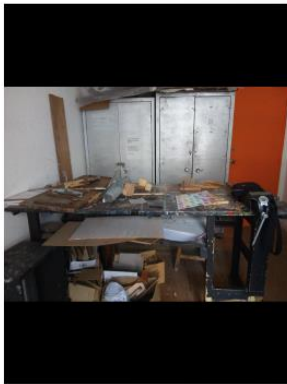
Tercero: la relación del arte y el diseño, en el paradigma de la Bauhaus, en los años veinte y treinta del siglo pasado, en Alemania, donde las artes visuales oficián de lenguaje compuesto por componentes abstractos fundamentales y de poder expresivo como el punto, la línea, el color, el plano, etc.; cuyos aspectos estéticos descansan en la exploración del material y en el plano creativo imaginativo.

Cuarto: el desarrollo disciplinar y cognitivo, que es una propuesta que se desarrolla durante la Guerra Fría en EE. UU., en vistas a realizar un estudio de currícula adaptado para el papel económico y político de la potencia; donde se considera al arte una disciplina, asociándola a las disciplinas científicas y, por tal, habilita a pensar el arte como conocimiento.

Y quinto: la educación artística posmoderna, que se basa fundamentalmente en una perspectiva hermenéutica, en el análisis de los procesos creativos de la producción, que habilita a explorar el sentido que la experiencia estética puede tener en el escenario educativo.

IMÁGENES CON DATOS*

Código de estudiante: C.



Registro de espacio de trabajo.
14/5/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Detalle de trabajo con formas
sobre cartón.
14/5/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Detalle de trabajo con formas
sobre cartón.
3/6/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Boceto de tapa de caja de madera
con símbolo de protección.
25/7/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Detalle de trabajo con madera
pintada y reutilizada.
25/7/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Detalle de trabajo de formas
caladas en cartón.
25/7/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Registro de la tapa con símbolo
de protección.
8/8/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Registro de pintura colectiva en óleo.
24/10/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.



Registro de foto de apoyo de la
pintura colectiva.
24/10/2019 | Taller Bruzzone.
Fotografía de M. P.

* Trabajos ordenados
cronológicamente: de izquierda
a derecha, de arriba a abajo.

IMÁGENES CON DATOS*
Código de estudiante: J.



Registro de dibujos con lapicera en los que aparece el personaje Uno.
5/6/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Detalle de proceso amarillo.
29/7/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Detalle de la pintura del proceso porno.
30/5/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Detalle de pintura de lienzo negro.
26/8/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Detalle de trabajo con retículas a base de lapiceras de color.
28/6/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Detalle de trabajo para realizar con aerosol en una intervención artística.
26/8/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Detalle de dibujos sobre masculinidad patriarcal.
30/5/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Registro de la paleta del proceso porno.
30/5/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



Detalle del pop-up hecho con envoltorio de preservativo.
28/6/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



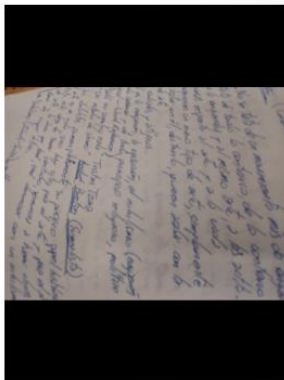
Detalle de cabezas hechas con pasta de modelar.
19/11/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.



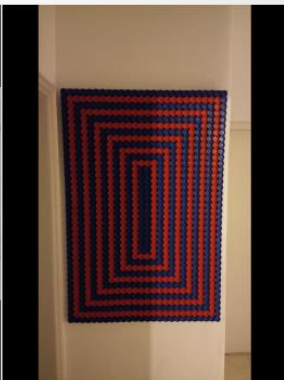
Detalle de boceto de oso con pito.
28/6/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M. P.

* Trabajos ordenados cronológicamente: de izquierda a derecha, de arriba a abajo.

IMÁGENES CON DATOS*
 Código de estudiante: R.



Detalle de apuntes de historia.
 31/5/2019 | Domicilio de R.
 Fotografía de R.



Detalle de pintura con tapas
 de refrescos terminada.
 17/9/2019 | Domicilio de R.
 Fotografía de R.



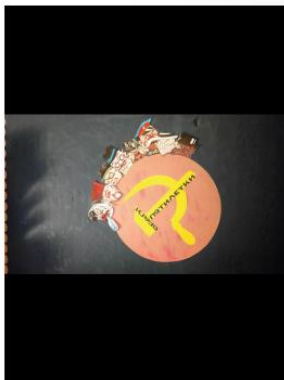
Detalle de proceso de Primera
 Guerra Mundial 1.
 Domicilio de R.
 Fotografía de R.



Detalle de proceso de Primera
 Guerra Mundial 2.
 Domicilio de R.
 Fotografía de R.



Detalle de proceso de Primera
 Guerra Mundial 3.
 Domicilio de R.
 Fotografía de R.



Detalle de proceso de la otra
 Revolución rusa 1.
 Domicilio de R.
 Fotografía de R.



Detalle de proceso de Revolución rusa 3.
 Domicilio de R.
 Fotografía de R.



Detalle de proceso de Revolución rusa 4.
 Domicilio de R.
 Fotografía de R.

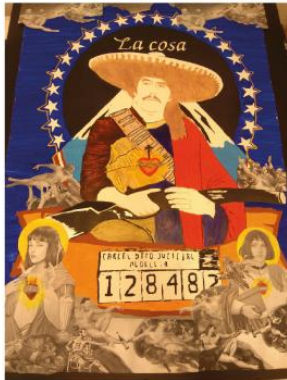


Recorte: Registro de collage
 libre terminado.
 18/11/2019.

* Trabajos ordenados
 cronológicamente: de izquierda
 a derecha, de arriba a abajo.

IMÁGENES CON DATOS*

Código de estudiante: B.



Detalle de «La cosa Escobar».
7/6/2019 | Taller Musso.
Fotografía de M. P.



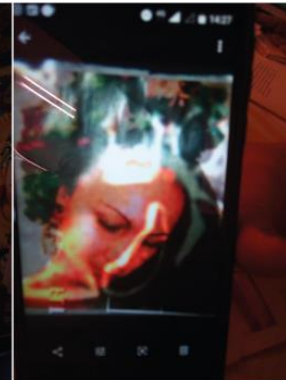
Registro de collage con fotos personales.
18/7/2019 | Taller Musso.
Fotografía de M. P.



Detalle de «La cosa Suárez».
2/8/2019 | Taller Musso.
Fotografía de M. P.



Registro de trabajo en cubículo
con retroproyector.
2/8/2019 | Taller Musso.
Fotografía de M. P.



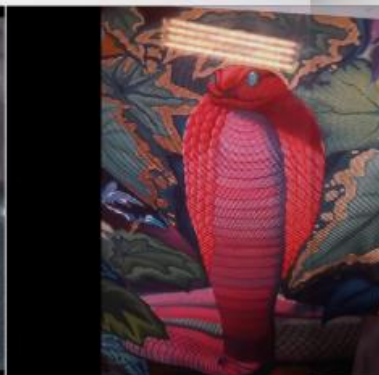
Registro de trabajo en cubículo con
retroproyector, detalle de uso de
fotografía de rostro.
2/8/2019 | Taller Musso.
Fotografía de M. P.

* Trabajos ordenados cronológicamente: de izquierda a derecha, de arriba a abajo.

IMÁGENES CON DATOS*
Código de estudiante: L.



Detalle de imagen trabajada en *tablet* del bicho.
28/5/2019 | Salón del IENBA.
Fotografía de M. P.



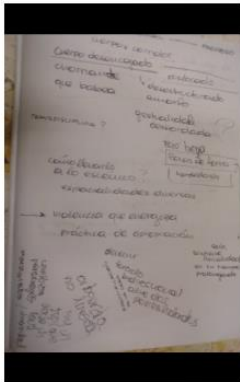
Detalle de imagen trabajada en *tablet* de la cobra.
28/5/2019 | Salón del IENBA.
Fotografía de M. P.



Detalle de imagen trabajada en *tablet* del bicho.
4/6/2019 | Salón del IENBA.
Fotografía de M. P.

* Trabajos ordenados cronológicamente: de izquierda a derecha, de arriba a abajo.

IMÁGENES CON DATOS
Código de estudiante: V.



Registro fotográfico de cuaderno de anotaciones de proyecto caja.
31/5/2019 | Salón del IENBA.
 Fotografía de M.P.



Registro de dibujo sobre su cuerpo a memoria.
12/8/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M.P.



Registro de lienzo con técnicas mixtas.
26/8/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M.P.



Registro de lienzo con la reserva de la pintura anterior.
8/10/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M.P.



Registro de obra realizada con nailon.
26/8/2019 | Domicilio de V.
 Fotografía de V.



Registro de acuarelas.
12/8/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M.P.



Registro de detalle de lienzo con la reserva de pintura anterior.
7/10/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M.P.



Detalle de taller en el domicilio de V.
26/8/2019 | Domicilio de V.
 Fotografía de V.



Registro de dibujo sobre su cuerpo a memoria.
12/8/2019 | Taller Musso.
 Fotografía de M.P.



Registro de intervención urbana.
7/10/2019 | Ciudad Vieja.
 Fotografía de V.



Registro de intervención urbana.
7/10/2019 | Ciudad Vieja.
 Fotografía de V.

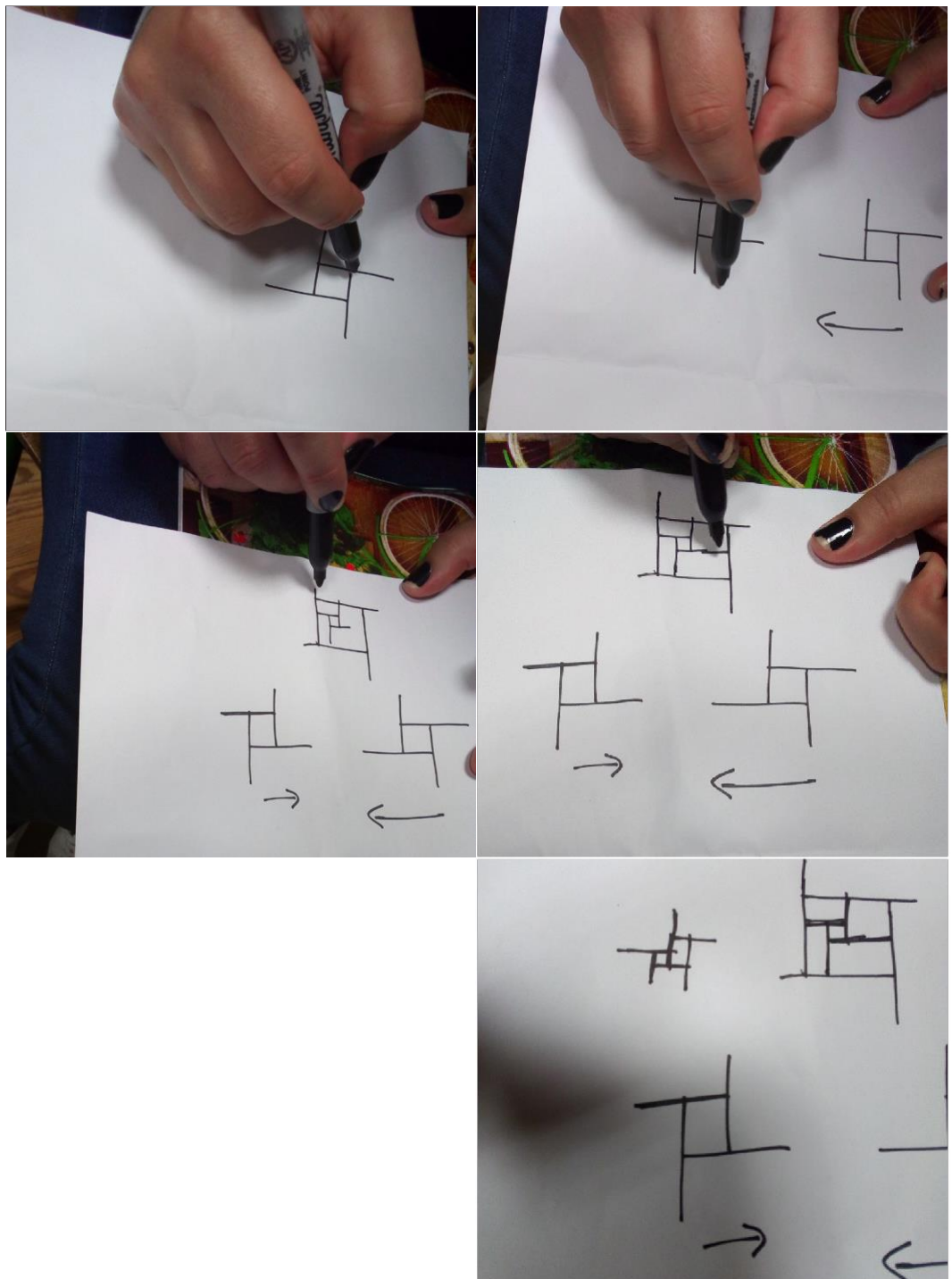
IMÁGENES DEL PASO A PASO

Código de estudiante: C.

Registro del paso a paso de la técnica de composición llamada *molinete constructivo* explicado por C.

21/5/2019 | Taller Bruzzone.

Fotografía de M. P.



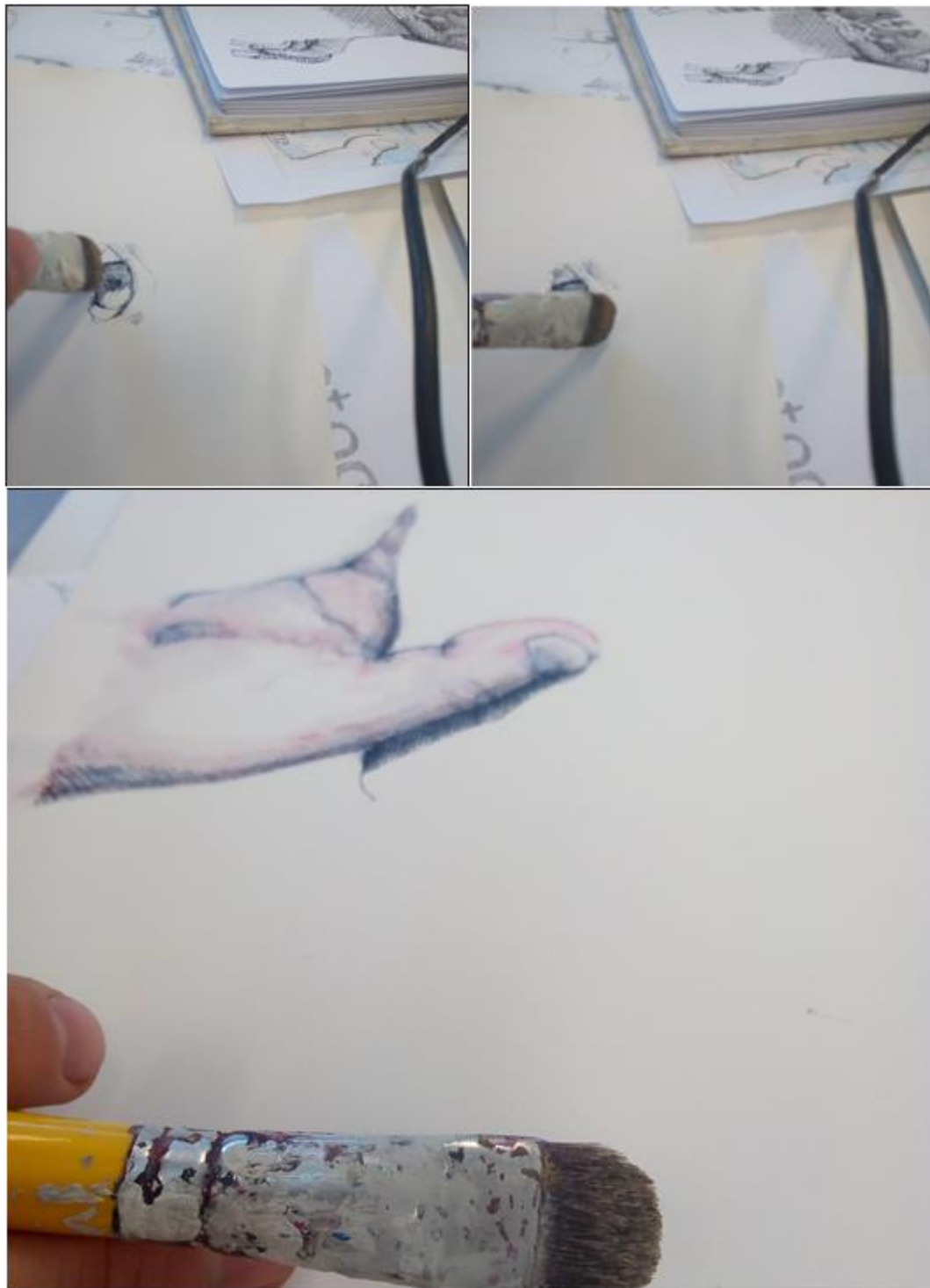
IMÁGENES DEL PASO A PASO

Código de estudiante: J.

Registro del paso a paso del uso de tñer explicado por J.

15/7/2019 | Taller Musso.

Fotografía de M. P.



IMÁGENES DEL PASO A PASO

Código de estudiante: R.

Detalle de registro fotográfico del proceso de *collage* realizado por R para mostrar las etapas entre mayo y setiembre.

Domicilio de R.

Fotografía de R.

