UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Magalí Pastorino Rodríguez.

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)".

para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Director de Tesis: Dra. Mabela Ruiz Barbot.
Directora académica: Dra. Mabela Ruiz Barbot.

Montevideo, Uruguay
2014

Resumen.

Esta investigación se centró en los enunciados emergentes de las prácticas docentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas – Arte conceptual, Instalación y Performance- durante los años 1985 y 1993; utilizando la perspectiva foucaultiana del análisis de discurso. En esta, se indagaron los enunciados y formaciones discursivas que compusieron las conceptualizaciones de las nociones de "Método Activo" y de "Prácticas Artísticas Contemporáneas". Los objetivos fueron dar visibilidad tanto a los enunciados emergentes de las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria en el periodo 85-93 como también a las formaciones discursivas en torno a dichas prácticas. Se presentaron sus descripciones y un análisis de los enunciados que constituyeron las prácticas docentes en arte a través de la construcción de cartografías para su comprensión.

La relevancia de esta investigación se centró en los aspectos históricos y sociales, de una comunidad de enseñanza afectada por las manifestaciones fácticas de violencia de la dictadura, estudiados a través del discurso; y con esto, se propendería a constituir un marco para abordar el campo de la memoria. Algunos de sus beneficios, fueron la configuración de líneas de investigación novedosas que imbricarían el territorio de lo educativo y lo artístico a través del abordaje de las prácticas discursivas docentes.

Palabras claves.

Discurso. Enseñanza artística universitaria. Prácticas artísticas contemporáneas.

Abstract

This investigation is focused on the emerging statements from the teaching practices in the National School of Fine Arts (ENBA) relative with theContemporary Artistic Practices (Conceptual Art, Installation, Performance) of the period around the years 1985 to 1993; using as methodology of the study the Foucault's perspective on Discourse Analysis. There are investigated the statements and discursive formations engaged in the teaching practices of the ENBA, using the method of cartographies in order to understand them.The objectives were to give visibility both to the statements emerging in the educative practices of the art teaching in the period 1985-1992 and the "discursive formations" create around these practices. Descriptions are presented and the analysis of the statements which formed the educationalpractices on art by the construction of cartographies for their understanding.

This investigation was focussed on the historical and social aspects of an educational community affected by the violence of the Militar Dictadura of the 70, investigated through a discourse analysis, and by this mean, building a conceptual frame to address the field of the memory. Some of their aims are the proposal of new investigation lines that could relate the field of

the education and art through the analysis of the teaching discursive practices.

Keywords
Discourse. Universitary teaching on art. Contemporary artistic practices.

Índice

Resumen y Palabras claves/1

I. Introducción/**12**
II. Presentación del tema de investigación, el campo de problemáticas y sus dimensiones/**13**
III. El contexto histórico/**14**
IV. Contra la enseñanza académica del arte y la banalidad de lo actual en el arte/**15**
V. El proceso de formulación del problema investigativo y las preguntas que orientaron la investigación/**16**
VI. Antecedentes y relevancia/**17**
    1. Los estudios del discurso/**17**
    2. La propuesta foucaultiana/**18**
    3. Antecedentes de investigación en el ámbito educativo desde la perspectiva del análisis de discurso/**19**
    4. Algunas observaciones sobre el campo de antecedentes sobre la Enseñanza Artística Universitaria local/**19**
    5. Relevancia de la investigación /**20**
VII. Objetivos generales y específicos/**20**
VIII. Diseño. Método y técnicas/**21**
    1. Las “Tesis” docentes/**21**
    2. Análisis de discurso, herramientas conceptuales y articulaciones con el problema investigativo/**22**

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO/**24**

1 Campo de subjetividad: Prácticas docentes y Arqueología del Saber/**24**
    1.1 Prácticas docentes en al Enseñanza Artística Universitaria. Delimitación y fundamentación/**24**
        1.1.1 Desnaturalización de la categoría “transmisión docente” a través de la reflexión sobre la transposición didáctica de Chevallard/**24**
        1.1.2 Una perspectiva foucautiana sobre la categoría Prácticas Docentes/**26**
        1.1.3 Sobre el estudio histórico del discurso de las Prácticas Docentes desde una perspectiva discontinuista/**26**
    1.2 Sobre la perspectiva foucaultiana metodológica/**28**
        1.2.1. Las aperturas de la Arqueología del Saber/**28**
        1.2.2. El discurso y el saber desde la perspectiva foucaultiana/**29**
        1.2.3. Por fuera del estructuralismo: el dispositivo/**31**
        1.2.4. La Arqueología del Saber y un modo de producir un marco operativo para

nuestro análisis discursivo/**32**
1.2.5. Movimientos desde la epistemología a la Arqueología del Saber: Bachellard, Canguilhem, Foucault/**33**
1.3 Sobre la noción de Prácticas artísticas Contemporáneas y las manifestaciones seleccionadas para su estudio: Instalación, Performance y Arte conceptual/34
1.3.1. Arte conceptual/**34**
1.3.2. Instalación/**35**
1.3.3. Performance/**35**
1.3.4. Performance, Instalación y Arte conceptual en el contexto local de fin de siglo pasado/**36**
1.3.5. Articulación y visualización del dispositivo/**37**
2 Enseñanza artística universitaria y Método Activo/**38**
2.1 Enseñanza Artística Universitaria. Del ámbito ministerial al universitario/**38**
2.2 El Método Activo de la ENBA, fundamento del Primer Período de Estudios/**40**
2.2.1. Aproximación a la noción de Método Activo en el contexto del Seminario de las Estéticas/**41**
2.3 El desfasaje/**42**

SEGUNDA PARTE. DISEÑO METODOLÓGICO/**45**
1 Metología y diseño metodológico/**45**
1.1 Metodología cualitativa y análisis del discurso/**45**
1.1.1 Análisis del discurso. Descripción de etapas/**45**
1.1.2 Dimensiones del análisis del discurso/**46**
1.1.3 Discusión de las dimensiones y subdimensiones del campo de problemáticas/**47**
1.1.4 Análisis del discurso de las dimensiones y subdimensiones seleccionadas/**49**
1.1.5 Transformación de las nociones foucaultianas en códigos de análisis. Definición, descripción y alcances/**50**
1.1.6 Descripción, análisis, reflexiones y preguntas preliminares relacionadas con los códigos por cada dimensión y subdimensión/**51**
2 Enseñanza Artística y Método activo. Análisis de las formaciones discursivas de las tematizaciones y conceptos/**53**
2.1 Elecciones temáticas y conceptos por año de llamado a concurso a Seminario de las Estéticas y Seminario 2/**53**
2.2 Campo de la memoria/**55**
2.2.1 Relación de génesis que inauguró una ENBA en la esfera universitaria y

relación de filiación al manifiesto de Córdoba de 1918 y a la Ley Orgánica de 1958/**55**

2.2.2 Relación de transformación estudiadas en la dimensión de los Planes educativos (Plan 60 al Plan 91) y en la dimensión socio-histórico cultural (del Plan 60 a la Reapertura de la ENBA en 1985)/**58**

2.2.3 Relación de discontinuidad en el discurso de cierre y clausura de la ENBA en 1973 y relaciones de continuidad en el discurso de la Reapertura/**59**

2.3 Algunos aspectos considerados en el campo de la memoria/**62**

2.3.1 El uso de las metáforas en el análisis del campo de la memoria/**62**

2.3.2 Sobre el escenario que compone el texto/**64**

2.3.3 Sobre las posiciones del sujeto/**64**

2.4 Campo de coexistencias/**65**

2.5 Organización/**66**

2.5.1 Metáforas sobre el origen en la ENBA/**66**

2.5.2 El orden metafórico en la Reapertura/**68**

2.5.3 El orden metafórico en la concepción del Seminario/**69**

2.6 Campo de las desviaciones en la formación de conceptos inherentes al estudio de la dimensión Enseñanza Artística y Método activo/**73**

2.6.1 Libertad/**74**

2.6.2 Docente/**77**

2.6.3 Estudiante/**78**

2.6.4 Experiencia/**79**

2.6.5 Historia/**80**

2.6.6 Procedimientos/**81**

2.6.6.1 Trabajo grupal, evaluación procesual individualizada/**81**

2.6.6.2 Técnica de impacto/**82**

2.6.6.3 La Experiencia/**82**

2.6.6.4 La Rotación/**83**

2.6.6.5 El testeo, las encuestas estudiantiles/**83**

2.6.7 Método activo/**84**

2.6.7.1 Sobre el nombre del modo de enseñar arte en la Universidad/**88**

2.6.7.2 Los componentes del Método Activo/**88**

2.6.7.3 Las series enunciativas del Método Activo/**88**

2.6.7.4 Los referentes de la Enseñanza Artística y del Método Activo/**89**

2.6.7.5 Los obstáculos vinculados a la Enseñanza Artística y el Método Activo/**89**

2.6.7.6 Vínculos entre el Método Activo y las “Tendencias actuales”/**90**

2.7 Instancias de delimitación/**90**
2.8 Superficies de emergencia/**91**
2.8.1. La Reapertura/**91**
2.8.2. El Seminario de las Estéticas 2/**93**
2.8.3. Las prácticas y el saber docente en el Seminario de las Estéticas/**96**
2.8.4. Competencias docentes recibidas en la Enseñanza Artística con respecto al Método Activo/**98**
2.9 Procesos de selección y exclusión en las series enunciativas y producción de subjetividad/**99**
2.10 Rejillas de especificación/**100**
2.11 Planos de diferenciación de la formación de objetos/**101**
3. Prácticas Artísticas Contemporáneas: Instalación, Performance y Arte Conceptual/**102**
3.1 Elecciones temáticas y conceptos/**102**
3.2 Campo de la memoria, de la organización y formación de objetos/**102**
3.2.1 Campo de la memoria/**102**
3.2.2 Campo de la organización/**103**
3.2.3 Formación de objetos en torno a las Prácticas Artísticas Contemporáneas/**106**
3.3 Prácticas y saberes del arte en relación a las prácticas docentes/**108**
3.4 Procedimientos de intervención docente sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas/**110**
3.4.1. La Rotación/**111**
3.4.2. El Muestreo documental, el Esquema gráfico y el Catálogo/**113**
3.5 Sobre la diferenciación entre objeto, concepto y tematización para pensar el campo de las desviaciones/**113**
3.5.1. Prácticas Artísticas Contemporáneas/**114**
3.5.2. Tiempos posmodernos/**116**
3.5.3. Lenguaje/s/**117**
3.5.4. Investigación/**119**
3.5.5. Corrientes estéticas/**121**
3.5.6. Creador Plástico/**122**
3.5.7. Arte contemporáneo/**122**
3.5.8. Artista/**124**
3.5.9. Técnica/**125**
3.5.10. Estética/s/**126**
3.5.11. Tendencias/**127**
3.6. Formación de objetos: Prácticas Artísticas Contemporáneas/**129**
3.6.1. Instancias de delimitación/**129**

3.6.2. Rejillas de especificación/**130**
3.6.3. Planos de diferenciación y formación de estrategias/**131**
4. Análisis de la formación de modalidades discursivas/**132**
4.1 Cartografías de las modalidades enunciativas/**132**
4.2 Lo que se reconoce y lo que se rechaza/**135**
4.3 Lo que se aceptaba como verdad y de lo que no se quería hablar/**135**
4.4 La emergencia del sujeto interrogante según un patrón existente/**136**
4.5 Sujeto que mira según una tabla de rasgos característicos/**136**
4.6 Sujeto que registra según un tipo descriptivo/**136**
4.7 Cartografías de las Prácticas Artísticas Contemporáneas en el discurso docente estudiado y de la Enseñanza Artística Universitaria/**137**

TERCERA PARTE/**142**
1. Dimensiones visualizadas en nuestro campo investigativo y reflexiones/**142**
1.1 Sobre el uso metafórico y la retórica/**142**
1.2 Sobre el territorio disciplinar de la historia/**144**
1.3 Los efectos en el campo de la enseñanza de las prácticas docentes y los giros discursivos respecto a las tematizaciones/**144**
1.4 Las prácticas docentes y la cuestión de las Prácticas Artísticas Contemporáneas/**145**
2. Respondiendo preguntas/**148**
3. Reflexiones finales/**152**

Referencias bibliográficas/**154**

GLOSARIO/**159**
TABLAS DE ANÁLISIS DE ENUNCIADOS/**170**
APÉNDICE/**182**
A. Enunciados referidos en el cuerpo de la tesis/**182**
B. Perspectiva Construccionista y discontinuista/**214**
C. Análisis de los enunciados relevantes/**226**
ANEXOS/**421**
A. "Conceptualismo, instalación y performance: un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) 1985-1993"/**421**
B. "Un estudio de las prácticas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas". Presentado para las Jornadas académicas 2013. V de Investigación y Extensión. III Encuentro de egresados y maestrandos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Eje 25. octubre, 2013/**437**

C. “El campo de la memoria y las metáforas de las prácticas docentes: el Seminario Taller de las Estéticas a través de un estudio discursivo de las Tesis docentes”. Presentado para el llamado de artículos para ser publicado en una revista del IENBA. Asamblea de los Ordenes. IENBA/**451**

D. “Modalidades de enunciación y estética de la existencia: una apertura genealógica a las prácticas docentes entre la épica personal y el logro colectivo en una comunidad docente”. Presentado para las Jornadas académicas 2013. V de Investigación y Extensión. III Encuentro de egresados y maestrandos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Eje 22. octubre, 2013/**465**

E. “La enseñanza artística universitaria y el filosofar sobre las prácticas docentes. ¿Fuera o dentro de la filosofía de la educación?”. Presentado para el Segundo Congreso de Filosofía de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Enseñanza, Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Marzo, 2013/**478**

F. Entrevista con el Prof. Daniel Lester. IENBA: 2010/**488**

DEDICATORIA

A Camilo Freire.

AGRADECIMIENTOS

Al Prof. Ramón Umpiérrez, a quien le debo el gusto y la dedicación por la investigación histórica institucional, y porque su alegría, su sentido ético y su amistad alumbraron este arduo camino investigativo a la par de sus observaciones profundas y señalamientos fundamentales.

A mi tutora Profa. Mabela Ruiz, por haberme acompañado en este recorrido de manera entusiasta y comprensiva, disponiendo de sus conocimientos y saberes generosamente para esta investigación.

Al Prof. Daniel Lester, a quien le debo el tema de la tesis gracias al tiempo que me dedicó en discernir la problemática generada entre las prácticas artísticas contemporáneas y el método activo.

A los amigos, Ana Atanasio, Norberto Baliño, Ruben Correa por brindarme parte de sus memorias con la generosidad y el cariño de siempre.

A los compañeros investigadores que compartieron sus miradas y hallazgos con nuestra propuesta: Marina Cultelli , Gabriel Eira, Mariana Núñez, May Puchet y Laura Valeta.

A quienes asumieron la difícil tarea de lectura y corrección con rigurosidad y paciencia, Camilo Freire, Ramón Umpiérrez, May Puchet y Mariana Picart.

A todos aquellos que hacen que Bellas Artes siga siendo un espacio de libertad, para dudar y soñar sin dogmas.

Lista de tablas.

I Tabla de años de Llamado Concurso Docente y las Tesis ganadoras seleccionadas y codificadas/**49**
II Tabla de los cargos concursados/**50**
III Tabla de codificación de documentos complementarios utilizados/**50**

Lista de abreviaciones.

AEBA... Asociación de Estudiantes de Bellas Artes.
ENBA... Escuela Nacional de Bellas Artes.
ICI... Instituto de Cooperación Iberoamericana.
IENBA... Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (asimilado a Facultad).
MNAV... Museo Nacional de Artes Visuales.
TLOEP... Taller de Libre Orientación Estético Pedagógico.

I. Introducción.

Esta investigación se enmarcó en la Maestría de Psicología y Educación (Facultad de Psicología, 2009), enfocándose en el estudio de la Educación Superior en nuestro país. Dentro del mismo, nos motivó indagar y profundizar sobre la enseñanza artística universitaria donde desarrollo la actividad docente desde el año 2000.

En nuestro país, actualmente, existe un solo lugar de formación universitaria en arte, la Facultad de Artes, que reúne principalmente, al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y a la Escuela Universitaria de Música. Nuestra investigación se sitúa en el primero; un servicio que fue cerrado en la dictadura (1973-1984) en el que fueron destruidos los documentos institucionales y dispersos los miembros de la comunidad educativa. Nos interesó investigar en el campo de la subjetividad y la memoria del colectivo docente desde una perspectiva epistemológica construccionista y discontinuista del conocimiento y los saberes.

Nos centramos en el curso Seminario de las Estéticas 2 situado en el Primer Período de Estudios, para indagar sobre los enunciados y las formaciones discursivas que compusieron las conceptualizaciones de las nociones de “Método Activo” y de “Prácticas Artísticas Contemporáneas” (Arte Conceptual, Performance e Instalación) principalmente, a través del análisis discursivo de los trabajos escritos de los llamados a cargos docentes, desde la Reapertura (1985) hasta el cambio de estatuto (1993), es decir de Escuela a Instituto asimilado a Facultad. Nuestros objetivos fueron dar visibilidad tanto a los enunciados emergentes de las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria en dicho período (85-93) como también a las formaciones discursivas en torno a las prácticas del arte contemporáneo y las docentes.

Para esto, presentamos al Lector, un ordenamiento de la investigación, desarrollado en una introducción con la definición del problema de investigación,y tres partes, tratando de que su lectura tenga cierta fluidez.

En la primera se encontrará con la profundización en el campo de los antecedentes y el marco teórico. En la segunda, con el marco metodológico y el análisis discursivo, señalando las dos dimensiones constitutivas de nuestra investigación, el de la Enseñanza Artística Universitaria, y dentro de ella, el Método Activo formando parte de su caracterización y el de las Prácticas Artísticas Contemporáneas, centrándonos en el Arte Conceptual, la Performance y la Instalación como manifestaciones que provocaron ciertos desarrollos de reflexión docente. Cabe mencionar que utilizamos de apoyo para el Lector un Apéndice donde se hallan los enunciados analizados correspondientes.

Y por último, en la tercera parte, presentamos nuestros hallazgos con respecto a nuestras preguntas de investigación y las reflexiones finales.

Advertimos que la tensión mayor en la escritura se remitió a sus cotas con respecto al abundante material analizado. Entendemos que si bien la lectura puede ser en algunas partes penosa, pudimos solucionar este aspecto, presentando de modo codificado el documento al que

se remitía nuestro análisis y colocándolo en toda su extensión en un apéndice; salvo cuando el enunciado fuera necesario incorporarlo al cuerpo de la escritura para la claridad del análisis y la fluidez de la lectura. También, que para familiarizarlo con respecto a ciertas cuestiones del campo artístico, presentamos un glosario con términos y nombres que fueron utilizados en el cuerpo de la escritura.

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

Esta investigación se centró en el análisis de los discursos docentes sobre la enseñanza de las Prácticas Artísticas Contemporáneas, particularmente sobre el Arte conceptual, la Instalación y la Performance, en la Escuela Nacional de Bellas Artes, durante el período transcurrido entre los años 1985 y 1993. Teniendo como eje el discurso, trató de visualizar cómo se formaron ciertos objetos artísticos -los relativos a las Prácticas Artísticas Contemporáneas- desde las prácticas docentes y cómo estos objetos fueron configurados por los propios enunciados.

Esto nos llevó a indagar en dos dimensiones discursivas, la "Enseñanza Artística Universitaria" y las "Prácticas Artísticas Contemporáneas".

La "Enseñanza Artística Universitaria", conformó nuestro recorte temático y ubicó nuestra investigación en la enseñanza de arte en el ámbito universitario –en nuestro caso en la ENBA- en el lapso mencionado. Ubicamos nuestra investigación en el Primer Período de Estudios, que se constituyó por el Plan 91, con un Primer año y un Seminario de las Estéticas dividido en dos años. Para el Seminario de las Estéticas, los Centros de Interés son las Corrientes estéticas. De éste, nos focalizamos en el curso Seminario de las Estéticas 2 (que en nuestra investigación fue llamado "Seminario 2"). El programa del Seminario 2 se constituyó de hecho, con las Corrientes estéticas del período de entre guerras hasta las actuales.

El Primer Período de Estudios se caracterizó por la utilización del "Método Activo" para generar el aprendizaje en los Centros de Interés respectivos. Dicho método abarcaba la generación de un dispositivo técnico y docente, donde el estudiante a través de la "Experiencia", podía acceder a la comprensión del Centro de Interés a través de la apropiación singular y compartible de los saberes allí desplegados. Dicha "Experiencia" era un paso fundamental para que el estudiante, a posteriori, pudiera lograr una conceptualización, una idea general sobre la estética estudiada.

Las "Prácticas Artísticas Contemporáneas", es el modo general de designar actualmente ciertas manifestaciones artísticas que tienen en común la particularidad de haber discutido ciertos fenómenos tradicionales de la teoría del arte (las nociones de "obra", de "autoría" unida a lo "original", de "artista", de "lenguaje expresivo", etc). Dichas manifestaciones aparecieron acompañando una ruptura paradigmática del territorio artístico desde los años 60. Algunos teóricos del arte (Ferrer, 2010; Guasch,2001; Marchan Fiz, 1986; Lippard, 1973) ubican sus

orígenes como efecto del Minimalismo -a mediados del siglo pasado- y señalaron su consolidación en la institución artística a finales de los años 60, coincidiendo con el fenómeno del Mayo francés, en 1968. A este proceso se le llamó “desmaterialización del arte”. Las tres manifestaciones artísticas seleccionadas, Instalación, Performance y Arte conceptual, son consideradas actualmente, prácticas discursivas del territorio del Arte contemporáneo. Según un informante calificado (Lester,2010) éstas tres en particular, fueron las que provocaron mayores dificultades al Equipo docente del curso Seminario 2, que tenía dentro de los Centros de Interés del curso, las Estéticas de las “Tendencias” del arte en la actualidad. Pues, en aquel momento, la dificultad era el traslado al orden de la “Experiencia” del estudiante, lo que era eidético y proyectual, que caracterizaba a dichas manifestaciones artísticas. Porque no había ningún problema en trasponer otras manifestaciones artísticas históricas y crear “Experiencias” que le permitiera al estudiante comprender y apropiarse del discurso estético. El problema con estas tres manifestaciones contemporáneas en particular, fue la dificultad de extraer un concepto general para su enseñanza. Pues, al estar fundamentada por el orden conceptual y discursivo, no requería de un análisis formal (el color, lo perspectivo, el dibujo, etc). Cabe señalar que los elementos formales se estudiaban como fenómenos en el Primer año, desde una perspectiva gestáltica y fisiológica, y este modo, sostuvo la estructura del Primer Período.

III. El contexto histórico.

Antes de continuar, vale aclarar que en agosto de 1985 se puso en marcha el curso de Primer año, de igual manera a como se iba llevando adelante antes del cierre, es decir, en base al Plan 60. En dicho Plan, el recorrido curricular del Primer Periodo de Estudios contaba con dos años. El primer año colocaba el énfasis en los fenómenos de la percepción (color, dibujo, espacio, etc) y en el segundo año, había un desarrollo del llamado “Ubicación histórico cultural”, que sin ser una historia del arte, integraba un contexto a las prácticas artísticas. Cabe aclarar algunos aspectos de ese primer tramo de la ENBA de fines de los años 50 hasta el cierre. Según un estudio realizado sobre la Escuela y el Plan 60 (Umpiérrez y Pastorino, 2006), el movimiento estudiantil de los 50 logró la introducción tardía en el programa de la entonces ENBA, de los elementos estéticos propios de las Vanguardias históricas (aquellos que rompían con los modos artísticos académicos consolidados en el S. XIX) y el pasaje a la UDELAR. Pero en los años de desarrollo del Plan 60 hasta el cierre de la Escuela, en dictadura, no se logró incursionar en lo que ocurría en ese momento en el mundo del arte. Porque todos los esfuerzos de la comunidad educativa estaban dedicados a tareas de Extensión y la vigilancia estaba puesta sobre los acontecimientos políticos que se estaban desarrollando en el país.

En 1986 se abrió la inscripción a un “Segundo año (Seminario)” pero que, por motivo de la amplitud temática de los Centros de Interés, de hecho se subdividió en dos años. De este modo, se inauguró en 1987 la inscripción para el curso de Seminario 2. En dicho curso, al finalizar el

programa se organizaba una Rotación por los Talleres de Libre Orientación Estético Pedagógico (TLOEP)[1] para la elección del estudiante; esta elección era el paso previo al pasaje por el Segundo Período de Estudios.

En suma, nuestro problema investigativo se ubicó en el curso de Seminario 2, donde se inscribía históricamente la reflexión estética sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas; un curso que se fue armando a medida que se investigaba y se articulaba con el Primer año.

IV. Contra la enseñanza académica del arte y la banalidad de lo actual en el arte.

El Primer año estuvo destinado a romper con los prejuicios que el estudiante traía en relación al arte y que el Seminario 2 apuntó a "combatir" tanto la enseñanza del arte influida por la Academia francesa, como también "lo más actual". Lo más actual era lo que estaba sucediendo en ese mismo momento en el mundo, que provenía de los cambios en el paradigma artístico y estético en los años 50 y que cobró vigor en los 70.

El Seminario 2, tuvo en las Vanguardias históricas, un peso decisivo en su programa, en contraposición a los movimientos que sucedieron después de la década del 50 (Neo-vanguardias, Arte conceptual, etc). Esto se presentó en los trabajos escritos (llamados popularmente "Tesis"), disponibles en biblioteca, presentados para cubrir los llamados docentes concursados entre los años 86 y 93 para los cursos del Seminario de las Estéticas, y en particular, para el Seminario 2. En su mayoría, dichas Tesis presentaron a nivel programático, un recorrido del arte tomando como eje la "construcción de la Realidad" (es decir, cómo se representó la realidad en el arte) que se podría resumir en el siguiente listado de eventos históricos, corrientes artísticas y artistas: Edad Media; Renacimiento; Barroco, ; Neo-clasicismo, el surgimiento del Estado y la pintura oficialista; Romanticismo, la revolución industrial, la fotografía; Simbolismo; Impresionismo; Primeras vanguardias, el planteamiento de Cézanne, el Arte Moderno, el Cubismo, Futurismo y el Expresionismo; Las vanguardias de entre guerras, la Primera y Segunda Guerra Mundial, los manifiestos del Dada, del Surrealismo, del Constructivismo, del Neoplasticismo, y de las Vanguardias rusas (Rayonismo, Constructivismo) Bauhaus; Segundas vanguardias; "Tendencias".

En una primera instancia de nuestro estudio exploratorio, con respecto a dichos recorridos programáticos observados en las "Tesis", pudimos observar tres cuestiones claves:

1. Se dibujaba una linealidad histórica del arte muy nutrida de información hasta las Vanguardias históricas.
2. No aparecía el Minimalismo; a pesar de que algunos críticos e investigadores de historia del arte plantearon que, de dicho movimiento artístico tomarían sus insumos las Prácticas Artísticas Contemporáneas.
3. Lo que se ubicaba al final de la línea histórica, y que instalaba la "contemporaneidad" del arte,

1 Se aclara que de ahora en más se utiliza en mayúscula la nominación de "Talleres" para aludir a los Talleres de Libre Orientación Estético Pedagógico y en minúscula cuando se trate de un dispositivo práctico dentro del curso del Seminario, o a las áreas asistenciales (carpintería, imprenta, etc).

se le llamó “Tendencias”; que además, según se nos informó, se incluyó en este término, el sentido político de los años 80.

Para el Equipo docente del Seminario 2, el problema relacionado con las prácticas artísticas posteriores a la década del 50 tuvo un carácter dilemático. Porque por una parte, ocurría que en éstas aparecían posiciones políticas contrarias a las que combatieron cuando eran estudiantes de la ENBA antes del cierre, pues dichas prácticas artísticas fueron consideradas mayormente como una moda pasajera, banal, sin importancia (Lester, 2010)[2]. Pero, por otra parte, pesaba el mandato universitario de brindar al estudiante un amplio espectro de los contenidos del programa.

V. El proceso de formulación del problema investigativo y las preguntas que orientaron la investigación.

Se pudo visualizar un juego de tensiones entre las prácticas docentes y las Prácticas Artísticas Contemporáneas que nos permite aventurar un cierto número de proposiciones:

1. Las prácticas docentes en relación al discurso sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas son provenientes de una trama político-cultural conflictiva.
2. Las prácticas docentes se ordenaron en base a un entramado discursivo político, artístico, social; y este ordenamiento incluyó los enunciados de las Prácticas Artísticas Contemporáneas a través de un procedimiento llamado “Catálogo”, es decir, la exposición de las corrientes estéticas por parte docente.
3. Estas prácticas docentes se posicionaron políticamente colocándose en oposición a las Prácticas Artísticas Contemporáneas; las “combatió” y utilizó modos de presentarlas que estaban fuera de los supuestos del Método Activo (en el sentido de no considerarlas como formando parte de la “Experiencia” del estudiante) y las banalizó, a través de una presentación del tipo “Catálogo”; en un muestreo panorámico, sin información precisa ni profunda (Lester,2010).

Por consiguiente, nuestras preguntas de investigación fueron:

¿Cómo se transmitieron los saberes provenientes del territorio del Arte contemporáneo en la Enseñanza Artística Universitaria entre 1985 y 1993?

¿Cuáles fueron las condiciones históricas por las que aparecieron las Prácticas Artísticas Contemporáneas como objeto del programa de estudios del Seminario 2?

¿Qué enunciados se pusieron en juego, sostuvieron y atravesaron la enseñanza de las Prácticas Artísticas Contemporáneas en dicho curso?

¿Cómo se formaron los conceptos implicados en las Prácticas Artísticas Contemporáneas?

¿Qué tipo de dependencias discursivas con discursos de otros ámbitos (tales como

2 El Prof. Lester señala que el Prof. Jorge Errandonea consideraba estos fenómenos banales y pasajeros en vista de lo que había visto en su exilio en París. Cabe señalar que Jorge Errandonea (1938-1993) fue un profesor y ceramista considerado un referente principal por la comunidad educativa de la Escuela , militante anarquista, que fue Encargado de curso de Seminario de las Estéticas desde el 5/8/86 hasta su muerte, y fue director de la Escuela Nacional de Bellas Artes entre 1989 y 1993. Falleció el 22 de febrero de 1993.

filosóficos, políticos, sociales, económicos) se configuraron? ¿A través de qué tipos de procedimientos discursivos? ¿Qué series discursivas operaron en la consolidación de esos conceptos? ¿Qué tipo de estrategias se jugaron en este territorio de la Enseñanza Artística Universitaria?

¿Cómo se visualizaron las prácticas docentes en este marco?

En nuestro caso, se consideró visualizar la existencia, o no, del juego de reglas que hacían posible la aparición de objetos durante ese periodo (1985-1993); recortados por medidas de discriminación y exclusión en las prácticas docentes en el Seminario 2. Las Prácticas Artísticas Contemporáneas fue el objeto plural que se recortó aquí y que estaba en relación de oposición con el valor del Método Activo de enseñanza.

VI. *Antecedentes y relevancia.*

1. Los estudios del discurso.

El discurso traspasa las fronteras disciplinares y su alusión tanto puede referir a la materialidad discursiva como al comportamiento de productores e intérpretes. Existe una pluralidad de definiciones desde distintas perspectivas teóricas dado por el desarrollo de la historia del discurso.

El lenguaje ha cobrado históricamente una valoración epistémica y los estudios del discurso han adquirido la importancia teórico metodológica que, al decir de P. Santander (2011) está relacionada primero, a lo que se conoce como “giro lingüístico” y segundo, desde una perspectiva política, a las luchas a favor del reconocimiento de la diferencia. Haidar (2003) confirma y plantea que existe un fuerte componente ético en el estudio del discurso con relación a los sujetos y sus prácticas, al proponerse la visualización de las prácticas socio-históricas, culturales y políticas que operan en sociedades desigualitarias y asimétricas.

Tanius Karam(2005) plantea tres modos de conceptualización sobre el análisis de discurso, una formalista (intradiscursiva), otra enunciativa (modelo comunicación) y la tercera materialista como práctica social. En esta tercera encontramos la propuesta de Foucault para quien el orden social -las condiciones que hacen posible el surgimiento de determinados discursos- implica sistemas de exclusión y control porque en las relaciones de poder se consideran peligrosas la aleatoriedad de las prácticas discursivas . El enunciado no se entiende en su consistencia proposicional sino en los efectos de Verdad que produce. En este ordenamiento, los sistemas de exclusión de los discursos incluyen distintos procedimientos para controlar su circulación. Los procedimientos institucionalizados externos a las prácticas discursivas implican sistemas de exclusión (la palabra prohibida; la separación entre la locura y la razón; y la voluntad de verdad que establece lo que es verdadero separándolo de lo que considera falso). Los procedimientos internos a las prácticas discursivas también se encuentran socialmente institucionalizados (el comentario, el principio de autor, la organización de las disciplinas y los procedimientos que

determinan las condiciones de uso).

Para nuestro estudio, nos importó considerar estos procedimientos, pues están en relación directa a la voluntad de saber y con esto, el valor de lo verdadero en las prácticas docentes sobre la cuestión del arte y las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

2. La propuesta foucaultiana.

Foucault, en la clase inaugural del Collège de France (1970) publicado con el título de Orden del Discurso (2011), marcó un dislocamiento en su método de investigación. Según su hipótesis, en toda sociedad, la producción de discurso es al mismo tiempo controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar sus acontecimientos aleatorios y esquivar su pesada y terrible materialidad. En este sentido, Orden del Discurso (2011) y Arqueología del Saber (2010) son obras que se destacan por el estudio de la metodología adaptada a sus investigaciones. El análisis arqueológico se focalizó en la dimensión de exterioridad de los discursos, buscó las condiciones sociales de existencia en las prácticas discursivas, produciendo saberes de distinto tipo que, a su vez, los caracterizaban y delimitaban en sus especificidades. El método arqueológico descubriría un conjunto de enunciados que configuraban los distintos saberes y constituían la episteme propia de un determinado momento histórico (y el dispositivo, es decir, el juego de poder actuante).

Navia(2007) planteó la novedad que inauguró Foucault; pues no sólo se trató de una formulación teórica, sino que fue también un conjunto de proposiciones conceptuales que apuntaron a construir una caja de herramientas- metodológicas y conceptuales- para el análisis del discurso. Estas herramientas nos permiten analizar en el discurso los objetos que lo constituye y las complejas relaciones que se establecen entre sí, en un entramado de fuerzas que determinan “normalidad” en un contexto. Los objetos forman parte del discurso en el marco de las prácticas discursivas que existen en torno a dichas fuerzas y se pueden analizar entonces, a partir de las nociones – herramientas (superficies de emergencia, las instancias de delimitación y las rejillas de especificación). Cabe señalar las diferencias entre la arqueología y el análisis crítico. La más importante es que a la arqueología, no le interesa descifrar el contexto y la ideología sino preguntarse qué es lo que reclaman determinados enunciados, qué cambios sociales proponen, qué acontecimientos o instituciones producen, cómo se distribuyen, y los enunciados a favor o en contra de qué estarían. Por esto no se estudia a los sujetos, no hay una subjetividad que construye los enunciados o participan de las formaciones discursivas; sino que el estudio se deriva de los enunciados. Son los cambios, los quiebres, las instituciones, los acontecimientos en la sociedad, los que hacen que el sujeto realice, reutilice o ponga en práctica ciertos enunciados y no al contrario. Para nuestra investigación, nos concentrarnos en el análisis de la producción de discurso y tratamos de visualizar las operaciones que hicieron posible las

tensiones entre el discurso de las prácticas docentes y las Prácticas Artísticas Contemporáneas y cómo afectaron el orden del discurso en su momento.

3. *Antecedentes de investigación en el ámbito educativo desde la perspectiva foucaultiana del análisis de discurso.*

En la investigación educacional reciente aparecen varios estudios que privilegiaron el análisis del discurso desde la perspectiva foucaultiana. Pasamos una breve revisión, Palamidessi(1996) se centró en la identidad docente en el discurso curricular argentino de los 70; Gvirtz , Larripa y Oría(1999) estudiaron los cuadernos escolares (1930-1970) para visualizar el dispositivo educativo que producían saberes escolares, y asimismo, lograr identificar las prácticas discursivas pedagógicas, las didácticas y las escolares; García (2000) que hizo un análisis de los discursos pedagógicos críticos como instituidores de modos de subjetivación e individualización específicos destacando su carácter pastoral-disciplinar; Xavier (2003) que tomó elementos de un análisis de discurso foucaultiano, para abordar las prácticas discursivas escolares, materializadas en fichas, informes escolares y carpetas; y H. Sommer (2007) que problematizó determinados conceptos que circularon en la escuela en Porto Alegre en los últimos años que involucró un ordenamiento de las aulas y la regulación de las prácticas docentes.

4. *Algunas observaciones sobre el campo de antecedentes sobre la enseñanza artística universitaria local.*

La investigación en el campo de la Enseñanza Artística Universitaria en nuestro país, contemplando en particular la propuesta educativa del IENBA, es muy escasa; existen muy pocos trabajos publicados en relación al tema; en general, se encuentra mayor reflexión sobre las actividades de extensión. En el campo de la historia y la educación, podemos señalar el libro Orígenes del Plan 60 del IENBA (Umpiérrez y Pastorino, 2006) publicado con fondos de la Comisión Sectorial de Investigación Científica. Se trató de una investigación iniciada en 2005, avalada por el Consejo, y cuyo tópico fue la creación del Plan 60, la organización curricular y la metodología de enseñanza, desde una perspectiva histórica, apoyada en la lectura y análisis de documentos y entrevistas semi-dirigidas.

Por otra parte, existen algunas investigaciones abocadas al territorio de la educación artística universitaria, en particular señalamos la de la Lic. Marina Cultelli “Experiencias y concepciones pedagógicas en el IENBA. Contextos, resistencia cultural, identidades y vigencia” (abril, 2013). La misma se centró en establecer un panorama histórico sintético del IENBA, que abarca desde el movimiento reformista de los 50 hasta la actualidad, y cuyo objeto de estudio fue la concepción pedagógica; está basado fundamentalmente en la investigación que mencionáramos de Umpiérrez y Pastorino(2006). Se enmarcó en una teoría institucional, y se apoyó en las narrativas extraídas fundamentalmente de entrevistas realizadas. En ella, se

consideró el trayecto pedagógico desde 1985 a 1993, en el capítulo llamado: ""Ninguna verdad debe decirse al alumno sino favorecer a que este la descubra". Trayecto pedagógico desde 1985 a 1993. Reapertura y reconstrucción de la ENBA. Desde la reapertura de la ENBA hasta la conformación en Instituto universitario en 1992." (105-109), donde se plantean algunos elementos que se pudieron reconocer en nuestra investigación. Vale decir, que dentro del capítulo mencionado, se boceta la situación de la Escuela en la Reapertura en relación con la situación docente, con el establecimiento, con la inscripción, con el Plan 60 y su confirmación en el 91.

A diferencia de aquella, nuestra investigación estudió en profundidad dicho tramo, utilizando el análisis de discurso de documentos, de inspiración arqueológica, desde una perspectiva epistemológica discontinuista y construccionista.

5. Relevancia de la investigación.

La relevancia de este tema fue fundamentalmente la no existencia de un estudio de las prácticas docentes en la Enseñanza Artística Universitaria a través del discurso y desde una perspectiva foucaultiana. Recientemente, con la aparición de carreras de posgrados que se focalizan en la educación y en el ámbito de nuestra enseñanza pública universitaria, comenzaron a circular las primeras investigaciones, y con ello, los primeros intercambios entre investigadores.

A su vez, consideramos que la recopilación de los discursos de las prácticas docentes de la Enseñanza Artística Universitaria, luego de la Reapertura de la ENBA es un modo de contribuir con la tarea de historización que aporta significados al campo de la memoria, en un colectivo docente afectado por el cierre en dictadura.

VII. Objetivos general y específicos:

Es Objetivo general:

Visibilizar[3] los enunciados emergentes de las Prácticas Docentes de la Enseñanza Artística Universitaria local en el periodo 85-93.

Son Objetivos específicos:

Explorar el campo de enunciados que componen las Prácticas Docentes en la Enseñanza Artística Universitaria local en el periodo 85-93.

Describir los enunciados emergentes que componen las Prácticas Docentes en la Enseñanza Artística Universitaria local en el periodo 85-93.

Analizar los enunciados emergentes en relación a las formaciones discursivas puestas en

3 Visibilizar significa "Hacer visible artificialmente lo que no puede verse a simple vista, como con los rayos X los cuerpos ocultos, o con el microscopio los microbios" (RAE,2001). Para nuestra investigación es el significado que más se aproxima a la propuesta arqueológica foucaultiana de estudiar los enunciados emergentes de acontecimientos enunciativos. Se trataría de poder hacer visible una modalidad de existencia (material y repetible) de la actuación verbal que no se ofrece a la percepción como portador manifiesto de sus límites y caracteres (sustancia) y que no es inmediatamente visible.

juego en torno a los conceptos: Método activo y Prácticas Artísticas Contemporáneas.

VIII. Diseño. Métodos y técnicas.

Es una investigación cualitativa, con una perspectiva política y discursiva, centrada principalmente, en la lectura y el análisis de discurso de los trabajos escritos generados por los candidatos que concursaron por un cargo docente en el Seminario.

Hemos tomado partido por un análisis discursivo de inspiración foucaultiana, tomando en cuenta el campo de posibilidades que presenta en hacer operativas sus nociones. También se realizaron entrevistas semi-dirigidas exploratorias, para la preparación del proyecto de investigación, y dirigidas a expertos para validar algunos elementos de las lecturas de documentos. También se entrevistaron docentes que contaban con el conocimiento del desarrollo del curso Seminario 2 en particular, y del Primer Período en general.

Se agregaron otros documentos para la comprensión del momento estudiado, en especial, sobre el período de la Reapertura (revistas estudiantiles, artículos docentes, etc), documentos institucionales que nos permitieran visualizar la organización docente del período (documentos del Depto. De Personal y Concurso, Planes de estudio del 60 y 91) y documentos del curso estudiado (programas y publicaciones del Seminario).

1. Las "Tesis" docentes.

Se le llama "Tesis" docentes a los trabajos escritos, que los candidatos a cargos docentes realizaban para presentarse a los llamados a concurso. Estos tenían que dar cuenta del conocimiento por parte del interesado de la misión institucional, los alcances del cargo, el programa del curso y su metodología. Estos documentos son públicos; algunos de ellos se encuentran actualmente en la Biblioteca del IENBA.

Es importante destacar, que al ser Tesis "ganadoras" significa que estos textos analizados fueron estudiados por una comisión y hallados pertinentes para la solicitud del cargo. En este sentido, partiremos que las Tesis estudiadas contienen elementos políticos y académicos afines a los lineamientos institucionales, en particular las Tesis para cargos de ayudante, asistente y encargado, cuyas comisiones se conformaban con los miembros del propio Servicio.

Si bien no fue necesario solicitar permisos por su carácter público, se tomó en cuenta algunos resguardos éticos. Porque la mayoría de quienes escribieron las Tesis, aún se encuentran en actividad laboral dentro de la Escuela.

Cabe señalar que no se encontraron todas las Tesis del período estudiado (85-93), algunas se perdieron. Una de ellas fue encontrada y solicitada en el transcurso de la investigación.

Por otra parte, algunas de ellas reiteraron sus contenidos para el concurso de diferentes cargos, por ello, se estudiaron en el contexto de su presentación.

Vale aclarar que también se analizaron las "Tesis" que podían restituir un cotexto de

prácticas docentes, en particular la de los encargados de los Seminarios, y la del profesor titular de la Cátedra de las Estéticas. También se estudiaron algunas Tesis de asistentes y ayudantes que no correspondían al curso estudiado (Seminario 2). Pues, estos cargos, en particular, eran genéricos al Seminario; no se discriminaban si era para el 1 o el 2; se distribuían según se necesitara reforzar el Equipo o apoyar una Experiencia. Su función, en sentido metafórico, fue la posición de "volante" en un equipo de fútbol (Atanasio, 2013). Por esto, algunos cargos docentes estaban adscriptos al Equipo docente del Seminario de las Estéticas y no en un curso en particular.

La lectura de documentos, en general, se realizó desde un enfoque construccionista, es decir, considerando que el dato no nos pre-existe, sino que se configura en la operativa del recorte, del marco teórico y de las preguntas que fueron emergiendo en el proceso de análisis y que se volcaron en el proceso de investigación.

El análisis discursivo fue de inspiración foucaultiana, haciendo operativas sus nociones y teorías para la selección, sistematización e interpretación de los datos. Esto implica, que los textos relevados se tomaron como conjuntos de creencias que por su eficacia, pudieron ganar los concursos a llamados docentes. En este sentido, la perspectiva fue genealógica, pues no se puso en consideración la Verdad del discurso según un consenso, sino que se tomó el discurso como parte de las metáforas y los contenidos imaginarios que circulaban en las prácticas docentes en ese momento. Al decir de Foucault: "Se trata de saber, por ejemplo, cómo un concepto -cargado todavía de metáforas o de contenidos imaginarios- se ha purificado y ha podido tomar estatuto y función de concepto" (Foucault, 1999:247)

2. *Análisis del discurso, herramientas conceptuales y articulaciones con el problema de investigación.*

Para el análisis de discurso se consideró utilizar las siguientes herramientas conceptuales extraídas de la obra de Arqueología del Saber (2010) de Michel Foucault:

1- El escenario que compone el texto para identificar quién habla (la posición de sujeto) y cómo se constituyó su legitimación. Se visualizó el grupo de interés en conflicto; el orden de atribuciones; cómo apareció la presunción de verdad y qué ámbitos institucionales se relacionaron con los discursos educativos.

2- Un análisis de la formación de los conceptos (tanto para las Prácticas Artísticas Contemporáneas: Instalación, Performance, Arte conceptual como para la Enseñanza Artística Universitaria: Método Activo) para describir la organización del campo de enunciados (esquemas retóricos, metáforas y contenidos imaginarios) en el que aparecen y circulan los conceptos.

3- Un análisis de las superficies de emergencia para visualizar las condiciones de emergencia de los conceptos (Prácticas Artísticas Contemporáneas: Instalación, Performance, Arte conceptual); en nuestro caso fue en el campo de la Enseñanza Artística Universitaria, el Seminario

2 y las prácticas docentes.

4- La visualización de las instancias de delimitación que permitían limitar un campo de conocimiento sobre el objeto, la reglamentación del saber y la práctica. En nuestro caso, en el campo de la educación y en el arte, nos preguntábamos sobre cuáles fueron los tipos de formación que se nombraron como privilegiados; qué tipos de subjetividad se promovieron; qué tipos de procesos favorecieron; cómo definió al sujeto de la enseñanza en arte y qué lugar ocupó el sujeto en su formación. Con relación a lo educativo, consideramos qué tipo de formación se privilegió para las prácticas docentes, cuáles fueron los recorridos para llegar a ser docente en arte; y por esto, qué tipo de docente se consideró, qué era lo que se podía hacer y decir y que no. Cuáles procesos se dejaron desarrollar. Con relación al arte, otra superficie delimitada fue la "zona de arte"; la que estaba dada a las Prácticas Artísticas Contemporáneas, y que por tradición, es conflictiva con lo estatuido. Y esto ¿Cómo se visualizó desde el discurso de las prácticas docentes? Otra superficie delimitada fue el espacio donde aparecieron estas tensiones, en nuestro caso, el curso del Seminario 2. Y por esto ¿Cómo se armó el curso, qué enunciados estuvieron en juego, qué objetos conformó para sí?

5- Un análisis de la rejilla de especificación para visualizar los sistemas según los cuales se separaron, se opusieron, se entroncaron, se reagruparon, se clasificaron, se hicieron derivar unos de otros de los diferentes objetos del discurso. En este caso, se trató de indagar el orden discursivo de las prácticas docentes en relación a las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

6- Un análisis de los planos de diferenciación en la formación de los objetos y sus procedencias, para observar las condiciones de existencia de las Prácticas Artísticas Contemporáneas mencionadas en la ENBA (1985-1993). Esto significó saber qué las habían hecho posibles. Cabe señalar que si bien las Prácticas Artísticas Contemporáneas aparecieron en el territorio del arte mundial desde los 60, nos centraremos en cómo se construyeron en el momento de la Reapertura en el discurso de las prácticas docente y a qué estrategias dio lugar.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.

1. Campo de la subjetividad: Prácticas docentes y Arqueología del Saber.

1.1. Prácticas docentes en la Enseñanza Universitaria Artística. Delimitación y fundamentación.

Partimos de la existencia de un acto que le corresponde al docente, cuya operativa implica recolectar e indagar información autorizada, que luego, modificará para ser llevada al ambiente del aula. Esto significa que el docente no sólo "transmite" un saber, sino que en el proceso de selección del saber y al trasladarlo al aula, lo modifica, lo articula con otros ya presentados en clase, lo trae filtrado por un modelo teórico propio, por el propio andamiaje argumental, etc.

Esta operativa es evidente en la Enseñanza Universitaria Artística , en tanto que se utiliza lo que se le denomina "Método Activo"; inspirado en la Escuela Nueva y el pragmatismo de Jhon Dewey, se trata de un conjunto de actividades que tienen como fin que el estudiante sea el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando la Experiencia como mediador para la producción de saberes y conocimientos significativos y propios. El armado de la clase para los docentes ayudantes y asistentes, consistía en colaborar con la elaboración de la Experiencia junto al encargado del curso, acompañar al estudiante en su recorrido por la misma, y colaborar en el Cierre. Allí, el docente que moderaba la clase, comenzaba preguntándoles a los estudiantes por lo que les había ocurrido en la Experiencia, a posteriori. La clase continuaba trazando un puente entre estos elementos vivenciales compartidos por los estudiantes y la presentación del Centro de Interés, necesariamente ligado a la Experiencia, para terminar en su conceptualización.

En este sentido, la propuesta educativa no era que el estudiante supiera pintar como un artista impresionista, sino que pudiera comprender la preocupación del artista sobre la cuestión de la Realidad a través del tamiz de su propia experiencia (Sztern, 1986). Por consiguiente, la noción de Experiencia involucra otros componentes del campo de la subjetividad, como ser, la historicidad, la interpretación y por ende, su apropiación. Este sentido de la noción de Experiencia, se aproxima más al de vivencia, involucramiento. Era parte de la habilidad, la creatividad y la imaginación del docente el poder dar cumplimiento a este mandato, proyectando posibles modos para que sucediera la apropiación dentro de la cotidianeidad del curso.

1.1.1. Desnaturalización de la categoría "transmisión docente" a través de la reflexión sobre la trasposición didáctica de Chevallard.

En una lectura de exploración de las primeras Tesis producidas en el marco de los llamados a docentes para el Segundo año (Seminario), se observó que el dispositivo técnico del Método Activo, implicaba ciertas actividades desarrolladas por el Equipo docente del curso. La actividad fundamental era trasladar ciertos conocimientos disciplinares al aula, para ponerlos a

disposición del estudiante con el fin de generar su involucramiento. Este involucramiento comprendía la comprensión y la apropiación del Centro de Interés por parte del estudiante, tanto en lo singular como en lo compartible en relación a los demás estudiantes y al Equipo docente.

Chevallard (1997) denomina a esta operativa docente fundamental, "transposición didáctica". En particular la define en el marco de pensar las prácticas docentes de la enseñanza de las matemáticas. Si bien esta noción no es el objeto de nuestro estudio, vale aclarar algunos aspectos de la misma, porque ayudan a dimensionar las prácticas docentes que sustentan a la Enseñanza Artística Universitaria.

En este sentido, Chevallard definía la transposición didáctica como "un conjunto de transformaciones que sufre un objeto de saber al convertirse en un objeto a enseñar y que lo hace apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza" (Chevallard, 1997:45). De este modo, el objeto de saber (erudito) se transforma en objeto a enseñar, para terminar siendo el objeto de enseñanza. Entre éstos objetos existirían distancias que solo la vigilancia epistemológica puede acortar (Chevallard, 1997:49). Esta vigilancia conduce a una ruptura epistemológica por la que el docente puede dar cuenta de las diferencias entre un objeto de saber y el de la enseñanza, y todo aquello que modifica en el proceso. Es decir, esta vigilancia ayudaría a desnaturalizar la propia práctica.

Un ejemplo de vigilancia, es el comentario de un docente cuando dicta la clase, que ante una explicación muy sintética puede aclarar que lo que está haciendo es una aproximación a la complejidad de lo que está abordando, incluso puede dar las fuentes académicas para ser consultadas por el estudiante. Lo cierto es que lo que "transmite" es sólo una versión operativa para llevar adelante los objetivos del curso. En este análisis, se amplía la versión operativa hacia la esfera política de la enseñanza, desde una perspectiva foucaultiana, por la que se juega también la voluntad de saber del docente, las relaciones de poder, y las estrategias.

En este sentido, las prácticas docentes son prácticas discursivas; que se configuran singulares en tanto y en cuanto son propiedad de modalidades de enunciación en el conjunto de las mismas. Asimismo, éstas se dibujan complejas, porque engloban lo diverso, existencial y heterogéneo dentro de un entramado socio-histórico. Las mismas, no han sido suficientemente estudiadas al decir de Guyot, Marincevic & Luppi (1992:11) y esta es una razón fundamental para la elección de este marco. Por ello, de las prácticas docentes estudiaremos aquello que "dice" a través de las Tesis docentes; que son los textos que se produjeron para dar cuenta de los saberes docentes previos, y por el que se puede estudiar el campo de la memoria, la construcción de los objetos de estudio, las tematizaciones y los conceptos que forman parte de la disciplina.

1.1.2. Una perspectiva foucaultiana sobre la categoría de "prácticas docentes".

Aclaramos que nuestra intención fue poder participar en el juego que nos brindaba Foucault y no quedar atrapados en una rigidización de su propuesta investigativa, la que consideramos que era muy flexible y atenta al campo explorado, además de sistemática y rigurosa. Por esto comenzaremos citando el siguiente fragmento, como modo de aclarar nuestra perspectiva foucaultiana:

> "Lo que digo debe ser considerado como unas proposiciones, unos "ofrecimientos de juego" a los que se invita a participar a quienes puedan interesarse en ello; no se trata de afirmaciones dogmáticas que deban ser tomadas en bloque. Mis libros no son tratados de filosofía ni estudios históricos; a lo sumo fragmentos filosóficos en canteras históricas" (Foucault, 1980:57)

Continuando con nuestro derrotero, se consideró que las prácticas docentes señalan el lugar de la cotidianeidad donde se produce el cambio por la irrupción de nuevas prácticas. Por esto, incursionar sobre las prácticas docentes, es un modo de investigar sobre las discontinuidades, los acontecimientos, las dispersiones en los actos cotidianos de la docencia, como también la toma de decisión, la creación de objetos y de tematizaciones, los conceptos; el acoplamiento de los discursos (el saber erudito) y las memorias locales (el saber de la gente). Esto nos condujo a imaginar un escenario de enfrentamientos y de un uso del saber en las tácticas planteadas en el dominio de la enseñanza universitaria.

Asimismo, las prácticas docentes se abocan en la problemática del saber produciendo un discurso. Por esto, consideramos que las prácticas docentes son prácticas discursivas, estudiándolas a través del análisis de discurso, abarcando así, las relaciones entre saber y poder.

El análisis del discurso que plantea Foucault, nos permite visualizar algunas técnicas, como la del comentario, la remisión a un autor, o a las disciplinas; y éstas técnicas, permiten dar cuenta del control sobre el acontecimiento que se abre en el discurso. También, se puede estudiar el procedimiento de exclusión y las prescripciones que juegan con relación al sujeto que nos marca las condiciones de la emisión de un discurso. Así como también, el ritual (en su manifestación corporal, de gestos, comportamientos, etc) las sociedades de discurso (las guardianas del discurso que garantizan su circulación) y los grupos doctrinales:

> "…que comparten un mismo discurso, aceptan ciertas reglas y verdades, y por las cuales el sujeto se halla constreñido en sus posibilidades discursivas, por su respeto a una ortodoxia". (Guyot, Marincevic & Luppi, 1992:28)

Además del poder y el saber, Foucault agrega la voluntad de saber. Al implicar al poder, se vincula con el dispositivo. El dispositivo en el sentido foucaultiano, se define sintéticamente como una intervención racional, que parte de un juego estratégico de relaciones de fuerza

(Foucault, 1977:186). En este sentido, la concepción de poder es productiva, tiene la capacidad de afectar positivamente el deseo y el saber. Son relaciones de poder:

> "Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las posibilidades de su funcionamiento" (Foucault, 1980:157)

Por otra parte, donde hay poder hay resistencia, pero ésta última no se encuentra exterior al poder; sino que es un juego de fuerzas por la que se produce una composición, una situación.

Prosiguiendo con la perspectiva foucaultiana del análisis del discurso y sus técnicas, éstas pertenecen a un sistema más abarcativo de la exclusión, es decir, no sólo se circunscribe al texto, sino que lo trasciende operando también en la educación, como un instrumento político de adecuación social de los discursos y sus transformaciones. Donde la función es distribuir, permitir, prohibir su circulación vinculándose al juego de poder que establece las prescripciones.

1.1.3. Sobre el estudio histórico del discurso de las prácticas docentes desde una perspectiva discontinuista.

Indagar sobre las discontinuidades significa estudiar sobre lo dado y lo impensable, lo que debe borrarse para ofrecer la ilusión de continuidad ante la emergencia del acontecimiento.

Utilizar la noción de "discontinuidad" implica intervenir deliberadamente en el material histórico (las Tesis producidas para concursar en los llamados docentes) y distinguir niveles posibles de análisis, conformando periodizaciones. Pero paradojalmente, a su vez, éstos niveles y periodizaciones, son el resultado de su descripción; pues se procura descubrir los límites de un proceso, la emergencia de un acontecimiento, la ruptura de un orden. Por esto, la discontinuidad es el instrumento y también el objeto de investigación; es un supuesto que nos permite demarcar rupturas.

En nuestro caso, significa comprender que el objeto estudiado (en nuestro caso plural, las Prácticas Artísticas Contemporáneas en las formaciones discursivas de las prácticas docentes) se constituyen por su exterioridad, y a su vez se van componiendo en diversos tiempos (no linealmente ni progresivamente). Esto implica, a su vez, poner a prueba la noción de discontinuidad como también, visualizar los hallazgos de esta intervención. Finalmente, se considera que este supuesto produce hallazgos, y que además, determinó periodizaciones en el tiempo, que podemos representar a través de cartografías de las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

Desde este marco discontinuista, el discurso en la enseñanza es fundamental para indagar las prácticas discursivas docentes, ya que pueden dar cuenta, explicitar, mostrar, presentar, un

determinado enunciado educativo, y no otro. Este enunciado nos presenta las condiciones de su existencia y sus límites; se correlaciona con otros enunciados y así, explicitan otras formas de enunciación que aparecen excluidas. En este sentido, las prácticas discursivas docentes dan cuenta del modo en cómo aparecen ciertos acontecimientos discursivos en su dispersión y cómo se articulan con otros acontecimientos de otros ámbitos; esto es la producción de un cotexto. Así como también, dan cuenta de las modalidades enunciativas emergentes.

Por esto, se considera el juego de una tensión entre el sujeto y el acontecimiento en el texto. Se entiende que la consideración de enfatizar en el acontecimiento en detrimento del sujeto, es fundamental para visualizar las formaciones discursivas. El desafío es no quedar atrapados bajo los supuestos metafísicos culturales. Por esto, no se consideró lo que dicen los sujetos sino las modalidades enunciativas emergentes de las prácticas discursivas que cuentan sobre las condiciones de existencia del "sí mismo". Es decir, no se centró en cada uno de los docentes que escribieron los textos, sino en cómo se presentó el objeto de estudio, como se compusieron las tematizaciones y conceptos, qué dijo y qué no dijo sobre el régimen docente, sobre las prácticas, sobre lo que sabe, lo que excluye; en fin, cómo se construyó el discurso del saber disciplinar y del quehacer docente.

En este sentido, se entiende la noción de prácticas como una articulación que presenta lo que se dice y se hace (y lo que no dice y no se hace) las reglas que se imponen y sus fundamentos, los proyectos y evidencias (Guyot, Marincevic & Luppi 1992:48). Por esto, las prácticas docentes en nuestra investigación se definen como configuraciones discursivas en la red del dispositivo socio-histórico.

1.2. Sobre la perspectiva foucaultiana metodológica.

Foucault, en la clase inaugural del Collège de France (1970), marcó un dislocamiento en su método de investigación. Hasta entonces se había empeñado en analizar la emergencia de los saberes constitutivos que llevaron a ser el paradigma de las ciencias humanas (episteme) a partir de condiciones de posibilidad internas a los propios saberes. En 1970, introdujo el poder como un instrumento de análisis capaz de explicar la producción de saberes, centrándose en la relación entre las prácticas discursivas y los poderes que la atraviesan; demostrando que existen diversos procedimientos que controlan y regulan la producción de los discursos en la sociedad (dispositivo). Porque según su hipótesis, en toda sociedad, la producción de discurso es al mismo tiempo controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar sus acontecimientos aleatorios y esquivar su pesada y terrible materialidad.

1.2.1. *Las aperturas de la Arqueología del Saber.*

En Arqueología del Saber aparece el concepto de monumento atribuido a los documentos.

Esto implica operar sobre la superficie de los textos sin buscar un supuesto significado subyacente a su materialidad; porque éstos tendrán sentido a partir de su exterioridad, y no a partir de una lógica interna de sus enunciados. De esta manera se propuso establecer las relaciones entre los enunciados y aquello que describen. Y de esta manera también, tomó como monumentos los textos hallados, y a los acontecimientos que lo hicieron posibles. Las llamadas "positividades" que emergen en sus relaciones enunciativas de la red del discurso epocal.

Esta propuesta fue de gran utilidad para visualizar los dispositivos de formación existentes en el contexto histórico recortado, y para estudiar de qué forma los sujetos se encontraron atados a líneas de saber y de poder, y de qué forma se produjeron procesos de subjetivación, o existieron condiciones de posibilidad para que estos procesos se diesen. Es decir, cómo el docente pudo decir o no decir sobre las tensiones, cómo se habilitó o no la palabra para la elucidación de los acontecimientos por un lado, y como éstos aparecieron emergiendo de una trama enunciativa, como efectos de los discursos subyacentes.

De esta manera ya no importa la cuestión del sujeto sino tratar de visualizar las operaciones que hicieron posible, en nuestro caso, las tensiones entre el discurso de las prácticas docentes y las Prácticas Artísticas Contemporáneas y cómo afectaron el orden del discurso actual en esta retrospectiva.

1.2.2. El Discurso y el Saber desde la perspectiva foucaultiana.

El discurso, para Foucault, es un campo de existencia anónimo donde el sujeto constitutivo, sustancial, metafísico pensado por la filosofía desaparece del foco de atención del investigador. Asimismo, genera otra noción, la "discusividad", que 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 él mismo estudia.

Asimismo denomina "orden del discurso" a la implementación institucional de estos procedimientos. Estos tienen efectos de exclusión, al exterior y al interior del discurso, es decir, son un conjunto de relaciones de poder que regulan la distribución de los discursos en el cuerpo social. Por lo tanto, tienen como objeto la sumisión de los discursos.

Pero por otro lado, Foucault también advirtió que tales procedimientos pueden ser rebatidos mediante estrategias metodológicas, como son, el replantear nuestra voluntad de verdad, el restituir al discurso su carácter de acontecimiento, y borrar la soberanía del significante. En este sentido, esta visión plantea una estrategia anti-metafísica que busca la procedencia y las condiciones de emergencia de los procedimientos históricamente acaecidos distinguiéndolos de las finalidades que diversas luchas le han asignado en sucesivos procesos al imponerles una relación de fuerza.

Por esto, el análisis de discurso foucaultiano, no se considera una teoría de los conjuntos significantes; su condición es política, compone una crítica de la dominación y de los "efectos de poder" del discurso. La crítica elaborada por este pensador conduce a una estrategia de resistencia y no al examen trascendental de las condiciones del juicio, del enunciado. Por esto, se trata de una analítica del poder, de un modo de visualizar cómo circula las relaciones de poder en nuestras sociedades; tarea que asumimos como un modo de vigilancia epistémica en nuestra investigación. Cabe mencionar, que por Poder, Foucault concibe un ejercicio permanente, existencial, que debe ser analizado en término de estrategia y de relaciones de fuerza, en una compleja tensión de libertades, que se vuelcan y pesan sobre la discursividad.

Por otra parte, el Saber para Foucault es aquel 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; a esto le llamaremos creencia. Por esto, cabe aclarar que el Saber no es concebido como el conjunto de conocimientos. Por lo contrario, esto constituye aquella experiencia social que se puede reconstruir a partir de la descripción de las líneas de visibilidad y de enunciación, que caracterizan las prácticas discursivas de un período a través de documentos provenientes de distintos campos.

Por esto, el Saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, que de esta forma encuentra un dominio de especificidad. Está constituido por objetos que podrán o no adquirir un estatuto científico. También, es el espacio en el que un sujeto puede tomar una posición para hablar de los objetos de los que trata en su discurso. Es el campo de coordinación y subordinación de enunciados que posibilitan la aparición de conceptos, donde se definen, se aplican y transforman. Y además, está definido por las posibilidades de utilización y de apropiación estratégica, ofrecidas por el discurso. Por lo tanto, el archivo no será el conjunto de textos, sino el de reglas que en un tiempo y lugar definen sobre qué se puede hablar, cuáles discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través de qué canales.

De esta manera, Foucault, buscando el pasado de las verdades, se centró no en la relevante veracidad de los documentos sino en las condiciones de su aparición, pues lo que le interesó fue ver cómo estamos constituidos, y desde qué mecanismos. Pues, lo que damos por verdadero tiene un cierto efecto en qué somos y cómo somos (Foucault,1966, 39).

Por lo antes dicho, la Arqueología del Saber, es la descripción del archivo de los sistemas de discursividad para lo que el investigador debe encontrar las condiciones históricas de posibilidad y sus formaciones discursivas. De este modo, se podría visualizar los umbrales que muestran cómo la "positividad" de cada saber cambia y trasforma la episteme de una época, reordenándola o sustituyéndola por otra. Por ende, para esta perspectiva de la historia, los documentos pasan a ser monumentos que deben ser descritos en su propia dispersión; esto implica que debe describir el acontecimiento, no para reconstruir su historia y su origen sino para

mostrar los cortes y rupturas que presenta. Por eso, la arqueología foucaultiana se separa de la historia y sus efectos en el ámbito epistemológico[4].

Separarse de la historia, en el sentido teleológico, implica que los Discursos (que en este sentido son prácticas y acontecimientos que obedecen a reglas de formación) no remiten a significados ocultos; son específicos, no siguen una teleología progresiva.

1.2.3. El dispositivo.

Cabe aclarar, que la Arqueología del Saber se basa en la descripción de los sistemas de discursividad en su dispersión, de los acontecimientos enunciativos que permiten identificar la unidad de un Discurso mediante las reglas de formación de los discursos y no mediante el sistema de la lengua, entendido como la relación diacrónica entre un significante, un significado y su referente. El problema, y también nuestro desafío investigativo, es la individualización de las formaciones discursivas que conforman el campo epistemológico de los saberes de una época y su presentación. Pues, nos enfrentamos a la categorización, al lenguaje, si bien este método descubre un conjunto de enunciados que configuran los distintos saberes y constituyen la episteme propia de un determinado momento histórico, haciendo visible el dispositivo.

Foucault(1983) define lo que es el dispositivo[5]:

> Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es... un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos... Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante... Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y sostenidas por ellos (Foucault, 1983:184).

Foucault analiza tres grandes fuerzas discursivas, Saber, Poder y Subjetividad. Estas, como dispositivos, no tienen contornos definitivos sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (Foucault,1970:10). En este marco formuló los objetos del discurso existentes y enmarcados en un régimen de existencia porque para él, existen ciertos objetos y no otros; existen aquellos que circulan, legítimos y no otros. También existen aquellos de los que no se

4 Esto se desarrollará más adelante.
5 Esta definición apareció por primera vez en la Revista Ornicar (Paris, 1977, número 10) en una entrevista realizada por Alain Grosrichard a Foucault.

puede hablar pero no por eso, dejan de existir. Estos objetos forman parte del Discurso en el marco de las prácticas discursivas que existen en torno a dichas fuerzas y se pueden analizar a partir de las superficies de emergencia, las instancias de delimitación y las rejillas de especificación.

1.2.4. La Arqueología del Saber y un modo de producir un marco operativo para nuestro análisis de discurso.

La Arqueología del Saber nos permitió generar una caja de herramientas para nuestro análisis discursivo. Al decir de Deleuze en una conversación con Foucault:

> 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, 1988:10).

El método arqueológico, apunta a visualizar una unidad de discurso, que dependería del juego de las reglas que posibilitaron en un periodo la aparición de objetos (recortados por prácticas sociales e históricas), su descripción y las reglas de transformación.

Dicha unidad, dependería de los instrumentos que posibilitan la repartición de los enunciados, los cuales se apoyan unos a otros de manera integradoras (equivalencias) o excluyentes (incompatibilidades). No dependería de la permanencia de los temas, imágenes u opiniones, sino de la descripción de su dispersión, debida a un campo de relaciones de poder.

Por ende, se considerarían las condiciones de existencia, de coexistencia, de conservación, modificación y desaparición de los enunciados que compondrían las reglas de formación de los objetos, de los conceptos, de las modalidades enunciativas y las estrategias.

Y, con relación al objeto de un Saber, la actividad consistiría en localizar las superficies primeras de su emergencia en una formación discursiva, para así, mostrar los emplazamientos enunciativos donde puedan surgir, para después ser asignados y analizados en los discursos. Se describirían las instancias de delimitación de los objetos de una formación discursiva. Se analizarían las rejillas de especificación, es decir, los sistemas según los cuales se separan, se oponen, se entroncan, se reagrupan, se clasifican, se hacen derivar unas de otras los diferentes objetos de una formación discursiva como objetos de Saber.

Con relación a la formación de modalidades enunciativas, la actividad consistiría en localizar la procedencia de los discursos al interior de las instituciones y las prácticas discursivas.

Asimismo, en describir los ámbitos institucionales de los discursos y definir las posiciones

del sujeto por la situación que le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos de una formación discursiva. En este sentido, el sujeto es un emplazamiento posibilitado por la discursividad.

Y, con relación a la formación de los conceptos, la actividad consistiría en describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan los conceptos. Analizando las formas de sucesión y las diversas ordenaciones de las series enunciativas, los tipos de dependencia de los enunciados y sus esquemas retóricos, metáforas y contenidos imaginarios. La configuración del campo enunciativo consistiría en analizar las formas de coexistencia de los enunciados. Los campos de presencia, concomitancia, dominios de memoria. También, en definir los procedimientos de intervención que pueden ser legítimamente aplicados a los enunciados, por ejemplo, las técnicas de reescritura, los métodos de transcripción, la traducción y la sistematización.

Por último, con relación a la formación de las estrategias, la actividad apuntaría a visualizar la función que el Saber debe ejercer en un campo de prácticas no discursivas, en el campo de las estrategias y las relaciones de fuerza, desde una perspectiva microfísica del Poder. Se buscaría no las leyes de construcción del Discurso en el código de la lengua sino en sus condiciones de existencia, en su ejercicio. Por esto, el Discurso es un campo práctico, un lugar de acción, un punto de emergencia de acontecimientos.

1.2.5. Movimientos desde la Epistemología a la Arqueología del Saber: Bachelard, Canguilhem, Foucault.

La perspectiva epistemológica discontinuista que subyace a la obra de Foucault de 1970, fue instalada en la Sorbona por Gaston Bachelard (Francia, 1884-1962) que con su concepción discontinuista de la epistemología, inauguró un modo de comprensión sobre el pensamiento científico, que cambió el rumbo de la propia epistemología en Francia. Su línea epistemológica fue retomada por Georges Canguilhem (Francia, 1904-1995). Al decir de Foucault, en la introducción de la obra de Canguilhem (2008) la filosofía de Francia en la posguerra, era marxista o fenomenológica, pero además, se definía o por una filosofía de la experiencia del sentido y el sujeto, encabezada por Sartre, o por una filosofía del conocimiento, la racionalidad, de base más epistemológica, de la que Canguilhem fuera su abanderado.

Existen numerosos estudios sobre los aspectos epistemológicos de la Arqueología del Saber y su relación con la perspectiva discontinuista, publicados en revistas especializadas , como ser el de Mauricio Lugo Vázquez (2012), Daniel Lorenzini (2010); María Luisa Barcalett Pérez y Amalia Lechuga de la Cruz (2009); María Luisa Barcalett Pérez y Roberto Juventino Fuentes (2007). Así como también, existen artículos publicados en libros sobre el pensamiento de Foucault que nos alumbra en este sentido, como ser el de Roberto Machado (1999) en la colección de ensayos hecha por Canguilhem en ocasión al Encuentro Internacional organizado en

Paris, en enero de 1988, por la Association pour le Centre Michel Foucault a cuatro años de la muerte del pensador.

Sobre estos estudios, se pudo contextualizar el posicionamiento epistemológico de Foucault. Pues, de esta manera, las "positividades" no podrían ser pensadas como hechos sino como lenguaje; y por esto, tomando en cuenta la obra de Foucault, es imposible catalogarlo dentro del estructuralismo. Por lo que se considera que es preferible aproximarnos a su pensamiento sin caer en las trampas metafísicas de la categoría y la identidad. Dado que su propuesta, nos presenta un pensamiento en fluctuación, interrogando la realidad, presentando las posibles fugas y brechas, y abriendo a los regímenes del ver y del decir.

1.3. Sobre la noción de "Prácticas Artísticas Contemporáneas" y las manifestaciones seleccionadas para su estudio: Instalación, Performance y Arte Conceptual.

En el marco de la situación del arte contemporáneo llamada "desmaterialización del objeto artístico" Marchan Fiz (1986) señaló que se trató de un cambio de paradigma estético por el que se confirmó la disolución de un canon universal en el arte. Para la historiadora Guasch (2001), se trató de la emergencia del valor de lo procesal, proveniente del influjo del Minimalismo -una corriente estética-artística de los años 50, que formó parte de las 2as. Vanguardias- que desplazó el interés de realización del objeto hacia su proyecto operativo. Confirmando esto, el semiótico Marchan Fiz indicó que en aquel momento, el artista había desplazado su atención hacia la poética de su obra, apartándose de las consideraciones ligadas a la realización formal del objeto (la obra de arte) y de este modo, el artista se había centrado en el proyecto, es decir, en el proceso de la obra,y no en la obra como producto terminado.

Para la artista Lucy Lippard(1973:15) también el Arte conceptual surgió del Minimalismo -con su consigna: "menos es más que es diferente al decir más con menos"; y esto, representó una apertura luego de la reacción minimalista frente a los excesos del Expresionismo Abstracto y del Pop.

Dentro de este cambio paradigmático se sitúan las manifestaciones artísticas que seleccionamos en esta investigación. Ellas son, el Arte Conceptual, la Instalación y la Performance. Si bien, cabe aclarar que se trata de modalidades disímiles, que emergieron en contextos diferentes.

1.3.1 El Arte conceptual.

Se puede puntualizar que el Arte Conceptual surgió en una época marcada por la Guerra de Vietnam, el movimiento de liberación de la mujer y la contracultura. Fue en aquel momento una modalidad abierta a estilos propios y contenidos, pero muy específico en lo material. Se consideró más importante la "idea" de la propuesta que su forma material. Lo material pasó a ser secundario, efímero, barato, sin pretensiones. Este movimiento tuvo cabida en los dos polos artísticos dominantes, Europa y EEUU. En 1967, Lucy Lippard, artista y parte del movimiento

conceptual en EEUU, escribió junto a Jhon Chandler “The desmaterialization of art” que se publicó en la Revista Art International de febrero de 1968. En aquella publicación, se presentó el Arte Ultraconceptual y dos direcciones, una, el arte como idea y la otra, el arte como acción. En Europa, como se mencionó anteriormente, se encuentra la misma reacción. Las fuentes no son claras; aparecen entre ellas la de los artistas vinculados al movimiento artístico internacional Fluxus que consideraban que el arte conceptual no era un movimiento u orientación artística sino una postura o visión del mundo. En este movimiento se hallaba el célebre artista Duchamp.

Lippard sintetiza esta visión del mundo diciendo que:

> Los artistas que tratan de hacer arte, no objetual están dando una solución drástica a la cuestión de que los artistas sean comprados y vendidos tan fácilmente junto con su arte ... las personas que compran una obra de arte que no pueden colgar o tener en su jardín no tiene tanto interés por la posesión. Son patrones más que coleccionistas (1969:17).

1.3.2 Instalación.

Las Instalaciones aparecen con mayor vigor en los 90. Jorge Figueroa (2005:51) plantea que si bien el espacio -como fenómeno del arte- estuvo siempre presente en la producción artística, en la Instalación ocupó un lugar central. La define como un género que permite al artista un mayor desarrollo de experimentación, y que además aloja a otros géneros. Porque el trabajo “con” y “desde” el espacio permite la incorporación de otros objetos (pinturas, esculturas, objetos, etc) sin dejar de ser una misma obra. La Instalación perteneció al Neo-conceptualismo de los 80, pero sus antecedentes se encuentran también en los años 60. En aquel momento histórico convulsivo, fue un momento fértil del arte, para colocar a prueba una idea e interrogar sobre qué es arte y cómo definirlo.

1.3.3 Performance.

La Performance es un conjunto de acciones –guionadas o espontáneas- que se juegan en un espacio, y como género se manifiesta híbrido, porque en su manifestación, es y no es danza, es y no es teatro, es y no es música, es y no es arte visual, etc. En este sentido, no es representación sino presentación de sus acciones. Parte de una idea que la acción pone en movimiento. Rosalee Goldberg (1979:7) dice que la Performance ha sido considerada como una manera de dar vida a muchas ideas formales y conceptuales, que utilizó los gestos y el movimiento en general, como un arma contra las convenciones del arte. Sus orígenes son anteriores. Provinieron de los futuristas, constructivistas, dadaistas y surrealistas que utilizaron la Performance para poner a prueba sus ideas que luego les serviría para producir sus objetos.

1.3.4 Performance, Instalación y Arte conceptual en el contexto local de fin de siglo pasado.

Las prácticas artísticas contemporáneas, como metodología y discurso, comenzó a constituirse en los años 80, adquiriendo un perfil propio en los años 90, según el estudio de Peluffo (Peluffo, 2013) quien explica que el conflicto con la institución en relación a la legitimación y exposición de la obra, se vinculó al conflicto con las técnicas tradicionales de las "Bellas Artes" y la necesidad de romper con las categorías. La mirada de Peluffo, como agente institucional del ámbito del arte es importante para nuestro estudio, en tanto que afirma que "las manifestaciones y la teoría del arte minimal y conceptual estaban escasamente divulgadas en el país" (Peluffo, 2013:24); esto confirmaría la desinformación existente en el seno de la ENBA como un fenómeno generalizado y local.

Peluffo cuenta con algunos estudios dónde relaciona las prácticas artísticas con las condiciones del campo institucional, es decir, en donde se produjeron y por dónde circularon dichas manifestaciones, y asimismo, cómo se relacionaron con el contexto político en la época pos-dictatorial. En el estudio que realizó para la publicación oficial en homenaje al bicentenario (Peluffo, 2013) se extrajeron algunos datos para contextualizar nuestro estudio, en este caso, desde la mirada institucional de las prácticas artísticas y en particular, sobre el Arte conceptual, la Instalación y la Performance en el medio local.

El arte conceptual en el Uruguay aparece a modo de estrategia a fines de los años 60 y principios de los años 70, asociadas a la crítica política. Luis Camnitzer, Clemente Padin y Haroldo González fueron algunos de los artistas mencionados en dicho estudio, que incursionaron en las *estrategias conceptualistas*. Peluffo menciona, que éstas estrategias pronto se expandieron a otros formatos artísticos convencionales, desde la pintura hasta la Instalación. Incluso, se identificó un "conceptualismo formalista" (Peluffo, 2013:40) atribuido a ciertos objetos escultóricos; la obra de Agueda Di Cancro y Nelson Ramos son referentes a esto. Se menciona dentro de dichas estrategias, a los dibujantes de la década del 70, como Haroldo González y su obra, "El gran Zoo", en 1973, que trataba con ironía los aspectos políticos del país, en formato conceptual de audio y dibujo. También, rescata las tácticas conceptualistas de jóvenes artistas de los 80, provenientes del diseño gráfico, que incursionaron en Instalaciones y videoarte. Señala que lo más impactante fue la Primera Muestra Retrospectiva de Luis Camnitzer en el MNAV, en 1986, por la diversidad de dispositivos conceptualistas. En general, plantea que en los años 80 hubo un predominio de "elementos conceptuales" ligados a los problemas de identidad y memoria social (Peluffo, 2013:25).

La Instalación, según Peluffo, ingresó progresivamente en el país, y esto no obedeció exclusivamente a que se había impuesto en la escena internacional del arte contemporáneo, sino que ofrecía respuestas efectivas a la hora de crear sentido en un lugar y redefinir un territorio

específico para el acontecimiento artístico. Dice, “El formato de la instalación obedecía a la necesidad de situar espacialmente los rituales personales de identidad como parte de la simbolización y socialización de lo privado dentro de las nuevas pautas públicas generadas durante la consolidación democrática” (Peluffo, 2013:30). Se señala al artista Nelson Ramos como el que propició en su taller el instalacionismo “al operar con recursos muy diversos, estimulando el desplazamiento del dibujo hacia el objeto y de este, hacia el espacio” (Peluffo 2013:15), y, “Bodegón” que se instaló en el Instituto General Electric en 1967, señala, podría ser considerada como la primera Instalación en el medio local. Instalaciones como la del grupo de artistas Octaedro, compuesto por Fernando Alvarez Cozzi, Carlos Aramburu, Carlos Barea, Gabriel Galli, Carlos Iglesias, Miguel Lussheimer, Abel Rezzano y Carlos Rodríguez, en 1980 en la Alianza Cultural Uruguay-Estados Unidos, o la de Nelbia Romero “Sal-si-puedes” en 1983 expuesta en la Galería del Notariado son ejemplos de esta práctica. En los años 90, Luis Camnitzer y Mario Sagradini realizan “Lamentos del exilio/Made in Uruguay” en 1990, con curaduría de Patricia Bentancor, con el apoyo del ICI y la IMM; es el paradigma del “instalacionismo uruguayo de los 90”, que Peluffo explica como “la construcción simbólica de un universo personal con referencias a la mitología nacional en clave afectiva y conceptual” (2013:30).

La Performance, tiene como protagonista, a Clemente Padin que la practicó entre 1970 y 1974, retomando en 1984 incorporándoles otros medios (Multimedia, Mail art y Poesía visual). En 1983, en el Sindicato de AEBU realiza “1o. De Mayo: el artista al servicio de la comunidad” y en 1985, en el local del PIT-CNT, “Desaparecidos políticos de nuestra América”. En 1982, se realiza “Entrevista” con la periodista Mercedes Sayagués y los artistas Hugo Cardozo y Eduardo Kepekian.

Por último, se plantea en dicho estudio, que después de los 90 se extendieron las prácticas performáticas, instalacionistas y medios técnicos combinados.

Si bien agrega, que “la apertura de la ENBA en la órbita universitaria atrajo masivamente a sectores juveniles con la expectativa de operar en un campo de experimentación apartado de las reglas del sistema”(Peluffo, 2013:19), afirma que no existió “ni una pedagogía del arte dirigida a la producción experimental con actualización crítica de sus parámetros doctrinarios e ideológicos, o dirigida a la formación profesional de curadores, historiadores, investigadores y analistas teóricos”(2013:45). No obstante, concluye diciendo que se ha relegado exclusivamente en el IENBA, todo lo que gira alrededor del problema de la pedagogía, el pensamiento y la producción en arte en este momento.

A través de este estudio se observa, que si bien existieron algunas propuestas de esta índole en el medio artístico local, no tuvieron una gran repercusión y se acogieron principalmente como prácticas experimentales, dirigidas a presentar cuestiones políticas ligadas a la memoria y la identidad. De esto se infiere que no eran prácticas muy arraigadas en el medio, si bien su

existencia da cuenta de cierta circulación y conocimiento de las mismas.

1.3.5 Articulación y visualización del dispositivo.

Las manifestaciones artísticas contemporáneas (Arte conceptual, Performance, Instalación) llevaban más de veinte años desarrollándose en el mundo en el momento de la Reapertura; sin embargo, las prácticas docentes sin una orientación clara sobre éstas, tuvieron en el "Catálogo" (es decir, en una exposición de corrientes estéticas) un modo de solución al desfasaje. El origen del escaso interés por éstas manifestaciones artísticas parece ser de carácter político y de falta de información; aquel Equipo docente entendía que si bien era su función mostrar el amplio abanico de las prácticas artísticas, no estaban dispuestos a dedicarle a estas otras prácticas –las contemporáneas y de orientación conceptual, con énfasis en lo espacial y lo corporal- un espacio de trabajo como para llevarlas al armado de una "Experiencia" (Lester,2010). Así, el curso terminaba el año con un resumen en cuatro clases de esas prácticas (el "Catálogo) y una final de síntesis, de enfoque que parecería ser sesgado.

En aquella época se carecía de información sobre estas propuestas, que eran opuestas al paradigma formalista y puro-visualista de ese momento. La información que llegaba a los docentes, venía a menudo sin contexto y en un formato que no dejaba comprender el sentido. Por ejemplo, la Performance de un artista, Joseph Beuys llegó al Equipo docente a través de imágenes fotográficas de una publicación especializada (Lester, 2010). Es decir, que una Performance que necesariamente apunta a la incorporación de lo corporal del artista en su obra –la que deja de ser un producto, o un objeto-; que juega con el espacio, lo espontáneo y con el público; terminó siendo para aquellos docentes, una imagen fotográfica. El problema de la fotografía es su fijeza; no puede dar cuenta de la dinámica que se desplegaba allí, en el "aquí y ahora" de la Performance de Beuys. Esto llevó a muchos docentes al equívoco de producir un abordaje puramente visual de las formas, perdiendo de esta manera, el sentido de la propuesta que superaba tal consideración o que estaba fuera de dicha consideración.

Por todo lo anterior, el problema del Equipo docente del Seminario 2 se centró en cómo producir insumos para desarrollar la capacidad crítica del estudiante en relación a dichas prácticas que eran sospechosas para ellos. Porque el Primer Periodo de Estudios era un lugar de conceptualización experimental de los hechos del arte –en su aspecto formal- y esto implicaba la reflexión política sobre el arte. En aquel momento intuyeron que si bien estas prácticas tenían algunos elementos propios del arte (color, forma, espacialidad, etc) el artista no estaba preocupado por el fenómeno plástico en particular, sino que se conectaba con una idea, un concepto. El problema consistía en no poder transformar algo en fuente de una experiencia sensible valorable en términos de elementos plásticos, porque no había un objeto material. La cuestión era cómo hacer para que el estudiante experimentara algo donde no había un producto, una cosa, una "obra", sino "elementos ideológicos" (Lester, 2010).

2. *Enseñanza Artística Universitaria y Método Activo.*

2.1 Enseñanza artística universitaria. Del ámbito ministerial al universitario.

Umpiérrez y Pastorino (2006) señalan que la enseñanza artística moderna local tiene como uno de sus fundamentos la vertiente romántica. Dentro de esta concepción buscó una forma de autodidaxia siguiendo la concepción del maestro y su atélier, creando la tradición de los talleres independientes como alternativos a la formación, a cargo de un maestro. Así apareció el Círculo de Bellas Artes del Uruguay (1905) hasta su oficialización en el gobierno de Alfredo Baldomir por decreto del Poder Ejecutivo en 1943, pasando a designarse Escuela Nacional de Bellas Artes. Allí, sus docentes y funcionarios fueron dependientes del Consejo de Enseñanza Primaria, Secundaria y Normal. Luego de una serie de reivindicaciones, pasó a la órbita universitaria en 1955 en un articulado de la ley presupuestal de 1957. La investigación Orígenes del Plan de Estudio (Umpiérrez y Pastorino, 2006) detalla el momento de la creación del Plan de Estudios de 1960.

Consideramos algunas cuestiones de dicha investigación que nos sirve para contextualizar la concepción pedagógica de la Escuela. Primero, que los estudiantes de Bellas Artes confrontaron el modelo de enseñanza más por los contenidos que por la forma de impartirlos. La gran reivindicación recayó en el ocultamiento del Arte Moderno, es decir, aquello que sucedía en el arte desde el inicio del S. XX en Europa. En aquel momento crítico, los estudiantes que fueron a las bienales de San Pablo (Brasil) en la década del 50, se pusieron en contacto por primera vez con las Vanguardias históricas. Cabe destacar, que el gran hito fue ver el “Guernica” de Picasso y la obra de Mondrian y Klee; el súmmum del Arte Moderno. A esto, se le agregó la discusión sobre el lugar de las llamadas “artes menores” (tapicería, mural, etc) y las mayores (Bellas Artes: dibujo, pintura, escultura, etc). Cabe señalar que esto resultaba anacrónico en el contexto de la segunda mitad del S.XX, y daba cuenta de un rezago de la enseñanza artística de unos 40-50 años. Además, se podría decir, que la primera mitad del S. XX había sido uno de los grandes períodos de inflexión de la historia del arte a nivel mundial. Este desconocimiento por parte de los estudiantes fue el disparador de una actitud de profunda desconfianza acerca de la forma en que se les estaba enseñando arte; pues se les enseñaba desde la perspectiva de la “Academia”. Cabe aclarar, que en este contexto, se le llama “Academia” a un modo de enseñanza del arte que se tomó como el mejor, que data del S. XVII. El modelo académico se fundaba en la copia de modelo y utilizaba los saberes de la anatomía humana y animal, geometría y una teoría del color; además de una peculiar ideología del arte.

Los estudiantes entendieron que ellos necesitaban de otros conocimientos y al no lograrlos, resolvieron cambiar el modo de enseñanza, a través de ciertas estrategias. La primera, fue fortalecerse como gremio (AEBA) y armar conexiones con la FEUU, que en aquel tiempo estaban luchando por la Autonomía Universitaria. Esto significó la inmediata adhesión de la AEBA a esta lucha y la posibilidad del traspaso de la Escuela, a la órbita universitaria.

Finalmente, la Escuela se traspasó del Ministerio de Instrucciones y Educación Pública a la Universidad en 1958. Este traspaso trajo consigo, la creación de un nuevo plan de estudios (el Plan 60) y un modo de enseñar diferente al académico. Como modo alternativo, construyeron un método de enseñanza influido fundamentalmente en los preceptos de la "Escuela Nueva". A este se le llamó Método Activo.

2.2 El Método Activo de la ENBA, fundamento del Primer Período de Estudios.

El Método Activo, hasta hoy utilizado en la Escuela, es un conjunto de nociones y teorías, provenientes de diversos campos disciplinares, que tienen como fin, llevar adelante el aprendizaje a través de la experiencia involucrada del estudiante. En el documento "Exposición de la experiencia de Bellas Artes", integrada en el Anexo a la Tesis de 1986 de Samuel Sztern define esta propuesta y sus antecedentes:

> Los antecedentes fueron extraídos de diferentes niveles de enseñanza, pues se consideró que los principios que forman una docencia para cualquier ciclo, generalizados, son válidos para todos. Por razones obvias debemos resumir la recolección de antecedentes, pero podemos decir que se tuvo como denominador común experiencias de enseñanzas no autoritarias (Sztern, 1986).

Prosigue con las nociones que conforman el método mencionando diversas experiencias.

Comienza con la propuesta en contra de los manuales de enseñanza del Ministro de Cultura en Francia Paul Langevin (1944). Se mencionaba de Dewey el valor del contacto empírico en la enseñanza y la profesionalización en el sentido amplio, no en el de la parcelación del conocimiento. La apuesta libertaria en la educación de Herbert Read. De la escuela alemana de diseño, Bauhaus, se mencionaba la currícula, a modo de ejemplo para el armado del Primer Periodo, que en aquel momento se centraba en la enseñanza de los medios expresivos. De la escuela de diseño de la Ulm, la introducción de un cuestionario de ingreso para conocer los prejuicios del estudiante así como también una asignatura que daba elementos de Ubicación Histórica-Cultural a los temas del arte. De la escuela de diseño de Munich, de organización autoritaria, se valoraban los talleres asistenciales. De la Academia de Obra alemana, la técnica de impacto. De las escuelas experimentales uruguayas de Malvin y Progreso, basadas en el método decrolyano tomaba como base la observación-asociación-expresión, los Centros de Interés, la investigación empírica y la actividad integral.

Se destaca de este repertorio, que algunas fuentes se orientaban a la metodología utilizada en la Enseñanza Primaria, otras a la enseñanza del diseño; algunas eran recientes en su época. Por consiguiente, el énfasis no estaba tanto en las "artes plásticas y visuales" sino en una preocupación sobre el medio técnico.

2.2.1 Aproximación a la noción de Método Activo en el contexto del Seminario de las Estéticas.

En el capítulo “Una mirada a la enseñanza activa, sus antecedentes y metodología” de Umpiérrez y Pastorino (2006) se abunda sobre dicho método. En el artículo “Aportes doctrinarios. Plan Nuevo de Bellas Artes” de Tribuna Universitaria del Prof. Jorge Errandonea(1963), se planteaba una defensa del posicionamiento educativo de la Escuela. En dicho capítulo se aclara que:

> Entre 1900 y 1918 se produjo un verdadero auge en la creación y publicación de “métodos activos”, llamados así, porque la actividad del educando en las Escuelas Nuevas había pasado a ser el centro de toda acción educadora a diferencia de la escuela tradicional, que sólo requería del educando la educación pasiva y la incorporación intelectualista y enciclopédica en cuanto se transmitía (Umpiérrez y Pastorino, 2007:136) .

Más adelante se considera:

> Se ha insistido mucho en que la real renovación de la Escuela Nueva reside en el terreno metodológico englobando su aportación bajo la genérica denominación de “método activo”. Las principales aportaciones en ese orden son:
> a) Actividad, que es uno de los puntos de mayor insistencia. El interés por situar al alumno en una postura activa frente al aprendizaje se manifiesta en que lo hace libremente, investiga, dibuja, modela, observa, interviene, deduce, concluye, demuestra, prueba los principios que tradicionalmente provenían del docente.
> b) Interés. El conocimiento de los intereses del educando fue una de las aportaciones más fecundas de la psicología infantil. Se resalta que el interés no equivale a finalidad. No se ha de centrar la educación sólo en aquello que sea interesante, sino que el profesor debe suscitar interés por todo aquello que se considera necesario a través de una metodología activa que lo provoque.
> c) Individualización. Un alumno no es igual a otro, porque sus capacidades, intereses y situaciones son diferentes. No se puede pues mostrar un sistema que sirva para todos, sino adoptar una posición flexible que se acomode a cada uno de los educandos de acuerdo a su personalidad.
> d) Socialización. No es algo distinto a la individualización y mucho menos opuesto, sino que supone algo paralelo y complementario.
> e) Globalización de los contenidos. La educación prepara para la vida y en ella la realidad aparece como un todo no divido en compartimentos separados y sin relación. Frente a la artificial división en asignaturas, se proponen unidades temáticas que despiertan el interés de los educandos. Se pretende más la búsqueda de una cultura personal, que la interiorización de dilatados programas.
> f) Escalonamiento y penetrabilidad. Los contenidos serán graduados en su dificultad

> introduciendo al educando en forma escalonada en la complejidad de la temática, a fin de asegurar a todos los alumnos la máxima posibilidad y de otro modo, las experiencias, por su vitalidad conmoverán íntimamente, penetrando en el alumno y sumándose paulatinamente a sus conocimientos empíricos.
>
> Nuestra reforma adoptó estos criterios pedagógicos para llevar adelante su tarea dentro del marco de la enseñanza del arte. De esta forma lo planteaba el Prof. Pareja, uno de los protagonistas del cambio. "Enseñar es entonces, un acto que queda contenido en un proceso educativo, y para llegar a ello es menester previamente, reflexionar sobre el origen del conocimiento en un ser dotado para la expresión artística. En el arte, el conocimiento no tiene validez sino cuando está precedido y formulado por la propia experiencia (Umpiérrez y Pastorino, 2006:139).

El Método Activo sirvió a los efectos del armado de una Experiencia para ser vivida y apropiada por el estudiante; con el fin de que éste pudiera construir conceptualizaciones propias desde su historicidad, sus motivaciones, emociones y valores, tomando como eje los Centros de Interés del curso.

Los Centros de Interés, en el marco de los Seminarios de las Estéticas, eran las Corrientes estéticas, las preocupaciones de los artistas y sus prácticas discursivas, enmarcados en un contexto de época en el que se produjeron. Para el Equipo docente, la confección de una Experiencia significaba tomar en cuenta el ambiente donde se desarrollaba. Por esto trató de poner a punto el salón, generando una ambientación que pudiera habilitarle al estudiante la apertura a dicha Experiencia; esto suponía armar un montaje por cada Experiencia. También, implicaba para el Equipo docente, el armado de un "Cierre" a posteriori, para posibilitar la conceptualización del estudiante sobre lo experimentado. La operativa del Cierre, comenzaba con la pregunta sobre lo que a cada uno le había sucedido para luego, ligar lo dicho por ellos con el Centro de Interés, y de esta manera, plantear nociones e insumos conceptuales. En este marco, lo que importaba no era la información histórica tanto como la apropiación de ésta por el estudiante y su actualización.

2.3 *El desfasaje.*

Este método fue practicado en el marco del Plan 60, hasta el cierre de la Escuela en 1973.

Cuando se retomaron los cursos en 1985, se tomó en cuenta el cambio que había ocurrido en el mundo del arte y el desfasaje que se había producido con lo ya conocido a nivel disciplinar del arte, de las tecnologías y los lenguajes. El desfasaje operaba en contra sumándose a las dificultades de la Reapertura de la Escuela (económicas, materiales, técnicas, etc.). En este sentido, la Reapertura significó para los docentes, una carrera contra reloj para ponerse al tanto de lo diverso y prolífico de las prácticas artísticas de su tiempo.

Para ilustrar esta condición histórica, presentamos dos textos, uno divulgativo de la experiencia de la Escuela en 1986, y otro, que se presenta junto al Plan 91, su Exposición de Motivos en 1991.

El primero, el catálogo “Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional”(1986) de divulgación de la Escuela que se realizó en el Subte de la IMM, en agosto de 1986, se planteó que tras el cierre de la Escuela en dictadura:

> La aventura individual, o grupal, tuvo como prioridad, sobrevivir sin tranzar conceptualmente; los legados de las actitudes creadoras de la institución desaparecida fueron asumidos como compromiso ético de novedosas proyecciones. Pequeñas cooperativas y grupos de producción con mayor o menor impacto de lenguaje y expresión pública cruzaron el período de dispersión con distinta suerte. Comienza aquí el frondoso y rico camino de experiencia individual del desamparado ex-universitario, que debe encontrar en la vida cotidiana fuentes de continuidad de su iniciada experiencia de desarrollo interior, educativa. De alguna manera cada uno debió revisar el lenguaje, la materia, la forma, la cultura y sus herencias para establecer la reubicación en la creciente complejidad de la década del 80. Es así como cada protagonista de esta enseñanza acumuló en estos años de soledad -en reflexión, en diálogos fragmentados, en trabajo de taller- un bagaje de conocimientos que se revelan como sustancia aporte a la nueva etapa de la Escuela, que reabrió sus puertas hace justamente un año (ENBA, 1986).

El segundo, la exposición de motivos del Plan 91 expresa:

> La vieja estructura reglamentaria ofrece notorias áreas de inadecuaciones en el paso del tiempo, tanto en lo tecnológico hacia los lenguajes del arte, como en lo doctrinario en relación con la polémica del arte. La transición y desgate de las vanguardias en los últimos treinta años, desembocan en la coyuntura crítica de los años ochenta y el reanálisis referencial de la cultura pos-industrial. Aceleradamente el mundo cambió mientras la Escuela Nacional de Bellas Artes permaneció clausurada y dispersa durante la dictadura. A su reapertura en 1985, fue ostensible la necesidad de adecuación de sus cursos a la investigación ya transitada en el ámbito internacional. Rápidamente, los órganos directivos interinos, promovieron modificaciones fragmentarias al viejo texto reglamentario a la espera de un examen detenido de toda su estructura educativa y las manifestaciones del arte en general (ENBA, 1991).

Consideramos que éstos fueron “textos-acontecimiento”, que problematizaron su actualidad, pues nos permitieron visualizar las condiciones de emergencia de la enseñanza artística universitaria a la salida de la dictadura. El lapso de tiempo entre ambos, nos permitió comprender el proceso de organización institucional, su diagnóstico y sus estrategias para

promover el cambio. Al decir de Foucault se trataría de:

> Problematizar su propia actualidad discursiva: actualidad a la que interroga como acontecimiento, como un acontecimiento del que tiene que decir su sentido, su valor, su singularidad filosófica y donde tiene que hallar a la vez su propia razón de ser y el fundamento de lo que dice (2002:67-68).

En dichos textos se planteaba que en la Reapertura los Equipos docentes estaban diseminados, algunos estaban en Montevideo, algunos se habían replegado en pequeños grupos de producción cooperativa durante la dictadura, y otros, llegaban del exilio. Estos últimos, trajeron, desde sus perspectivas, noticias de lo que estaba ocurriendo en los circuitos artísticos de exhibición europeo fundamentalmente. Los primeros tres años de la Reapertura fueron un momento de investigación docente paralela a los cursos sobre la situación del arte. No obstante, la información sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas llegó a la Escuela a medida que se conseguían las publicaciones internacionales donde se divulgaban; de modo que fueron escasas y poco explicativas (Lester,2010).

SEGUNDA PARTE. DISEÑO METODOLÓGICO.

1. Metodología y diseño metodológico.

1.1 Metodología cualitativa y análisis del discurso.

Nuestra investigación tomó partido por una metodología cualitativa; el diseño fue una composición artesanal, que se fue ajustando en relación al problema de investigación. Se trató básicamente del estudio de documentos históricos de carácter público e institucional, y análisis de discurso desde una perspectiva arqueológica.

Para ello, se desarrolló de forma inductiva códigos y categorías (Glaser,1978) si bien se utilizaron algunas categorías que formaron parte del desarrollo investigativo de Michel Foucault, como caja de herramientas. En el proceso, se generaron proposiciones; se trató de un ida y vuelta con los documentos, y en el proceso, se fueron produciendo nuevas preguntas.

1.1.1 Análisis del discurso. Descripción de etapas.

El análisis se realizó siguiendo las actividades previstas de:

a. Transformación de las nociones categoriales de inspiración foucaultiana en códigos para el análisis discursivo. Para esto, se estudiaron las investigaciones del ámbito de la enseñanza y la utilización de las nociones foucaultiana para la construcción de categorías (caja de herramientas). Se tomó en cuenta tres obras foucaultianas en particular para esta trasposición: *Arqueología del Saber* publicada por primera vez en 1969; *El Orden del Discurso* que es la lección inaugural de sus cursos en el Collège de France en 1970 y *Qué es un autor*, conferencia en la Sociedad Francesa de Filosofía en 1969, publicada en el Bulletin de la SFP en el mismo año.

b. Codificación de los textos recopilados y seleccionados para este estudio. Los textos recopilados y seleccionados fueron las Tesis ganadoras de aspiración docente del Primer Período de Estudios de la ENBA, en particular los del curso Segundo año o Seminario Taller de las Estéticas, y de éste, el curso previo al Segundo Período de Estudios, el Seminario Taller de las Estéticas 2. Dichas Tesis se recopilaron tomando en cuenta el recorte temporal de 1985 a 1993. También se agregaron algunas que si bien no pertenecían a dicho curso, tenían información pertinente que aclaraba la situación histórica del momento (“textos acontecimientos”) y, para complementar la información sobre la Reapertura (1985) se tomaron publicaciones estudiantiles, entrevistas de carácter exploratorio a docentes que mantienen su actividad en la institución, y triangulación de datos con otras investigaciones afines (Cultelli, 2013; Puchet, 2013).

c. Lectura de los textos recopilados y selección de párrafos relacionados a dichos códigos y fundamentación. Este análisis por código se realizó en dos etapas, tomando en cuenta las dimensiones de nuestra investigación: Enseñanza Artística Universitaria(Método Activo) y Prácticas Artísticas Contemporáneas (Instalación, Performance, Arte conceptual). Para estas actividades se utilizó el programa de análisis de discurso MQDA. Se introdujeron los textos anonimizados y codificados, se ordenaron los párrafos seleccionados según una codificación, y se realizó un primer abordaje y la construcción de proposiciones.

d. Descripción de las "positividades" halladas por cada código y producción de tablas para la visualización de las reglas de composición de los objetos, tematizaciones y conceptos. Producción de cartografías con las descripciones realizadas. En nuestro caso, se trató del estudio de las unidades discursivas e identificación de las reglas de conformación discursiva.

e. Vinculación de lo hallado con las preguntas de investigación. En nuestro marco, el hallazgo refiere a la producción del emergente discursivo de una trama socio-histórica y política, y no a una sustancia pre-establecida.

1.1.2 Dimensiones del análisis del discurso.

Las dimensiones y subdimensiones recortadas para este campo de problemáticas fueron:

1. Dimensión Enseñanza Artística Universitaria, que engloba la enseñanza artística en la Universidad; que desde 1960 se desarrolla en la Universidad de la República bajo la denominación de Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA, hoy IENBA). La subdimensión estudiada es el Método Activo, que es el modo idiosincrásico de enseñanza en este ámbito en el Primer Período de Estudios, en particular, en el curso estudiado, Seminario 2.
2. Dimensión Prácticas Artísticas Contemporáneas, que engloba a las modalidades de producción artística (en su circulación, presentación y circulación de obras y discursos de arte) en la etapa histórica contemporánea. Abarca lo que sucede en la institución artística occidental desde la Segunda Guerra Mundial (1945) hasta nuestros días; en particular abarca el lapso estudiado (1985-1993). Se trata de un período que abarca entre 40 y 48 años máximos. Y la subdimensión engloba tres categorías de la producción de dicha producción -Instalación, Performance, Arte conceptual-. Estas categorías pertenecen a diversos dominios de la producción artística, siendo la Instalación y la Performance, modos de producción en donde participa la corporalidad y

la dimensión espacio-temporal, y el Arte conceptual un modo de producción que se caracteriza por una definición del arte.

1.1.3 Discusión de las dimensiones y subdimensiones del campo de problemáticas.

Tomando en cuenta nuestra pregunta investigativa, fue conveniente el armado de una estrategia de análisis para el estudio de ambas dimensiones y sus subdimensiones.

En un primer momento habíamos pensado que hacer un estudio pormenorizado de ambas dimensiones nos podía derivar en una acumulación de trabajo que excedía la perspectiva de esta investigación. Pues, nos interesaba aproximarnos a la cuestión de las Prácticas Artísticas en la dimensión de la enseñanza.

Al encontrarnos frente a la información recabada y su análisis previo, pudimos observar que la que pertenecía a la dimensión de la Enseñanza Artística excedía en volumen a la dimensión de las Prácticas Artísticas. Esta primera observación nos arrojó una primera proposición de dos términos relacionados: que dichas dimensiones estaban consideradas de modos desiguales en las Tesis ganadoras de aspiración a la docencia en el Primer Período de Estudios de la ENBA en el período estudiado; pero que de alguna manera, ambas dimensiones estaban imbricadas de tal manera que estudiándolas conseguiríamos comprenderlas a cada una y en su relacionamiento como parte de una externidad de constitución del plano discursivo estudiado.

Esto último, fue decisivo sobre la elección del modelo de investigación. Pues, la propuesta foucaultiana al hacer foco en las discontinuidades y en la constitución externa del discurso, hacía posible este estudio de volúmenes desiguales, de grandes lagunas y de carácter heterogéneo. Probablemente, si nos hubiera importado el nivel sustancial del discurso, por ejemplo, el enunciado con relación al sujeto enunciador, su contexto histórico y su expresión, hubiéramos tenido un problema por la carencia de información recogida.

En este sentido, el estudio de las narrativas biográficas no hubiera sido conveniente, nos hubiera llevado a la órbita del sujeto, en su dimensión narrativa e histórica, y este mismo campo de problemáticas no lo hubiéramos podido lograr, haciendo énfasis en las Tesis ganadoras de aspiración docente.

Tampoco el análisis institucional, que si bien nos hubiéramos podido introducir a través de esta perspectiva en la dimensión del conflicto y de las resistencias - múltiples y complejas - que nos interesaba integrar, nos llevaba a una producción de sujetos sustancializados y a concebir el conflicto desde un orden estructural y dialéctico también sustancializados.

En este sentido, el marco teórico utilizado nos llevaba a comprender tanto el conflicto y el campo de la subjetividad pero desde una vigilancia con enfoque en el construccionismo.

Sobre la categoría Prácticas Artísticas Contemporáneas.

Prácticas Artísticas Contemporáneas define el conjunto de algunas expresiones artísticas provenientes de la mitad del siglo pasado, y que hoy son categorías naturalizadas en el campo artístico. Se trata de una estrategia para investigar cómo se formaron como objeto de discurso; sus conceptualizaciones y tematizaciones.

Este estudio se focalizó en el Arte conceptual, la Instalación y la Performance y la problemática al tratar de trasladarlos al aula. En la selección de enunciados se tomaron en particular aquellos que se ligaban con éstas según los siguientes criterios:

- La relación con el tiempo histórico según las diferentes teorías de historia que se hallaron en las Tesis relevadas (las que presentaban lo contemporáneo como lo sucedido luego de la 2ª. Guerra Mundial; las que presentaban los acontecimientos de los 60 como una brecha entre la modernidad y los efectos de la caída de los grandes relatos; los que suponían lo contemporáneo como lo que sucede paralelo a la existencia del sujeto, etc.).

- La relación entre los efectos de las rupturas generadas por las prácticas artísticas y la tradición moderna del arte (autoría, técnica, lenguaje, objeto de arte, etc) .

- La relación con lo que se proyecta como perfil de egreso, tomando en cuenta que un sujeto formado en arte posiblemente a su egreso además de una formación integral, pueda producir “objetos”, “prácticas artísticas”, “obras”.

Se puede afirmar que las Prácticas Artísticas Contemporáneas consideradas son poco visibles dentro del repertorio estudiado. Pero, según el planteo foucaultiano, los conceptos, temáticas, incluso los objetos, aparecen en un momento de la vida institucional, formando parte de cruces de planos discursivos que en el tiempo se van asentando hasta naturalizarse. En ese sentido, la dimensión que seleccionamos –la de las Prácticas Artísticas Contemporáneas- lleva el nombre de lo que hoy designa todo aquello que emerge en el mundo del arte ligado al artista, es decir, al discurso de la obra.

El mundo del arte es dinámico y esto lleva a la producción de modos de llamar esta “obra”. Hoy aparece el nombre común de prácticas artísticas para englobar lo que hace el artista para ser artista. De esta manera se deja de lado las disputas entre los que llaman “obra” haciendo alusión a las “obras de arte”; a los que llaman “objeto” (aludiendo al discurso minimalista y pos-minimalista) y otros nombres (como Fluxus y otros movimientos que tienen

otros modos de nombrar lo producido por el artista en el territorio del arte). Si bien sabemos que no vamos a encontrar en la Reapertura la forma nominal de “Prácticas Artísticas”, se trató de encontrar los modos cercanos para esto; en particular las que se entendían por contemporáneo en su tiempo.

Sobre la diferenciación entre objeto, concepto y tematización para pensar el campo de las desviaciones.

Antes de continuar, es necesario aclarar que se ha dado un sentido propio a la diferenciación entre concepto, tematización y objeto en el plano del discurso. Por una parte, se le llama “objeto” al asunto mencionado, protagónico, de gran consistencia teórica, que fundamenta el discurso. Se le llama “concepto”, a una definición utilizada y desarrollada, que no llega a ser objeto de discurso, pero que lo compone o puede componerlo. Por ejemplo, el concepto de libertad compone el objeto “Enseñanza Artística universitaria” y “Método activo”. Las “Tendencias” es un concepto que compone el “Arte Contemporáneo”, que tanto funciona como objeto en algunas Tesis docentes, como concepto, en otras. Y por último, llamamos “tematización” a un aspecto desarrollado, que no llega a ser concepto, si bien abre una línea discursiva para ser tratada; por ejemplo, la “Investigación” y la “Estética”, son tematizaciones que no se toman como conceptos, no se definen. Cabe señalar también, que estos términos recogen lo positivo de los documentos, es decir, lo que se reconoce, pero no sólo en su reiteración idéntica sino en su desviación. Pues de esta manera, se trata de hacer visibles los planos discursivos y los emergentes.

1.1.4 Análisis del discurso de las dimensiones y subdimensiones seleccionadas.

Para este análisis se utilizaron los siguientes textos:

I Tabla de años de Llamado Concurso Docente y las Tesis ganadoras seleccionadas y codificadas.

Año de llamado concurso docente	**Tesis codificadas**
1986	A; B
1989	C; D;E
1990	F; G;
1991	H; I;
1992	J; K; L; M; N;
1993	Ñ; O; P; Q; R;

II Tabla de los cargos concursados.

Año de llamado	Cargo docente	Tesis codificadas
1986	Ayudante	A
1986	Asistente	B
1989	Encargado	C
1989	Asistente	D
1989	Ayudante	E
1990	Ayudante	F
1990	Encargado	G
1991	Ayudantes	H; I
1992	Ayudantes	J;K;L;M;N
1993	Asistentes	Ñ; O; P; Q
1993	Profesor Titular de Cátedra	R

III Tabla de codificación de documentos complementarios utilizados.

Año	documento	Codificación
1960	Plan 60 ENBA	P60
1991	Plan 91 ENBA	P91
1985	Revista Taller 2ª. Época julio. AEBA.	RT
1985	Revista Taller julio. AEBA.	RT1
1970	Publicación Una experiencia educacional 1960-1970. Talleres gráficos de la ENBA	UEE
1986	Publicación Proyección de una aventura educativa. Taller gráfico. ENBA.	PAE
1986	Catálogo Bellas Artes. Proyección de una Experiencia Educativa. UDELAR-ENBA; auspicia IMM (Subte Municipal, del 15 al 31 de agosto).1986	PEE
1986	Tribuna Universitaria ; artículo “Aportes Doctrinarios. Plan Nuevo de Bellas Artes” de J. Errandonea1963/1986*	ETU

* Según se nos informó en las consultas realizadas a expertos, este artículo publicado en la Revista Tribuna Universitaria (octubre de 1963)por el Prof. Errandonea, fue trasladado a su Tesis, ganando el llamado de encargado de Curso de 2o. Año del Primer Período de Estudios en 1986 (Seminario). El original no se encuentra en Biblioteca.

1.1.5 Transformación de las nociones foucaultianas en códigos de análisis. Definición, descripción y alcances.

Para el análisis de discurso se propuso utilizar las siguientes herramientas conceptuales.

Las Modalidades discursivas, es decir, la identificación de quién habla (no en el sentido sustancialista, sino en cuanto posición de sujeto de la enunciación) y cómo se constituye su legitimación para visualizar el grupo de interés en conflicto y el orden de atribuciones. También

para visualizar cómo aparece la presunción de verdad y qué ámbitos institucionales se relacionan con los discursos emergentes. En nuestro caso, en relación a las prácticas docentes y el discurso educativo.

La Formación de los conceptos, es decir, la descripción de la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan conceptos (y con éstos, las series enunciativas, la dependencia entre enunciados, los esquemas retóricos, las metáforas utilizadas y los contenidos imaginarios, las dependencias según el régimen de oposiciones, de exclusiones, y la voluntad de saber y el análisis del modo de coexistencia de los enunciados).

Las Superficies de emergencia, es decir, visualizar de dónde pueden surgir los conceptos para ser designados. En nuestro caso es en el campo de la educación artística universitaria donde se sitúan las prácticas docentes estudiadas, concretamente en el Seminario de las Estéticas 2. Nos preguntamos sobre el objeto: ¿cómo se denomina?¿cómo emerge o en qué condiciones de existencia se presenta? ¿porqué surgió este objeto y no otro?¿qué dimensiones implican y cómo se renombra?¿en qué marco de estrategias aparecieron, y cuáles fueron las tácticas desplegadas?

Las Instancias de delimitación, es decir, la visualización de las instancias que permiten marcar los límites de un campo de conocimiento sobre el objeto, la reglamentación del saber y la práctica; en el campo de la educación y en el arte: ¿qué tipos de formación se nombra privilegiada?¿qué tipos de subjetividad se promueven?¿qué tipos de procesos favorece?¿cómo define al sujeto de la enseñanza en arte?¿qué lugar discursivo ocupa el sujeto en su formación?

La Rejilla de especificación, es decir, la visualización de la operativa por la que los objetos implicados en un sistema se separan, se oponen, se entroncan, se reagrupan, se clasifican, se hacen derivar unos de otros de los diferentes objetos de discurso (método activo, prácticas docentes).

La Formación de los objetos, es decir, la visualización de los planos de diferenciación que conforman los objetos y sus procedencias; en nuestra caso, las condiciones de existencia para que surgiera como objeto de estudio en la ENBA (1985-1993) las tematizaciones, conceptos y objetos de estudios que hacen posible componer nuestras dimensiones y subdimensiones.

1.1.6 Descripción, análisis, reflexiones y preguntas preliminares relacionadas con los códigos por cada dimensión y subdimensión.

La elaboración del análisis se hizo en dos etapas simultáneas, una que se organizó en

base a la lectura de los textos, su traslado por pertinencia a los códigos, descripción y análisis, y otra, que recogía las proposiciones surgidas de este proceso. Además de la pertinencia al código, se tomó como criterio la repetición del enunciado en el repertorio de textos estudiados (por saturación de la muestra); su dispersión y el campo de las desviaciones.

En este proceso se utilizó:

- El código de análisis inspirados en la arqueología foucaultiana.

- Los fragmentos recolectados producto del análisis de discurso según año y documento codificado.

- El análisis de los mismos utilizando en algunos casos esquemas y tablas para la visualización del concepto.

- La reflexión preliminar y las posibles preguntas que nutren las proposiciones. Cabe aclarar que utilizamos este modo procesal y en forma de bucle que implicó hacer cortes reflexivos constantes, producir preguntas vinculadas con el campo de problemáticas.

En el análisis, se tomaron los enunciados que cumplen con dos criterios:

- Los enunciados que se repiten a lo largo del repertorio de los textos estudiados, a nivel general de la lectura, vertical en el sentido cronológico y parcial, en el sentido del detenimiento en un tópico y su dispersión. Dicha repetición se cartografió en la medida en que ayudaba a la visualización de un tópico.

- Los enunciados que tienen presencia a lo largo del estudio histórico. Esta presencia puede ser material (la palabra repetida) o eidética (la idea repetida).

Lo que sigue es el análisis, reflexiones y preguntas preliminares relacionadas a cada dimensión y subdimensión, comenzando con Enseñanza artística y Método Activo, y siguiendo con Prácticas Artísticas Contemporáneas, la Instalación, la Performance y el Arte conceptual.

Se presenta el estudio desglosado y abreviado general, vertical y parcial del análisis del discurso de las Tesis seleccionadas por año de concursos docentes, por código de Tesis y ubicación (Apéndice, Tablas, Anexos). Cabe señalar que los términos relativos al campo artístico se encuentran en el Glosario y que por motivos de la extensión pautada para la realización de este trabajo, fue necesario introducir la ampliación de ciertos estudios de interés en un Apéndice. Los extractos de las Tesis de interés para la argumentación del análisis, fueron expuestos en el cuerpo del texto, mientras que los demás, se les hizo referencia y se colocaron en un Apéndice.

2. Enseñanza artística y Método Activo. Análisis de las formaciones discursivas de las tematizaciones y conceptos.

Este primer abordaje enfatizó sobre la producción de tematizaciones y conceptos a nivel de las prácticas docentes en las Tesis docentes.

2.1 Elecciones temáticas y conceptos por año de llamado a concurso a Seminario, y Seminario 2[6].

Si bien se habían convocado llamados a cargo docente en 1986, bajo la nominación "Segundo año (Seminario)", fue en las Tesis de 1989 cuando se presentó el Seminario 2 como una unidad académica, la misma se reglamentó en 1991.

Desde un análisis vertical de las Tesis estudiadas y con respecto a los aspectos implicados del Método Activo en relación a las temáticas del programa, se observó que una mayor cantidad de Experiencias estuvieron elaboradas para el estudio de las estéticas ubicadas antes de las 2ª. Guerra Mundial. Incluso, aparecieron otras estéticas puestas en Experiencia, como por ejemplo la que estaba ligada al Absolutismo (M). Pero, posterior a la 2ª. Guerra Mundial, solamente se presentó un dispositivo de largo aliento con tres vías de trabajo (gráfico, pictórico, volumen) y el "Muestreo".

Con respecto a la dependencia entre enunciados, se observó que se presentó un campo de coexistencia de términos excluyentes relativos a la noción de Historia. El énfasis fue puesto en el mejor modo de concebir lo histórico ligado a un discurso metodológico de la enseñanza activa y al campo del arte. Los términos excluyentes pero que convivieron en este lapso, se refirieron a una versión compleja de lo histórico, en contraposición a una versión positivista, universalista. Además se agregó otra serie, que era la de la historia en una versión lineal, en contraposición con otra, que concebía lo histórico en su posibilidad de encuentro con lo contemporáneo, lo actual.

En la misma línea, sobre los aspectos de la organización de los enunciados[7], se observó la instauración de una lengua constituida por metáforas , como ser, "vasos comunicantes", "arcos", "ojo cultural", etc.

La producción discursiva después de 1989 se presentó atendiendo a dos registros que emergieron como patrones discursivos, el de C que corresponde a un Encargado de curso

6 Para el análisis ver el Apéndice C, Pág. 226.
7 Ver Tabla I, Pág. 170.

(1989) y el del Plan 91; pues se observó en Tesis posteriores el traslado de las ideas de C o las citas de partes del reglamento (P91). En 1989, aparece el desplazamiento de C en D y en 1990 en F. En 1991 aparece el desplazamiento de C en el Plan 91 tomando un formato reglamentario, al igual que I, y se trasladó a 1992 en J y L. A su vez, el P91 fue citado en otros documentos; en el mismo año por H, o asociado a C y F asociado a K. En este sentido se infiere que C se fijó como patrón discursivo, es decir, se tomó su organización como un buen modo de plantear las tematizaciones, conceptos y objetos.

Asimismo, los conceptos emergentes y las dependencias por oposición, exclusión y la voluntad de saber ("decir" aquello que se asociaba al conocimiento de la disciplina artística), se observó una reiteración de cierta disposición[8] que, sintetizando, fue observada en el año 89, en C, cuyos emergentes fueron "las Tendencias plásticas contemporáneas", que surgieron en oposición del "Arte antes de posguerra"; a esto le siguió la realización de un Muestreo de las últimas Tendencias. Se infiere con esto, una voluntad de saber que lleva a la realización de un procedimiento de presentación, el Muestreo ("Catálogo"). En D, los emergentes fueron "las Estéticas contemporáneas" que surgieron en oposición a "las Estéticas de posguerra"; esto se ligaba con el señalamiento sobre la existencia de una proliferación de "ismos", y por ende, la dificultad de la tarea docente para su documentación.

En el año 90, en F, los emergentes fueron "las últimas manifestaciones artísticas" que se ligaban a la enunciación de "Corrientes de última hora", dando cuenta también de la dificultad de documentación sobre lo que estaba ocurriendo en su actualidad.

En el año 91, en I, los emergentes fueron "las Neo-vanguardias"; éstas fueron definidas por su carácter hegemónico, y por su complicidad con la sociedad de consumo y el capitalismo.

El Plan 91, marcó como emergencia "las Vanguardias de posguerra" que excluían a todas las demás corrientes por su potencial rupturista en la puesta en crisis del arte.

En el año 92, en K, los emergentes fueron "las Neo-vanguardias de posguerra", que se asociaron a la era de vacío. En L, los emergentes fueron el Pop, el Op Art, el Minimal, el Hiperrealismo y el Arte conceptual, que se asociaron al mercado; así como también, "las últimas Tendencias" asociadas a las vanguardias históricas, ligadas también a la realización de un Muestreo documental.

En las Tesis del año 93, el emergente fue el "agotamiento de neo-vanguardias, asociadas a los cambios sociales de los años 80" y la "emergencia de los lenguajes de comunicación de masas", por lo que se realizaba un plan de actividades para la investigación

8 Ver Tabla II, Pág. 170.

disciplinar.

2.2 Campo de la memoria.

Nuestro estudio se focalizó en el momento de la Reapertura, donde la enseñanza artística aparece en reiteradas ocasiones asociada a temáticas propias del campo de la memoria del colectivo docente. A través de las series discursivas se relevaron algunas relaciones con eventos históricos notorios del campo histórico de la Universidad de la República[9].

Cabe mencionar, que este estudio incursionó en documentos complementarios a las Tesis de llamado docente del Primer Período de Estudios. Pues el campo de la memoria, estuvo ligado a los enfrentamientos políticos y por esto, a las estrategias colectivas como modo de resistencia. En este apartado se presentaron las relaciones de génesis, filiación, transformación, continuidad y discontinuidad entre los eventos históricos.

Vale aclarar que las relaciones de filiación no se pudieron visualizar claramente, pues sólo se hicieron alusión en 1990, en un solo documento, por lo que se desestimó este tipo de relación como modo organizativo del discurso del campo de la memoria.

Se recogieron los procedimientos de intervención que se aplicaron y que tuvieron efectos de legitimación institucional, como ser, las técnicas de reescritura, el método de transcripción, traducción y sistematización de los enunciados.

2.2.1 Relación de génesis con el Plan 60, que inauguró una ENBA en la esfera universitaria y relación de filiación al manifiesto de Córdoba de 1918 y a la Ley Orgánica de 1958.

Se recogieron los enunciados que remitían la propuesta de la Escuela a la reforma de Córdoba de 1918, y a la Ley Orgánica de 1958 en un documento de 1984. En éstos se trataba en particular sobre la defensa de una ENBA universitaria y democrática, contra la instalación posible de una escuela de artes plásticas y visuales, por parte del Ministerio y de las autoridades interventoras universitarias, por fuera de los principios de la Ley Orgánica. Dice:

“La intención del Ministro, es colocar la mencionada Escuela dependiendo de la Facultad de Humanidades y no del Ministerio como estaba planificado hasta el año pasado. Finalmente se va clarificando el incierto panorama que afectó la enseñanza del arte a nivel superior. Parece entonces que las autoridades oficiales han definido ya que hacer al respecto. Tenemos pues la Escuela Nacional de Artes Plásticas y Visuales, con destino a depender de la Facultad de

9 Ver Tabla III, Pág. 171.

Humanidades, y con un cuerpo docente, sobre el cual desde un año ha producido tantos, y tantos cabildeos, idas y venidas en el ambiente plástico nacional (…) La lista sería incompleta, aparentemente existirían otros integrantes pero los desconocemos. Conocemos sí, a algunos integrantes de esta lista, varios fueron docentes de nuestra Escuela Nacional de Bellas Artes, eso sí, POR CONCURSO (SIC), en plena vigencia de la Ley, donde podían competir con otros, con un llamado que fue hecho públicamente y sujeto a la aprobación del Consejo Directivo Central Universitario, ya que dependíamos de él. Nos desilusiona su concurrencia, su advenimiento a este llamado del ministro de cultura, pues este Ministro y el anterior, no tienen la autoridad que confiere a estas investiduras el sufragio popular. Este Ministro como los rectores y decanos de estos últimos le apeló tanto a la Ley Orgánica como también al Manifiesto de Córdoba, como modo político universitario de orientar la pugna. Por esto, se infiere que esta operativa fue una estrategia política y un modo de resistencia al autoritarismo (RT).

Se denunció en PEE (1986), que a partir del cierre institucional y su desaparición como "Servicio de enseñanza oficial de las artes (hecho sin precedentes en este País)" se practicó el saqueo y la destrucción sistemática de maquinaria, instrumentos, bibliotecas, pinacotecas, archivos y documentación.

Por otra parte, en la Tesis A, se presentó como fundamento de su competencia docente y del conocimiento del curso, la participación en un colectivo que trató reintegrar la Escuela al ámbito universitario, cuya actividad se había originado a fines de 1983. Se observó que el modo retórico tiene la potencia de tender puentes entre la Reapertura y el cierre, suturando la clausura en dictadura. Así cotejamos con E retrospectivamente, "su gente o sus gérmenes experimentales se refugiaron en talleres artesanales y cátedras no oficiales donde pudieron sobrevivir al control oficial" y también con el documento PAE (1986).

Triangulando con otras investigaciones actuales (Cultelli, 2013; Puchet, 2013), se corroboraron algunos datos que juntaron el campo de la memoria de la Reapertura con la actividad de producción artesanal de algunos colectivos en época de clausura. Un ejemplo fue El Carrito, un emprendimiento cooperativo de venta de cerámicas, que aglutinó a docentes y estudiantes de la Escuela durante la dictadura, incluso también se albergó a artistas jóvenes que luego se integrarían a la docencia en la Reapertura.

Dentro de los documentos estudiados se consideró un artículo que definió doctrinaria y conceptualmente el proyecto de la experiencia educativa de la Escuela. Se trataba de un artículo que el Prof. Jorge Errandonea (ETU) escribió en Tribuna Universitaria (una revista de la

Universidad de la República) en octubre de 1963, y que según cuentan los informantes calificados, fue la base de la Tesis ganadora del llamado a concurso docente para el cargo de encargado del Seminario de las Estéticas en 1986. Cabe señalar que dicho artículo también apareció transcripto en la publicación de la ENBA de 1986, llamado, Una proyección de la aventura educativa (Pae); que es un Catálogo de una exposición en la Intendencia de Montevideo.

En el artículo mencionado, se instaba a la revisión constante del Plan y se colocaba su origen en el movimiento reformista de Bellas Artes y de Arquitectura (ver ETU, 2 en Apéndice A*)*.

En 1990, en G se planteaba que a tres décadas de formulado el Plan 60, se visualizaba su verdadera dimensión conceptual que fueron los aportes doctrinarios (“intactos”, “vigentes”); constituyendo la única experiencia de enseñanza activa en la enseñanza superior. El Plan 60 era caracterizado por ser reformista y sus concepciones renovadoras.

En 1991, en H se colocaba el origen de la Escuela en 1960 cuando irrumpía la ENBA con su reforma , haciendo alusión al Plan 60, por el que se “abolía” el “régimen academicista”, es decir, al modo de enseñanza impuesto en la escuela dependiente de la esfera ministerial.

El discurso de génesis, muestra el orden disruptivo que tuvo la Escuela, produciendo una fantasmática contra-factual, que especulaba sobre su progreso si no hubiera sucedido el quiebre dictatorial. A este respecto, en 1993 se planteaba: “Qué sería ahora de esta experiencia de no haber sido cerrada en dictadura” (P).

En síntesis, el “origen” de la Escuela se colocó en diferentes momentos políticos universitarios. Se observó que fue un modo de denunciar situaciones arbitrarias y reivindicar prácticas democráticas en el momento de salida del régimen dictatorial; esto se visualizó en los documentos estudiados entre los años 1984 y 1986.

Se relevaron cuatro orígenes; cada uno sitúan una serie temporal de acontecimientos que fundamentan la razón institucional.

El primero, puso el origen en el Manifiesto de Córdoba de 1918, conectándolo con el movimiento de reforma universitaria de 1958, hasta el cierre en 1973. Es una serie enunciativa que reivindicaba las prácticas democráticas y los principios de Autonomía y Cogobierno en el marco de una intervención a la Universidad que era denunciada.

El segundo, el origen estaba puesto en el Plan 60 y su desarrollo hasta el cierre. Es una serie que reivindicaba la Reapertura y su afiliación reformista, que fundamentaba el Plan 91. Es decir, producía la continuidad entre Planes, fijando una identidad y una entidad, la ENBA.

El tercero, el origen estaba en las reuniones de preparación de la Reapertura, en 1983. Es una serie enunciativa que aparece desde una visión subjetivista, como parte de una memoria propia, personal, que daba cuenta sobre la preparación previa a la Reapertura y donde se reivindicaba una continuidad creativa en dictadura. Desde esta perspectiva, la Reapertura no fue improvisada; fue militantemente estudiada en sus dimensiones políticas y educativas. La Escuela, diríamos que se re-fundó con los que quedaron en el país y los exiliados, resistiendo los embates de la dictadura; transgrediendo las censuras y la negación al derecho de asociación.

El cuarto, el origen fue puesto en la doctrina reformista que dio lugar a la concreción del Plan 60. Esta serie enunciativa fue una inflexión; colocaba el énfasis en las ideas, en un plano abstracto que subyacía a los movimientos sociales y culturales de nuestro país.

2.2.2 Relación de transformación en la dimensión de los Planes educativos (Plan 60 al Plan 91) y en la dimensión socio-histórico cultural (del Plan 60 a la Reapertura de la ENBA en 1985).

En 1986 se planteó que retomar la experiencia educativa no significaba repetir las anécdotas de lo vivido en 1960, sino reivindicar la doctrina educativa de la Reforma para orientar los cursos de acuerdo a las necesidades de las nuevas generaciones así como también, generar investigación sobre el campo disciplinar del arte en el tiempo de clausura de la ENBA (ver B, 3 en Apéndice A). Asimismo, se relevó una Tesis donde se transcribieron párrafos (ver ETU, 4 en Apéndice A), donde se hacía hincapié en los cambios producidos entre 1960 y 1973 como fruto de una revisión constante de los principios y alcances de los programas frente a los nuevos aportes.

En 1989, se señaló que el Seminario había sido el curso que había experimentado una mayor evolución en su calidad y cantidad, y que su estructura se replanteó a partir del segundo año de Reapertura, en una propuesta inicial “audaz” que se “ha fortificado” en el tiempo y “modificado en un ajuste cada vez mayor con sus propósitos” (C). También, que se debían anotar entre los cambios registrados una reubicación de las materias “Ubicación Histórico Cultural” y “Geometría” del Plan 60 en el nuevo plan; adecuándolas al método. Estos cambios ocurrieron en el Primer año del Primer Período (ver C,5 en Apéndice A). También, que en el “reajuste y renovación constante metodológico” hubieron intercambios de contenidos de Primer año y Seminario que permitieron hacer de nexo conceptual (ver D,6 en Apéndice A).

En 1991, se remarcó que en la Reapertura se hizo necesaria la adecuación de los

cursos a la investigación internacional; se trata de una transcripción de la publicación “Una experiencia educativa. 1969-1970” (PEE); también aparece esto transcrito en el P91.

En síntesis, las relaciones de transformación se concentraron en el discurso pedagógico asociado a los efectos de la dictadura y del cierre de la ENBA.

Se puede observar tres órdenes de reivindicaciones. Por una parte, la reivindicación de la doctrina educativa reformista para orientar las necesidades de las nuevas generaciones y las adecuaciones producto de la investigación. Otra, la revisión constante de principios y alcances de los programas ante los nuevos aportes. Y por último, el curso de Seminario como ejemplo de una apuesta “audaz” que se ha “fortalecido” en el tiempo y fue ajustado con sus propósitos. En este sentido, se menciona la reubicación junto al cambio metodológico de las materias del Plan 60 al Plan 91 en Primer año; producto de un reajuste en el Primer Período para armar la propuesta global. Se observó que el modo de intervención para la legitimación fue la transcripción; se infiere que esto oficia de modo para establecer un vínculo de compromiso con lo hecho anterior, instaurando una tradición.

2.2.3 Relación de discontinuidad en el discurso de cierre y clausura de la ENBA en 1973 y relación de continuidad en el discurso de Reapertura de la ENBA.

Estas relaciones fueron abordadas juntas porque en la mayoría de los documentos estudiados se observó un pendular entre ambos modos de interpretación, el continuista y el discontinuista.

En 1984, en RT se reafirmó, la continuidad con los principios reformistas, relativos al “espíritu universitario” de las asambleas y los concursos, frente a la denuncia de las arbitrariedades del Ministerio de Cultura por el hecho de querer crear una escuela alojada en la Facultad de Humanidades y Ciencias, con una planilla docente que no pasaría por el CDC.

En 1986, en PEE, se dijo que “lo anterior y lo actual funciona a modo de testimonio y presencia, como memoria y lineamiento para el accionar futuro”. En el mismo documento se planteó que ante el cierre de la ENBA, se habían creado pequeñas cooperativas grupos de producción con mayor o menor impacto en relación al lenguaje, y que esto fue un “frondoso y rico camino de experiencia individual del desamparo ex universitario” que debió encontrar “fuentes de continuidad” de lo que había vivido. Cabe señalar que el “desamparo ex universitario” se refiere además, a la situación de confrontación con el CDC con respecto a la situación de la ENBA.

Las relaciones de continuidad se dieron de modo explícito en la reubicación de las

materias mencionadas “Ubicación Histórica Cultural” y “Geometría” del Plan 60 al Primer año del Plan 91 (C). Asimismo, en el modo de narrar y constituirse como voluntad de testimonio, aparece un modo de dar cuenta de este movimiento pendular de continuidad-discontinuidad histórica:

> (B) “En la ENBA, que realizara su reforma del Plan de Estudios en el año 1960, fue clausurada el 27 de octubre de 1973 y reabrió sus cursos en agosto de 1985. De 26 años de vida con su nuevo Plan, permaneció 12, casi la mitad”
>
> (PEE) “Se trata del catálogo donde se plantea sobre la experiencia educacional de los 60 al cierre institucional, la desaparición como Servicio de enseñanza de arte, el saqueo y la desaparición de documentos, biblioteca, pinacoteca, maquinaria, instrumentos, archivos y documentación.”

Entre las Tesis de 1989, se encontró E que fue considerado como un texto-acontecimiento. En este, emergió una modalidad de enunciación, con consistencia existencial, que dejó un testimonio vital de su momento (E). Allí se cuenta, que al haber estado en exilio 12 años, no podía decir nada sobre la Reapertura (situada en 1984); pero sí, podía decir sobre su reubicación en la Escuela. Planteó también, que en el cierre “su gente o sus gérmenes experimentales” se refugiaron en talleres artesanales y cátedras no oficiales donde pudieron sobrevivir al control oficial”. Dijo que le contaron (a través de intercambios epistolares con los que quedaron responsables de la Reapertura) que habían más de 3000 inscriptos, sin edificio ni instrumental, y que por esto, hubo que reorganizar todo de modo autogestionado (talleres, creación de graderías y salones, etc).

Cabe la mención, que esta inscripción masiva, según el comentario de un informante calificado, correspondió a un movimiento de adhesión popular para la Reapertura de la Escuela, que repudió la agresión de la dictadura, y que ésta, se consiguió en base a las actividades que se hicieron en las calles por parte del colectivo de la ENBA. Pues, en la Reapertura, la Escuela no estaba presupuestada; había perdido el presupuesto con la clausura. Le quedaba para su funcionamiento un edificio que le había sido donado, pero no los recursos suficientes para sostener el desarrollo de los cursos (instrumentales, maquinarias, bibliotecas, etc). Además, el edificio estaba compartido con la Escuela de la Administración y otras dependencias universitarias. En este contexto, la inscripción masiva obligaba a la recuperación edilicia y presupuestal.

Este documento tuvo la característica de contener una transcripción a una carta escrita desde París que fue escrita en 1985 y era la contestación a la que fuera “comisionada” por la “Asociación de los Órdenes” en referencia a la reincorporación de la ENBA en el escenario educativo. Es una carta firmada por dos docentes exiliados.

Ellos planteaban que ante el cierre por más de diez años de Bellas Artes, se requería recordar y rescatar la “sustancia del modelo”. Dicha sustancia se fundaba sobre dos ideas, una, que la investigación de los fenómenos de la percepción y los lenguajes tuvo el objeto de organizar el campo de partida de la aventura expresiva individual; y la segunda, que en ese campo, se trató de sistematizar el conocimiento y desmitificar las prácticas. Esto último se había dado justo en el momento previo a la dispersión y persecución que sufriera la Escuela; por entonces, se truncó la investigación y la docencia. Además, enumeraba las pérdidas (el local, la biblioteca, el archivo, el instrumental, la maquinaria, la pinacoteca y la documentación) coincidente con el que se realiza en el documento PEE. Si bien planteaba que el retraso, la complejidad y la dimensión del desafío técnico se sentían extremos en aquel momento, se entendía que era posible realizar esa “aventura”; esa “empresa de largo aliento, progresiva y con tiempo de adaptación, formación y desarrollo de equipos y de personas”. Para la vuelta al escenario educativo, dieron tres condiciones.

1. que todo el proceso de definición y conquista de espacio para trabajar se diera antes de la marcha de la Escuela.
2. que se armara una discreta y entendible administración.
3. que se lograra el re-equipamiento humano y material, semejante al que se tenía antes de la clausura.

La consideración de este texto-acontecimiento conllevó a visualizar los compromisos en este modo enunciativo. Pues, se presentaba el compromiso de Reapertura de parte de los que se juntaron en Montevideo y los exiliados, así como también, se pensó sobre la reinserción de éstos últimos al proyecto, y se consideró además ir al rescate de la expresión individual y desmitificar los saberes propios del arte. Es de orden observar el juego de compromisos que se plantearon en esta Tesis, a través de la inclusión de una carta; dándose hibridaciones de géneros (epistolar, académico). Estas hibridaciones trastocan los modos y lógicas de enunciación esperadas en el estudio de las Tesis. La familiaridad, lo coloquial, etc produce una ruptura discursiva en la lectura.

Por otra parte, se destaca el uso de metáforas bélicas (defensa, ataque, resistencia).

Es llamativo también, que al pie de página en la carta mencionada, se incluyan

novedades del mundo del arte, informando sobre ciertos modos de utilización de la información histórica en las exposiciones artísticas del museo de Beaubourg (el Centro G. Pompidou) y también un relevo de investigaciones fisiológicas sobre lo cinestésico.

En las Tesis de 1991, se visualizan tres etapas en la historia de la ENBA. Hasta el año 1959, fue un centro académico de enseñanza en arte, con los "ojos puestos en las más rancias academias europeas, con origen en el Renacimiento" (I). Otra etapa se ubica entre los años 1960 y 1973, es decir, desde el origen del nuevo Plan 60 hasta el "no casual" cierre de la escuela por dictadura; al decir de I, "con las puertas cerradas, pero infinidad de ventanas abiertas dentro y fuera del país". Y por último, de 1985 en adelante, a partir de la trabajosa Reapertura. De este modo, en E, se planteaba una historia institucional, enumerando los obstáculos que se tuvieron que superar.

En las de 1992, apareció , retomando el P91, la propuesta de revisar las grandes vertientes de proyección cultural, replanteadas experimentalmente, para que ordenaran las definiciones del estudiante en su actualidad, sus contradicciones, vacilaciones e inseguridad (ver N,7 en Apéndice A).

2.3 Algunos aspectos considerados en el campo de la memoria.

En el estudio vertical de las Tesis se pudo visualizar etapas constitutivas de la ENBA que se correspondían a la vida política del país. Se observó que desde 1960 hasta 1973 estuvo en actividad, volcada a las actividades en el medio, hasta su clausura. Desde la Reapertura en 1985 hasta la reglamentación del Plan de estudios, en 1991, la Escuela se concentró en el armado de la carrera, en diálogo con el medio social y sosteniendo la reapertura democrática a través de las actividades en el medio. Y desde 1991 hasta 1993, se organizaron los cuadros docentes hacia la transformación en Facultad de Artes; ya siendo lo suficientemente reconocida a nivel popular.

2.3.1 *El uso de las metáforas en el análisis del campo de la memoria.*

Se observó una serie enunciativa que se inició en PEE, y se reiteró en B, E e I referida a la denuncia del saqueo y destrucción del período dictatorial. Se caracterizó por el uso vasto y variado de metáforas[10].

Seleccionamos algunas de ellas para incorporar un breve análisis.

10 Ver Tabla IV, Pág. 171.

(I) “con las puertas cerradas pero infinidad de ventanas abiertas dentro y fuera del país”

Se trata de un juego complejo de relaciones semánticas, que dio cuenta del campo de la subjetividad en la post-dictadura a través de las oposiciones (cerrado-abierto; dentro-fuera), por asociación (puertas-ventanas); tratando sobre los modos de vincularse y las estrategias de producción grupal; es decir, nos presenta el juego vital de las formaciones subjetivas, de resistencia política.

(PEE) “el frondoso y rico camino de experiencia individual del desamparo ex -universitario”

Esta frase, compleja y casi hermética, dio cuenta sobre la actividad del sujeto fuera del marco universitario que le daba amparo, se enfatizaba en la sobrevivencia creativa del individuo en dictadura en el plano microfísico. Así como también, señala la situación de conflicto con el CDC con respecto a la reapertura de la ENBA.

(PEE) “Es así como cada protagonista, de esta enseñanza acumuló en estos años de soledad –en la reflexión en diálogos fragmentados, en trabajos de taller- un bagaje de conocimientos que se revelan como sustancial aporte a la nueva etapa de la escuela”

Era un modo de presentar el período dictatorial, desde una perspectiva vital, donde el sujeto en soledad acumulaba saberes para aportar al proyecto educativo colectivo.

Estas tres frases fueron consideradas en nuestro estudio como algunas de las formas de generar resistencia; creando un lugar activo del sujeto, aislado en su individualidad, pero colocado en un lugar épico por el que accionar, es decir, por el que poder decir algunas cosas.

A través de estas metáforas se pudo comprender el cotexto de la producción (es decir, los textos que conforman al texto que estudiamos) y la persistencia de la construcción de mundos y de resistencia. Se infiere también de este estudio, que desde el campo de la memoria se generaron mundos, como efecto de Verdad del lenguaje a nivel pragmático, forzando a la lengua a mantener una continuidad y una identidad a pesar de la dispersión y la confusión. Ese accionar, generó puentes comunicativos transgeneracionales; sujetándose a un plano existencial a través de una retórica, donde el sujeto tenía un lugar –el de las ideas- activo,

fecundo, aportativo.

2.3.2 Sobre el escenario que compone el texto.

Se observó que el discurso del sujeto se legitimaba a través del uso de una lengua común compuesta por metáforas, de carácter lírico. Se infiere que éstas constituyeron un mundo que operó como una herramienta de resistencia y lucha, posibilitó la producción de estrategias a nivel político, como también, posibilitó la circulación de aspectos imaginarios para la producción de saberes.

También, que la posición de sujeto se legitimaba a través de la cita que otorgaba un origen compartible (Córdoba, Ley Orgánica) junto a las transcripciones que presentaban y marcaban los compromisos asumidos (intercambios epistolares, escritos del Plan 60, etc).

Dichos compromisos aparecen en dos épocas. Una época, la del Plan 60, en su trayecto hasta el cierre de la Escuela; donde el compromiso emergió con el cuerpo doctrinario que se fue conformando y sosteniendo en las prácticas docentes. Y otra en la dictadura, donde los compromisos se instauraron a través de una cultura de reunión e intercambios, que persistían dentro de un régimen dictatorial (en las cooperativas de producción , exposiciones artísticas marginales, etc) y también a través de los intercambios epistolares. Por esto, se infiere, que en la Reapertura, el plano de las ideas (la doctrina) fue un lugar de comunión y una estrategia que convocaba a la memoria y a los compromisos.

2.3.3 Sobre las posiciones del sujeto.

Se observó que las posiciones de sujeto se compusieron explícitamente, en relación con los intereses en conflicto con el Ministerio de Cultura en dictadura y su insistencia en la creación de una escuela nacional de artes plásticas y visuales, y también contra las autoridades de la Universidad intervenida. Porque el interés que se jugaba era la Reapertura de la Escuela en base a la doctrina que la hizo posible; el Plan 60. En este sentido, las reivindicaciones y denuncias hicieron alusión a la destrucción y desaparición de la plataforma material que se contaba en el período 60-70. Por esto se observó que el sentido estratégico presente en E marcaron los temas de preocupación, que fueron el del control de la administración de la Escuela, el de la falta de locales y el de la formación de recursos docentes; cuestiones que debían estar solucionadas antes de la marcha de los cursos en la Reapertura.

En este marco, las posiciones del sujeto visualizadas fueron tres: el que vino del exilio, el que se quedó en el país y se organizaba en cooperativas de producción, y los que se matriculaban en la nueva Escuela como un modo de apoyar a la Reapertura. Lo que reunió a

estas subjetividades fue atribuida al “demos universitario”, al “espíritu universitario”, en el marco de un discurso político universitario. Esta verdad se ligaba, por oposición, a la violencia fáctica de la dictadura y sus evidencias (la destrucción, la desaparición) potenciándose como un discurso.

Es llamativo el esfuerzo por justificar el objeto de tal agresión, es decir, por tratar de comprender el acto de violencia. Por ejemplo, se planteó que el sentido de la formación integral y experimental había sido la diferencia que hizo que la agresión se desencadenara contra la Escuela hasta clausurarla. De esta manera, se fortalecía la doctrina de la Escuela basada en la formación integral y experimental; y sus aspectos positivos y peligrosos a la vez, eran confirmados con el cierre, como demostración de la contundencia de la propuesta educativa de la Escuela.

Por otra parte, el discurso educativo se produjo en un momento de grandes dificultades, dando lugar a la generación colectiva de estrategias. Evidentemente, dichas dificultades se asociaron al clima dictatorial (prohibición de asociaciones, etc); no obstante, los ámbitos que se reforzaron en y por dicho discurso fueron las cooperativas de producción, como único lugar colectivo, así como también la esfera de la acción individual. En este contexto discursivo, la Universidad se erigía como bastión a proteger frente la intervención.

2.4 Campo de coexistencias.

El campo de coexistencias discursiva se definió en dos etapas muy marcadas, una en 1986 y otra en 1989[11].

En los documentos relevados de 1986, se visualizó la coexistencia de discursos contrapuestos en tres niveles de análisis: el reglamentario, el epistemológico y el pedagógico.

Con relación al reglamentario, aparecen a un mismo nivel discursivo en forma positiva las características del Plan 60 y la modalidad novedosa de Reapertura que trajo la incorporación de los Seminarios y la reubicación de materias de Ubicación Histórico Cultural y Geometría. Es decir, coexistió la lógica discursiva del Plan 60 con las innovaciones de Reapertura (ver en B,8 en Apéndice A). Con relación al epistemológico, aparecieron explícitamente, las contradicciones que resultaban de un discurso contra la Historia del Arte (como formando parte de una Historia Universal, de hechos y protagonistas enlazados en una línea de tiempo progresiva con un discurso teleológico) pero que sin embargo era utilizado para dar un ordenamiento disciplinar, como apoyatura para la presentación de los Centros de Interés

11 Ver Tabla V, Pág. 171.

y la planificación del curso (ver en B,9 en Apéndice A). Y por último, con relación al pedagógico, coexistieron modos discursivos que tomaron partido por una lógica anti-autoritaria junto a ciertas lógicas discursivas prevenientes de tradiciones autoritarias(ver A,10 y B,11 en Apéndice A). En las Tesis relevadas en 1989 ya no aparece la coexistencia del Plan 60 con sus asignaturas, con las innovaciones; se observó que apareció el modo de síntesis y de desarrollar definiciones (D). Otra coexistencia fue las del discurso de lo colectivo como valor, junto al del "individuo"; reuniendo un plano colectivo que programa y un plano individual que emergería de dicho programa (ver E,12 en Apéndice A).

2.5 Organización.

Este apartado se focalizó en la organización del discurso, en el manejo retórico, en el uso de la metáfora y la circulación de los contenidos imaginarios. De este estudio emergieron tres tematizaciones: la metáfora del origen de la ENBA, el orden metafórico en la Reapertura y el orden metafórico en la concepción del Seminario.

2.5.1 Metáforas sobre el origen en la ENBA.

El tema del "origen" apareció en la exploración de las Tesis, y se tomó como analizador de los discursos históricos que justificaban el sentido de la procedencia de la ENBA. Se consideró que fue un tema clave para poder visualizar los orígenes y procedencias de las prácticas en los discursos docentes.

En las Tesis de 1986 aparecieron versiones explicativas sobre el origen de la ENBA y su misión o sentido del movimiento institucional. En la Tesis A, se encadenaron algunos acontecimientos que dieron lugar a plantear una continuidad institucional:

> "Después de 12 años de clausura, la escuela deberá repensar la propia estructura de su plan de estudios, definiendo entre otros más concretamente, este ciclo de especialización. La madurez alcanzada en la década de los años 60 y el cierre por dictadura, nos convocan hoy a redimensionarnos".

El esquema discursivo de este enunciado comprendía tres tiempos que se asociaban por causalidad: los años 60 y la madurez de la ENBA; 1973 y el cierre por dictadura; y su actualidad, 1986, con un redimensionamiento colectivo. Se infiere que esta manera omite el quiebre; se produce la ilusión de continuidad histórica, de linealidad y también de mutación, de cambio, de resignificación. Una continuidad dinámica.

En B se planteaba que:

> “No es casual que haya sido el único Servicio universitario que permaneció cerrado durante todo el período de intervención y que además fuera totalmente desmantelado quedando desprovisto de absolutamente todas sus instalaciones e instrumental. Esto lo podemos atribuir a que la Escuela Nacional de Bellas Artes fue uno de los centros educativos que logró concretar una actividad docente orientada a la formación integral del individuo. El desmantelamiento de la Escuela no fue solamente el enardecimiento del aparato militar. Hoy tenemos acceso a documentos que prueban que fueron las autoridades universitarias interventoras quienes dispusieron la desaparición de las máquinas de nuestros talleres. Saber también que en el año 1984, hacia fines del periodo dictatorial, las autoridades interventoras ordenaron completar la quema de documentos fílmicos y gráficos de la experiencia educativa, que habían sobrevivido hasta el momento, como ser, casi toda la edición del libro “Una experiencia educativa” publicada en la Escuela en 1970”.

Se observó que el esquema de este enunciado constaba de cuatro tiempos y su asociación era compleja. Primero, parte de que Bellas Artes era el único servicio cerrado y desmantelado por la dictadura y la intervención. Segundo, que el cierre fue causado porque se concretó la formación integral. Tercero, que hay pruebas (sobreentendidas en el texto) de que las autoridades interventoras tuvieron responsabilidad en la destrucción de documentos (en período de transición de dictadura-régimen democrático). Y cuarto, la sobrevivencia de la publicación “Una experiencia educativa” en dictadura, a pesar de su casi total destrucción a finales de la dictadura.

De esta manera, en este enlace de enunciados, se justificaba y se valorizaba la ENBA dentro del ámbito universitario. La explicación sobre el cierre y el desmantelamiento se cernía sobre el carácter integral de la formación; dicha formación excedía el ejercicio profesional. Pues, propendía a algo más; a una crítica del ejercicio profesional en el medio, y también, a una crítica del medio. Este plus, fue el que posibilitó una formación de carácter “peligroso” para un régimen dictatorial. Pero en esta denuncia, también aparecía vulnerada la situación de la Universidad a través de la intervención.

Más adelante, en las Tesis de 1989, aparece otra reflexión sobre el origen. Se cuenta que antes del cierre, el objeto fue la desmitificación de los “fenómenos” del arte a través del “laboratorio”con el “agente irritante”, las “variables”, el “sistematizar conocimientos” y “aislar los

elementos", recurriéndose como se puede observar, al discurso objetivista científico (E).

Este enunciado podríamos dividirlo en tres tiempos, que supone conexiones que dan cuenta de una explicativa mítica por la que se considera una resonancia del mito de Prometeo. Un primer tiempo, constituido de prácticas científicas y desmitificación de las prácticas artísticas (análogamente, se puede ligar con el robo del fuego divino para llevarlo a los hombres), un segundo tiempo, de parálisis y la dispersión (que se puede ligar a los efectos de la *hybris* de Prometeo y el castigo divino); y por último, un tercer tiempo, de dar la vuelta en el ciclo, que supone un retomar lo bueno anterior pero en un contexto sombrío y crítico (diríamos, a la espera de la liberación del Prometeo encadenado).

2.5.2 *El orden metafórico en la Reapertura.*

El uso metafórico remitía a varios ámbitos humanos, cuyo tono fue el activo y objetivista en base al discurso médico, bélico y científico-objetivista[12]. Por una parte, se utilizó el discurso médico, con metáforas ligadas a la intervención técnico-docente; como ejemplo, se pudo observar que en la tarea docente apareció el uso de los verbos "palpar", "detectar", "excitar" para dar sentido a un modo de relacionamiento con el estudiante (B). Por otra parte, apareció el uso de términos bélicos, como "batalla"; o frases que nos remiten a este campo, como "impactado sistemáticamente y con mucho vigor", "movilizaran todos los mecanismos", "tratando de fortalecer" (A y B). También, el uso de metáforas del campo científico-objetivista, por ejemplo, para dar cuenta sobre la manera en que se indagaban en las motivaciones de la gran cantidad de estudiantes matriculados; "testeo", "indicio" ; son modos de decir sobre una encuesta, que luego era leída por los docentes (ver A,13 en Apéndice A).

A nivel pedagógico, aparecieron algunas cuestiones a considerar, y que ya señalamos anteriormente. La formación integral fue la razón para el cierre en B. La clausura por militares y la destrucción de documentos por la intervención universitaria fue entendida como un ataque. La denuncia sobre la intervención universitaria conducía al sitio, a la condición de sitiaje, de una invasión desbastadora. Por un lado, la denuncia sobre la destrucción de las herramientas y maquinarias (de lo que hacía posible un hacer) y por el otro, la destrucción y desaparición de los documentos, biblioteca, pinacoteca (de lo que hacía posible a una memoria).

A su vez, se mencionó la enseñanza tradicional en contraposición con la activa, y esta serie se encadenaba a las series sobre la enseñanza autoritaria y a la académica (ver en A,14 en Apéndice).

12 Ver en Tabla VI, Pág. 172.

Sobre la concepción del estudiante, aparecieron modos de decir sobre las prácticas docentes que definían la pasividad del mismo ante el método; se decía que “será impactado”, “se movilizarán los mecanismos de percepción”, “se fortalecería su sensibilidad y emociones” (B).

Apareció también el método en su aplicación y descripción con el ejemplo de análisis de un esqueleto humano para buscar las relaciones entre las diferentes partes del cuerpo, y luego, presentar la preocupación renacentista por la proporción (ver B,15 en Apéndice A). Se destacó en esta serie de enunciados el modo de pensamiento trasductivo (relaciones entre partes del esqueleto y el esqueleto; esto, en relación a las preocupaciones renacentistas del dibujo de cuerpo desnudo).

Por otra parte, fueron utilizados ciertos modos propios del discurso científico-objetivista para tematizar la prescripción estética, es decir, la objetividad o distancia del cuerpo docente sobre la investigación estudiantil . Así apareció el campo, que sería el “terreno sensorial y perceptivo de las artes plásticas”, que también reclamaba para sí lo biológico-fisiológico de los “mecanismos de percepción” e incluía una psicología de la percepción(A). Cabe mencionar que en la bibliografía básica de los cursos de Primero y los Seminarios se encontraban Arnheim y Gombrich.

Por otra parte, se observó que el sujeto asumía la voz “oficial” de la Escuela, que no tenía opinión sobre las Corrientes estéticas “oficialmente” y que, por esto, garantizaba la libre elección estudiantil (A). Se considera que de esta manera, se asociaba el carácter objetivista al democrático, vinculándose al discurso universitario de raíz iluminista.

También, apareció la inclusión de los docentes de otros cursos y áreas asistenciales en los primeros cursos, con el fin de que no parecieran “ajenos” al estudiante que ingresa. Se considera que esta “ajenidad” que se intentaba borrar, implicaba un efecto de Verdad del lenguaje a nivel pragmático, porque, tratando de armar una grupalidad dentro de la ENBA, se trasladaba lo ajeno fuera de los límites arquitectónicos; es decir, de esta manera se situaba a lo Otro fuera de la Escuela (B).

2.5.3 El orden metafórico en la concepción del Seminario.

De modo épico se ligaron los ajustes de su “propósito” a la “audacia” y a la “fortificación”; a su vez. Se tendía un puente que daba continuidad entre la novedad y la doctrina pedagógica porque se refería al Seminario como renovación del Plan y ajuste del mismo, a través de su creación (C). En este sentido, se presentaba como reflejo de la doctrina (de renovación, con

audacia y creatividad).

Se observó el uso metafórico, de “corteza prejuicial” (D) que se puede definir como la dureza de las capas externas de los troncos de los árboles que se igualaba a las resistencias de los estudiantes e insistencias sobre ciertos preconceptos del mundo del arte provenientes de las creencias sociales. Asimismo, se utilizaron metáforas sobre la invalidez del estudiante, por lo que “debía ser munido” por el docente que lo debía asistir. Lo que se infiere de esto, es que el docente consideraba que tenía la formación y los instrumentos suficientes y adecuados para ello (D). También se observó el uso reiterado de metáforas científico-objetivistas[13]; “datos”, “ángulos de visión”, “hipótesis”, “variables”, asociados a la definición de artista de fin de siglo (D).

Por otra parte, se presentó el discurso evolutivo (“reajuste” y “renovación”) del Plan 60 por el que el Primer año ha incorporado clases que pertenecían al Seminario para su ajuste (D).

En las Tesis de 1990 se observaron una serie de caracterizaciones del mundo artístico; se partía de que el estudiante estaba comprendido en la cultura heredada; por ello, tanto los componentes del arte anterior como del contemporáneo, estarían presentes en él (G). El razonamiento era el siguiente, si el legado artístico estaba compuesto por relaciones, actitudes, antagonismos, divismos y fanatismos, entonces, éstos componentes estarían también en el estudiante.

También se observó el uso metafórico, como, “musculatura erudita”, “recitado de catecismo”, “espíritu de la duda”(G) enriqueciéndose la lengua[14]. Esto supone la constitución de un glosario, donde la “musculatura erudita” aludiría a una concepción vitalista, que asociaba lo biológico al conocimiento; el “recitado de catecismo”, sería un modo de traer en la educación lo que era propio de lo religioso, y por esto, se asociaba a lo dogmático, al oscurantismo, a lo contrario de la Ilustración, al Humanismo, y todos los esfuerzos modernos por secularizar la enseñanza, de quitarle componentes teológicos. El “espíritu de la duda”, trae resonancias filosóficas, antidogmáticas, propias de los movimientos y pensadores que promovieron la secularización del conocimiento, reforzando la idea anterior.

En este sentido, el orden metafórico nos colocó ante una lógica de oposición (nosotros-los otros) donde en el nosotros se colocaba la tradición moderna del conocimiento científico en contraposición con una lógica dogmática y religiosa. Se jugaba un repertorio de pensadores

13 Ver Tabla VII, Pág. 172.
14 Ver Tabla VIII, Pág. 172.

que pusieron en jaque la institución religiosa, como Giordano Bruno, Galileo Galilei; en este sentido, se trataba de un discurso épico del hombre, humanista, centro del universo, que duda; que pone en cuestión los cimientos dogmáticos del saber. Esto refuerza el sentido prometeico de la empresa educativa.

En las de 1991, aparecieron metáforas contrapuestas que reforzaron la lengua, y series de enunciados de carácter hermético. Por ejemplo, en I se contrapuso el "estudio diseccionado" de cada corriente estética, al "estudio experimental objetivo". El "estudio diseccionado" operaba como metáfora para dar cuenta sobre el análisis eficiente de las corrientes estéticas, desde un campo semántico que remitía a lo técnico y médico. De todas maneras, ambos términos formaban parte de un modo científico-objetivista de plantear el estudio de las estéticas.

En las de 1992, para dar cuenta de la comprensión promovida por la investigación interdisciplinar, se utilizó la palabra "penetración", que bien podemos asociarlo a la libidinización del saber artístico integrado con otros saberes. Esto le permitía, al estudiante, la aproximación del "espíritu de época"(J). Se considera en nuestro estudio como un rastro discursivo de una erótica del saber .

También, apareció un diagnóstico explicativo de la situación de la educación compuesta en una serie (ver L,16 en Apéndice A) que consta de dos tiempos. Por el primero, se presentaba una debilidad conceptual existente que generaba una desorientación al "hombre-creador" por su"divorcio" de los instrumentos y por la ausencia de "matriz generatriz del pensamiento para su auto-gobierno" que llevaba a una crisis de lenguaje. Por el segundo, el "despiste educativo" presentaba "síntomas" en los cambios de programas, en la duración de la carrera, en la creación de micro-cursos para compensar que generaba una actitud formal, pasiva y desestimulación por parte del estudiante. Asimismo, se añadieron nuevas metáforas[15].

También apareció el método con relación al estudiante, fundamento de la enseñanza activa, donde el Primer año se contaba como patrón para los otros cursos del Primer Período de Estudios (ver en N,17 en Apéndice). Las series de enunciados se enlazan en tres tiempos. Primero, en Q dice: " El proceso experimental del estudiante, es intransferible, velar que lo viva con la mayor frescura y con una actitud espontánea frente al mismo. El acto docente no debe significar, un acto formal o un mero compromiso circunstancial, tampoco un acto pedagógicamente altivo, significa vivirlo como acto pedagógico propio." Planteaba crear una propuesta donde el estudiante pudiera dejar sus inquietudes y prejuicios; segundo, con esto

15 Ver Tabla IX, Pág.172.

generaría sus propios pensamientos, abstracciones; y tercero, como efecto, éste llegaría a hallazgos personales, al conocimiento de sí mismo y de los instrumentos. En este sentido, se revalorizó el Primer año; rico y exitoso en la operación metodológica de este tipo. En este punto, el orden metafórico nuevamente remitía al ámbito técnico médico (operación) que suponía a un estudiante siendo objeto de intervención, en este caso, pedagógica.

En las de 1993, aparecieron metáforas que mayoritariamente se referían a la relación docente estudiantil, mostrando con esto la importancia que se le dedicaba al tema; en algunos casos se utilizaban metáforas del campo semántico científico y técnico, y otras veces, se observó formando parte de una lírica particular[16]. El modo de explicar la propuesta docente, y de presentar el objeto del Método Activo, nos da la pauta del lugar simbólico que tiene para el docente su rol y el valor asignado al método de enseñanza (ver en Ñ,18; P,19 y Q,20 en Apéndice A).

Cabe señalar el uso de las metáforas y el deslizamiento de ellas en el tiempo. Se considera que esta operativa es un modo de codificar y recodificar, instalando una jerga de carácter lírico, es decir, un orden singular y estético que en algunas Tesis llega a ser hermético.

Se observó y analizó la reiteración de campos semánticos y tematizaciones que se deslizan en el tiempo generando nuevas concepciones. Por ejemplo, de “corteza prejuicial” (D) y “tejido cultural”(P91) se desliza al “tejido prejuicial”(Ñ) y “barrera prejuicial” (O). También, el uso de las metáforas que remiten a la navegación y al océano: “océano por donde amerizaba”(Q); “buceo en las grandes vertientes estéticas” (Q); “bucear en las profundas motivaciones de sus destinatarios” (R); “apostando a la navegación en la cultura” (R). La tematización sobre las atribuciones docentes; por ejemplo, “colocar al estudiante en situaciones de alto impacto para destrabar la corteza prejuicial”/”Atomizar la barrera prejuicial”; “Atacar la situación pasiva del estudiante”; “Meterse casi en sus zapatos”/”Bucear en las profundas motivaciones de sus destinatarios”; “Correrse de un acto pedagógico altivo”; “Internarse en la médula de las vertientes estéticas”.

Cabe señalar también, el orden de explicitaciones que existieron en algunas tesis donde se entrecomillaban las metáforas y se explicaban, como en el caso de O.

En síntesis, el orden retórico fue constituyente para la presentación del método de enseñanza y de la relación docente estudiantil. Este orden presentaba una gran riqueza poética, que se generaba por los deslizamientos metafóricos.

Esto produce un efecto de unidad, de estar frente a una lengua constituida.

16 Ver Tabla X, Pág. 173.

En los últimos años del lapso estudiado, el orden retórico cubrió diversos campos semánticos; se podría decir que los conceptos de esta lengua sufrieron un proceso de diseminación. Esto se puede explicar por la cantidad de llamados a cargos docentes vinculados al Seminario y la renovación de los cuadros docentes. Se llegaron a modos muy rebuscados de retórica, en algunos casos el sentido se oscurecía, y la búsqueda de los orígenes de los deslizamientos sirvió en estos casos para encontrar una llave posible para su interpretación.

Cabe señalar que este orden subrayaba las prácticas docentes como una preocupación fundamental en las Tesis, más que los aspectos disciplinares propios del campo artístico.

En resumen, las metáforas más utilizadas en el tiempo fueron las provenientes del campo semántico científico, técnico, objetivista. También son ocurrentes las bélicas y las que implican actividad ejercida sobre el estudiante, como agente pasivo.

En este punto, también se considera que el uso metafórico era un modo de resistencia y de posicionamiento político; de acción creativa, para poder decir, nombrar, reflexionar sobre aspectos sumamente complejos de la enseñanza artística en la órbita universitaria. Por una parte, aparece el camuflaje con la utilización de metáforas provenientes de los campos semánticos científicos, técnicos, objetivistas, por el que se reforzaba la identificación con la producción de conocimientos y saberes universitarios –desde un estilo positivista contra lo dogmático y religioso- y por el otro, se presentaba un uso metafórico más lírico, más singular, por el que se reforzaba la identidad suplementaria de la anterior; lo artístico frente a lo científico.

2.6 *Campo de las desviaciones en la formación de conceptos inherentes al estudio* de la dimensión Enseñanza artística-método activo.

Llamamos campo de desviaciones a la formación de conceptos que aparecieron en el curso del estudio de los documentos. Se buscó identificar los planos discursivos que fueron condiciones de emergencia de dichos conceptos y la formación de estrategias, que suponían puntos de difracción, es decir, hacer visibles la vinculación entre series discursivas equivalentes o incompatibles.

El concepto Libertad, se presentó ligado a las conceptualizaciones sobre el Método Activo y la perspectiva doctrinal de enseñanza artística. El concepto Docente, se presentó ligado a la conceptualización de estudiante, y nos condujo a dimensionar y estudiar las prácticas docentes. El concepto Estudiante, fue el modo de referirse al destinatario de la Enseñanza Artística y del Método Activo. Cabe señalar que englobaba en forma genérica e indistintamente, los términos de educando, estudiante y alumno. El concepto de Experiencia,

que se presentaba ligado a la particularidad del Método Activo. El de Historia, que se presentaba como una preocupación sobre el enlace entre Enseñanza Artística Universitaria, su Plan de estudio y su programa con el Método Activo y sus particularidades. El de Procedimiento, que fue el modo de referirnos en este estudio, a los modos técnicos de las prácticas docentes, que, como enunciados discursivos tenían efectos de Verdad a nivel pragmático. Y el concepto de Método Activo, que fue la subdimensión de la Enseñanza Artística Universitaria en nuestro estudio y que balizó el territorio de las prácticas docentes, para diferenciarlas y acotarlas.

Estas formaciones, se desglosaron en un estudio sintético que consta en Apéndice y a continuación se desarrolla en una breve síntesis.

2.6.1 Libertad.

En 1986 este concepto no fue muy tematizado en las Tesis, apenas fue utilizada para caracterizar la relación docente-estudiantil que debía practicarse en un ámbito de libertad absoluta, sin tapujos ni inhibiciones para poder ejercer la crítica (A) que luego se desplaza (ver en Q, 21 en Apéndice A). Sin embargo, en el ETU apareció ampliamente desarrollado, observándose que este fue el patrón discursivo en el estudio vertical de dicho concepto.

En ETU, el concepto de Libertad se fundó en el pensamiento de Herbert Read. En este marco, se tomó dicho concepto de manera positiva y no restrictiva. Por esto, se entendía que el estudiante debía asumir la libertad creativa como una “cruz” (se utiliza la metáfora de Read de “soportar como una cruz, no como una corona de gloria”) y esto implicaba una responsabilidad personal (ver ETU,22 en Apéndice A). A su vez, la libertad creadora incidía en la realidad y por esto se subrayaba la implicación del sujeto y su responsabilidad. Esto también explicaba la fuerte responsabilidad del productor que tenía con su medio. La serie que se constituyó se compuso de varios enunciados. El de libertad, que era positiva, que traía dolor, porque implicaba responsabilidad, por su incidencia en la realidad; era de índole personal. También, se conjugaban los conceptos individualización, laicidad y progresividad, conformando dicha serie.

En ETU se produjo una serie de equivalencias entre enunciados, constituyéndose un núcleo discursivo por el cual, se planteaba que el Equipo docente tenía como tarea habilitar un ámbito de libertad para la formación. Con esto, la serie se componía de equivalencias, donde la enseñanza individualizada en libertad, era igual a la enseñanza experimental, que era igual al pluralismo y opciones progresivas. De la misma manera, se constituyeron otras series que complejizaban este concepto, por contraposición. Donde la “individuación” era opuesto al

“individualismo egocentrista”; la integración era opuesto a la dispersión; y la cooperación (que a su vez era equivalente a lo creativo, y suponía el trabajo en equipo) era opuesto a la competición (agresivo, estéril); (ver ETU,23 en Apéndice A).

Se plantearon otras series por las que se visualizaron una concepción positiva que ligaba este concepto con el Plan 60. De este modo, el Plan 60 (que era) lo Nuevo (y se fundaba en) la Libertad (que se representaba en) el Pluralismo estético docente (que superaba) la arbitrariedad docente, la concepción relativa y transitoria de toda definición (hacía posible) la Espontaneidad creativa (que era) el Campo correcto de realizaciones (ver como ejemplo, ETU,24 en Apéndice A).

En las Tesis de 1989, se citaron o se trajeron formulaciones del ETU, lo que le otorgaba a éste discurso un carácter de patrón enunciativo, reforzándose las series enunciativas de equivalencias y oposición (ver C,25 en Apéndice A). En C, se pudo visualizar la serie de equivalencias que instauraban una lengua. Estaba compuesta por un enunciado, que decía que se debía fortalecer la individualidad expresiva del estudiante y su capacidad crítica (esto conllevaba a una evolución de los Equipos docentes) dotando de instrumentos sensibles y conceptuales a los estudiantes para ayudar a desarrollar la actitud de libertad responsable de los mismos y mantener la pluralidad (que era el lúcido y libre ejercicio de capacidades creadoras) del ámbito de educación.

Este concepto se ligó a un sistema de planificación colectiva; la marcha de los cursos era asumida por un Equipo docente que actuaba en los tres niveles del Primer Período (Primer año, Seminario de las Estéticas 1, Seminario de las Estéticas 2). Las responsabilidades y tareas se distribuyeron según una política formativa de desarrollo docente y con una utilización adecuada de las “energías personales”. Se hicieron balances con aportes críticos a la tarea. Esto aseguraba una coordinación efectiva del esfuerzo docente y de la “marcha de los cuerpos, más allá del impulso individual de algún docente en especial” visto en el enunciado C.

En las de 1990, se desarrolló la concepción de libertad, a través del pensamiento de Fromm, que aportaba la definición de “libertad para” equivalente a la “positiva” de Read (F).

En F se produjo una serie de contraposiciones, donde la “Libertad para” (que sería el proceso inmediato a la toma de decisión) era opuesto a “libertad de” (que implicaba aislarse o inmunizarse en el vínculo). También en F aparecían citas de ETU, en particular se recogía la noción de individualidad que no suponía el egoísmo, y la noción de Read, de soportar la libertad “como una cruz” y no como “una corona de gloria”(F). Se reiteraron algunas series discursivas de Tesis anteriores . En esta última, la serie de causa-efecto era: la libertad, que supone

desarrollo creativo y crecimiento personal, de carácter interior, (era); optar responsablemente (y esto); es la base de la ENBA (donde se juntaban las); variaciones individuales (que fortalecía a); la “sociedad progresiva” (es decir, mejorada). En esta misma Tesis aparece este concepto ligado a un problema metodológico; el de estimular al estudiante en la experiencia sin cortarle su espontaneidad y creatividad, es decir, sin coaccionarle. La responsabilidad era personal, no era compartida; de lo contrario se caería en planteamientos errados que mezclaban la libertad con la libre dependencia (F). La pregunta que sobrevuela a este problema sería ¿cómo llevar adelante la acción docente en un sentido programático sin que afecte la actividad del estudiante y sus propios sentidos de la experiencia? Se infiere que la preocupación que se planteaba era la existencia de cierta pérdida de libertad del estudiante al enseñarse algo por parte del docente. La oposición en conflicto que se manifestaba era entre la libertad para la generación de la duda y la restricción que implicaba ceñir la Experiencia al programa y de sus Centros de Interés.

No obstante, aparece una crítica a este modo de plantear la cuestión de la libertad en la enseñanza (ver en G,26 en Apéndice A). Pues, en G, apareció una lectura de este problema que marcaba los aspectos positivos de la libertad y de la dirección como para poder producir una serie de equivalencia más que de oposición. Desde esta perspectiva, se consideraba que se hacía énfasis en los contenidos y en la misión educativa en detrimento de la consideración de la libertad del sujeto y su voluntad de poder y querer. Se desarrolló el concepto de libertad negativa, restrictiva, y se contrapuso al sentido positivo de Read, citando la metáfora de enseñanza como una “cruz” y la “corona de gloria”.

Planteó también, que el docente no podía estar enmarcado en una actividad recurrente, burocrática, cristalizada sino que era importante que percibiera lo vital de la presencia del estudiante (ver G,27 en Apéndice A). La serie emergente de aspecto positivo era, que el sistema educativo flexible (se componía de) un espíritu docente imaginativo, vital y creativo (que pudiera) interpretar al estudiante desde una actitud anti-autoritaria con un fin formativo; donde la libertad era la asunción de responsabilidades mutuas. Esto era contrapuesto al sistema rígido, de bases inconmovibles (que se componía de) una actividad docente recurrente, burocrática y cristalizada; de actitud autoritaria; con un fin predeterminado en la formación; donde la libertad era ausencia de restricciones.

En las de 1992, apareció este concepto en menor grado, como responsabilidad docente de investigar en un marco de libertad y para ello, éste debería aportar distintos elementos (saberes diversos) que convergieran en el objeto a investigar. En este momento se observó un

giro en el sujeto de la responsabilidad, del estudiante al docente (ver L,28 en Apéndice A).

En las de 1993, se observó el desarrollo de la noción de responsabilidad mutua y la apuesta al proceso, el compromiso responsable, a una actitud frente a la experimentación (ver P,29 en Apéndice A).

2.6.2 *Docente*[17].

Este concepto fue primordial para pensar las prácticas docentes en nuestro estudio.

En síntesis, se considera que este concepto y sus enunciados, se enlazaron y se entroncaron con el ETU y con C. Se pudo visualizar una lengua que se instaló a través del uso de ciertas figuras retóricas que no exigen una definición (ojo, legado, etc) sino que apelan a un sentido común. También, que en las últimas Tesis las tematizaciones cobraron mayor complejidad, no por incorporar nuevas fuentes teóricas, sino por abundar en descripciones de Experiencias y de su sistematización docente, en lo disciplinar del arte y en las prácticas docentes.

Las tematizaciones recurrentes[18], versaron sobre el Equipo docente (1986, 1991-1992-1993), sobre los atributos docentes (1986, 1991), sobre el rol docente (1989, 1992-1993), sobre las tareas docentes (1986, 1992), sobre la relación docente-estudiantil (1986-1990, 1992-1993), las condiciones para la enseñanza (1989-1990, 1992-1993), sobre el Método Activo (1986-1990, 1993) y sobre la formación docente (1991, 1993).

Se considera que la recurrencia de las tematizaciones, vistas a través de su reiteración en las Tesis estudiadas, presentaron tanto la preocupación del docente en relación a sus prácticas como también mostraron un patrón sobre lo que éste puede hablar y ver.

La relación docente-estudiantil fue la tematización que más se repitió en el sentido vertical del estudio, siguiéndole las consideraciones sobre el Equipo docente, las condiciones de enseñanza y el Método Activo. Cabe señalar que la preocupación por la formación docente apareció explicitado en 1991, el año de la aprobación del Plan 91, y en 1993.

La formación docente se presentó como una posibilidad que se daba trabajando en el Equipo docente y con el estudiante; no se consideraron formaciones exteriores al pasaje por la docencia en la ENBA.

---

17 Ver en Apéndice C, Pág. 234.

18 Ver Tabla XI, Pág. 174.

2.6.3 *Estudiante*[19].

En síntesis, el análisis vertical de este concepto en nuestro estudio parte del discurso de C ; este fue muy importante pues presentaba el orden discursivo de ETU ya instituido; consolidando relaciones entre el concepto de estudiante y el Método Activo.

El estudiante era una “individualidad” que poseía capacidad crítica. Esta individualidad estaba compuesta por una parte expresiva, que disponía instrumentos sensibles, y por una parte crítica, que tenía para sí instrumentos conceptuales; ambas partes conformaban la libertad responsable. En esta teoría de C se produce el binomio expresivo-conceptual en el que cada parte contaba con instrumentos propios y característicos, que seguían una lógica binaria; estableciéndose una serie de equivalencias y contraposiciones que relacionaban el conocimiento con el aprendizaje. Despejaban lo científico de lo artístico; lo conceptual de lo expresivo; lo crítico de lo sensible; teniendo para sí, un dominio del conocimiento “sensible” e instrumentos para su indagación. En dicha Tesis, aparecía una serie de enunciados que configuraban un cuerpo teórico que justificaba lo sensible como identidad suplementaria en contraposición a lo conceptual. La serie de enunciados son cuatro:

1. que el legado cultural eran las formas expresivas plásticas;
2. que los motores que mueven a la historia y las creaciones estéticas eran los valores sensibles y conceptuales;
3. que la experimentación del laboratorio sensible era el manejo plástico y expresivo;
4. que la experimentación era la comprensión sensible de fenómenos estéticos.

Así parecería desde una perspectiva objetivista, que lo sensible se contraponía a lo conceptual, que era posible desarrollarlo en un laboratorio y que se experimentaba para la comprensión de los fenómenos estéticos. Esto daba lugar a una teoría de la sensibilidad como forma de abordar lo estético, con un método, el experimental. Por consiguiente, se funda un discurso disciplinar, con su objeto y su método. También, de este modo, se reafirma un binomio, cuyos polos son lo estético y lo conceptual. Estos enunciados se deslizan también en el tiempo configurando otras series, complejizando la teoría primera[20].

Se puede reconocer un discurso formalista y puro-visual, más próximo al pensamiento neo-kantiano, racionalista y que tiende al positivismo; y con esto, se perfilaba la construcción de un educando. El discurso neokantiano se apreciaría en la Tesis C, y se retoma en las siguientes Tesis. Se trata de un discurso basado en una serie discursiva de equivalencias y oposiciones

19 Ver en Apéndice C, Pág. 251.

20 Ver Tabla XIV, Pág. 175.

que podemos resumir en la composición del binomio “sensible” - “racional”. En C, se planteaba que el Seminario desarrollaba una investigación que posibilitaba al estudiante, “adentrase al centro mismo de su época y sus creadores”, y esto implicaba el estudio del “hecho estético” y del “fenómeno estético”, así como también, la valoración de la “forma estética”, recurriendo a una “comprensión sensible”; en correlato, la noción de Experiencia equivalía a la experimentación. Por esto, se infiere que en este discurso existiría una concepción formalista y puro visual del arte. Lo “visual” que permitía apreciar la “forma” y lo “sensible” de esta actividad (equivaliendo a lo artístico, lo plástico y en oposición a lo no científico, objetivo, racional), se proponían como las coordenadas discursivas que organizaban al sujeto en la experimentación. En la vivencia de lo estético se reafirmaría el modo “sensible” como una forma de racionalidad perteneciente al estudiante. En este sentido se recrea el binomio “ratio sensible” - “ratio cognitiva” propio del discurso kantiano.

Por otra parte, la lógica apuntaba a que el Segundo Período fuera un abanico plural de opciones estéticas locales, pero inferimos que el hecho de la multiplicación de estéticas de fin de siglo producía un conflicto, porque ¿Cuál era el objeto de presentar el total de las “Tendencias” del arte si el centro de la propuesta educativa era lo que el estudiante podía generar e identificar de sus descubrimientos expresivos en relación a lo que el método podía brindarle?

También, se visualizó un *ritornello*[21] generado por cierta ambigüedad en torno al método en relación a la libertad expresiva del sujeto (libertad vs dirección); y esto se observó tanto en el último año de Tesis estudiadas como en la vertical de los discursos. Dicha ambigüedad se sistematizó y apareció como una preocupación continua en el discurso de las prácticas docentes.

2.6.4 *Experiencia*[22].

Este concepto se liga a la subdimensión Método activo.

En síntesis, el concepto de Experiencia se presentó desde la semiosis del término; se observó que en el estudio vertical se confundía el sentido de Experiencia con experimento.

21Se toma el sentido producido por Deleuze y Guattari, en una de las clasificaciones presentadas, la de “los ritornellos territoriales, que buscan, marcan, agencian un territorio” (332). En sentido amplio, estamos planteando que los conceptos contrapuestos, libertad y dirección, han circulado en las Tesis de modo reiterado, produciendo la instalación de nuevas coordenadas para pensar el método. Ver en “1837- Del Ritornello” (317-359) en Mil Mesetas (1988)

22 Ver en Apéndice C, Pág. 263.

Se pudieron vislumbrar dos etapas, una en donde aparecía fuertemente la tradición fundada por ETU, que formaba parte del discurso de cambio pedagógico de la ENBA de la enseñanza en el ámbito ministerial al universitario. Otra etapa aparece cuando se comenzó a sistematizar sobre esta noción desde una perspectiva teórica (de tendencia neokantiana y formalista) generando una autocrítica y una evaluación constante sobre la eficacia de la Experiencia.

En la segunda etapa habría un doble movimiento, de definición de la noción de Experiencia y de crítica en relación al Centro de Interés trabajado. Esto fue fundamental para nuestra investigación, pues justamente se partió de un campo de problemáticas donde el Método Activo se presentaba en el discurso como un obstáculo para plantear Centros de Interés donde, justamente, lo formal no era lo protagónico (Instalación, Performance, Arte Conceptual). Pero por lo que se plantea en las Tesis de 1990, lo actitudinal quedaba afuera de la Experiencia cuando se fijaba una orientación formalista del abordaje de las estéticas.

En este sentido, el valor de las prácticas docentes quedaban en jaque; pues este se concentraba en la instrumentación de la Experiencia que era el centro del Método Activo. Esto es, si la Experiencia no era un programa formal a desarrollar, sino que era una plataforma donde abordar la complejidad de una estética, entonces, la estética era un componente más complejo a tener en cuenta por el docente. O más aún, si la eficacia de la Experiencia era relativa a lo que el Equipo docente pudiera conocer sobre la estética (no sólo lo formal sino lo actitudinal, etc), entonces, cabría un reclamo sobre la formación del docente.

Lo natural y de sentido común en el arte, fue tomar una postura formalista (apuntar a lo que se presenta en su composición, estructura, color, dibujo) y puro-visual (tomar sólo lo que se ve, lo positivo); pero en el enunciado de la Experiencia esta postura entra en crisis a través del propio Centro de Interés.

2.6.5 Historia[23]*.*

Este concepto emergió como punto de incidencia entre las prácticas docentes y el Método Activo, con el territorio disciplinar del arte.

En síntesis, en el estudio vertical se observó que, si bien fue utilizado el ordenamiento histórico para secuenciar las Experiencias en el Seminario, se promovió la generación de una concepción propia de historia, más cercana a una historia cultural, de cierta complejidad y alejada de una propuesta historiográfica del arte. No obstante, en este nuevo territorio

23 Ver en Apéndice C, Pág. 271.

construido, se concebía al estudiante como emergente de un legado cultural que él debía conocer, y también como reflejo de la contemporaneidad que llevaba un signo negativo (de crisis, confusión, vacío).

La utilización de la metáfora produjo una lengua que se consolidó en 1990 ("vasos comunicantes", "tejido histórico", etc).

Cabe señalar también, el giro que significó repensar la materia "Ubicación histórica cultural" del Plan 60, integrándola a través del Método activo, modificando con esto la concepción del Plan y creando una concepción propia de lo histórico con relación a lo sensible.

Por otro lado, algunas consideraciones sobre la serie de equivalencias y contraposiciones entre historia y sensibilidad nos condujo a ciertas visualizaciones en el plano disciplinar, porque se fortalecía la contraposición entre historia del arte y la concepción histórica construida para el abordaje de los Centros de Interés de los Seminarios, las estéticas. A su vez, fortalecía una concepción de historia ligada a lo sensible[24].

En este estudio se constató cómo la construcción de lo histórico a través de series de enunciados equivalentes y contrapuestos, y a través de recursos retóricos, producía un deslizamiento de sentido en el tiempo[25]. Se visualizó la instauración de una lengua común y con esto, un sentido de continuidad discursiva. También, encontramos deslizamientos entre conceptos, que en el estudio vertical se visualiza como un proceso de condensación de sentidos[26]. En esta visualización se constató la línea discursiva de ETU, PEE y C que conforman un patrón discursivo instalándose una lengua común.

2.6.6 Procedimiento.

En los documentos y las Tesis de 1986 estudiadas se pudieron visualizar algunos procedimientos inherentes a las prácticas docentes: la elaboración de actividades de carácter grupal, la técnica de impacto, la elaboración de las Experiencias, la Rotación y el testeo de las expectativas, motivaciones y prejuicios.

2.6.6.1 Trabajo grupal, evaluación procesal individualizada.

Si bien se organizaron las actividades en equipos de estudiantes por afinidad o espontáneamente, se enfatizó en los procesos individuales. No se plantearon pruebas, ni comprobaciones de suficiencias, sino un cuestionario inicial que buscaba conocer los prejuicios

24 Su estudio se encuentra en Apéndice C, Pág. 288.
25 Ver Tabla XII, Pág. 174.
26 Ver Tablas XII y XIII, Págs. 174-175.

y motivaciones del estudiante, y una ficha personal individual , construida por el docente, con el fin de guiar al estudiante en su recorrido. Porque en esta ficha, el estudiante encontraría documentada su “personalidad” y la labor docente en relación a ésta. Sobre esta guía, el estudiante construía un plan individualizado de estudios junto al docente (ver en ETU,30 en Apéndice A) inspirado en un estudio sobre la metodología de la Academia de Ulm. También se enfatizó en el recorrido libre del estudiante contrapuesto a las pruebas de suficiencia y equivalente a la integralidad de la enseñanza.

Cabe señalar la serie de equivalencias en relación a la conformación de equipos (espontáneos, de afinidad, que cumplan su función, cooperativos) y la de oposición con una escuela prestigiosa de diseño en el mundo, como la Bauhaus de Gropius. También, la serie de oposición con otra escuela importante, la Escuela de Munich, que había instaurado un sistema de competencia y jerarquías entre individuos. Asimismo, se resaltaba la diferencia también en relación a la compartimentación de saberes de dicha escuela, superándose a través de la rotación de los equipos y el trabajo en mesas y foros de debate.

Vale señalar las consideraciones que se generaron en contra de las pruebas de suficiencia. Porque allí aparece claramente, la construcción de un objeto que se componía por contraposición con otros; este era un modo de generar los procedimientos de las prácticas docentes. Dicho objeto, era la valoración sobre la libertad del estudiante que se proponía como un horizonte que estructuraba el Primer Período y sus cursos.

2.6.6.2 La técnica de impacto.

Otro procedimiento estaba relacionado a la llamada “técnica de impacto”, establecida en el Primer año en la Reapertura. Se presentaba un diagnóstico de la situación del ingreso estudiantil, como problema, y también un modo de solución a los problemas que se presentaban tomando el desarrollo del curso como plataforma para esto. El ingreso del estudiante implicaba la circulación de los prejuicios sobre el arte en el aula. Para hacer “saltar” lo que llamaron “la corteza prejuicial”, se utilizó la técnica de “impacto” para que el estudiante pudiera producir el descubrimiento de todas las posibilidades de respuestas expresivas, descubriendo la esencia del asunto del arte (ver ETU,31 en Apéndice A). Esto implicó la planificación de las Experiencias, su realización y un “Cierre” junto a los estudiantes.

2.6.6.3 *La Experiencia.*

Se utilizó la Experiencia para revelarle al estudiante la existencia del “medio plástico”

como campo propio. Esta tenía como límite otros objetos, explícitamente quedaban fuera de esto la artesanía y la necesidad de expresión. Esta última la desarrollaría en el Segundo Período, en el Taller elegido por el estudiante.

La prescripción estética y técnica era explícita: el estudiante no debía ser introducido a la artesanía ni a la necesidad de expresión. Esto implicaba un modo de ser docente, de producir ciertas prácticas docentes, que tiene como límite la expresión de una valoración de los planteamientos estéticos; concibiéndose un docente neutro ante las cuestiones estéticas como también ante lo que el estudiante generara. Este punto es muy importante en nuestro estudio y se desarrolla como concepto.

Cabe advertir, que este aspecto tiene origen en el Plan 60 y que se mantendrá en el Plan 91 (ver ETU,32 en Apéndice A).

2.6.6.4 La Rotación.

La Rotación es un procedimiento para que el estudiante una vez terminado su recorrido por el Primer Período se dirigiera al Segundo Período con herramientas propias; en el pasaje del Primer al Segundo Período surgía la Rotación como mecanismo para la elección del Taller. Se trataba de un dispositivo que se instalaba al finalizar el estudio de los Centros de Interés del curso de Seminario 2. Entonces, el Equipo docente organizaba y coordinaba la generación de mesas de debate y exposición de las propuestas de los Talleres (ver ETU,33 en Apéndice A).

Este procedimiento se encontraba en el segundo año del Plan 60, en la Reapertura es integrado al Seminario 2.

2.6.6.5 El testeo: las encuestas estudiantiles.

En las Tesis de 1986, aparece el “testeo”; una encuesta para saber sobre los saberes, los antecedentes y las motivaciones de los estudiantes que ingresaban. Con esta información, se tomaban decisiones sobre el desarrollo de los Centros de Interés. El tema que emerge como Centro de Interés, se presentaba primero a través de la Experiencia, luego se “peloteaba” con los estudiantes (preguntas y respuestas entre los estudiantes y el docente como pivote de la Experiencia) y se finalizaba con un Cierre, donde se conectaban las preocupaciones históricas de la visión con lo trabajado en la Experiencia (A).

2.6.7 Método Activo[27].

Este concepto fue muy importante para nuestra investigación.

El método –nombrado también como el Método de la enseñanza activa o Método activo- se trató de un modo de enseñar arte enmarcado en la Universidad, según una filosofía política y una concepción del conocimiento, que se construyó en la década de los 50 y que quedó formulado en el Plan 60 (ver P60,34 en Apéndice A). Se presentó definido como una operativa sin antecedentes como tal, sí con diversas vertientes que recogieron aspectos que confluyeron en éste.

Apuntaba a la formación integral del estudiante como artista y su integración al medio social (ver A, 34 en Apéndice A). Además, formaba parte de las series de contraposiciones al modelo de la enseñanza tradicional, del académico y del autoritario. Pues el Método se ligaba a las concepciones libertarias y anti-autoritarias.

En la Reapertura se reivindicaba la doctrina educativa de la Reforma pero se sujetaba a las necesidades de las nuevas generaciones y las investigaciones del arte ocurridas durante el cierre ; esto significó un ajuste y revisión en las prácticas docentes. Pues, uno de los obstáculos que en el estudio vertical apareció, fue la masividad estudiantil en los cursos; esto provocó la dificultad de implementar las Experiencias y realizar una atención individual al estudiante(ver B,35 en Apéndice A). Esto llevó a técnicas complementarias para apoyar el Método: testeo, técnicas de impacto, entrevistas estudiantiles, etc. Otro obstáculo, fue la actualización docente sobre las novedades del territorio artístico en su contemporaneidad; como también la formación que propiciaba la Enseñanza Media y sus efectos en la población estudiantil de ingreso.

Por otra parte, el Método implicó también una actitud imaginativa y creativa del docente para proyectar la Experiencia e implementarla, donde se consideraban muchos factores (el ambiente, la duración, la vigilancia y cuidado del estudiante, el control de asistencia a la Experiencia, etc). A su vez, esto se ligó con ciertos aspectos epistemológicos; pues implicaba la movilización de los “mecanismos de percepción” y el “fortalecimiento de la sensibilidad y las emociones”. Así como también, supuso un modo de relacionamiento docente-estudiantil basado en el diálogo, el respeto mutuo, la integración igualitaria.

A grandes rasgos, el método constaba de cuatro etapas: una identificación de la propuesta que suponía un Centro de Interés, el armado de la Experiencia, un “peloteo” (diálogo, intercambio de opiniones) y un Cierre. Vale la pena relevar algunas figuras que aparecen allí

27 Ver Apéndice C, Pág. 292.

con respecto al estudiante tomando en cuenta la importancia del documento ETU en todas las Tesis[28].

En las Tesis de 1989, aparece ligado al concepto de método, que era solidario a una noción de historia que daba cuerpo epistémico y organizaba el territorio del arte. Apareció la noción de lo que el Centro de Interés presentaba como recreación del Saber al estudiante a través de su Experiencia. También, aparecía la crítica del método en el Plan 60 (ver C,36 en Apéndice A). En este sentido, en D se planteó una explicación sobre el sistema de evaluación que venía de la mano de un modo de repensar el Método; integrando un chequeo conjunto y construcción de criterios de análisis por un lado, y la creación de archivo por el otro (ver D,37 en Apéndice A). El discurso se estableció con los siguientes enunciados ligados: el chequeo conjunto de la producción estudiantil archivable (según criterios colectivos, no evaluación estético-plástica porque eran emergentes de premisas; y según la posibilidad de la opinión falible docente, del error) y la colaboración en el proceso reflexivo (en el umbral del Segundo Período de Estudios, donde se profundizaba en las inclinaciones estéticas estudiantiles).

En este sentido, se propuso una Experiencia de largo aliento, al finalizar los Centros de Interés estudiados en el Seminario 2, como modo de articular con el pasaje al Segundo Período a través de la Rotación. Dicha Experiencia daría resultados globalizadores de las últimas Tendencias estéticas a través de las propias vertientes expresivas del estudiante. Esto nos llevó a pensar ¿qué se le pedía a la Experiencia además de un redescubrimiento del conocimiento concreto? ¿no era demasiado que ésta pudiera recoger en el ámbito del aula lo que sucede en el mundo?

A través de los enunciados en C, se pudo visualizar cuáles fueron las Experiencias desde las cuales surgirían las Tendencias artísticas. A través de sus resultados se analizaban las vertientes sensibles de expresión plástica y su conexión con las Tendencias plásticas contemporáneas. Aquí nos encontramos frente a un hallazgo en nuestro estudio que generó una apertura de sentido de nuestra investigación. Porque se articulaba la Experiencia con las Tendencias contemporáneas. El proceso era el siguiente, a través de lo que los estudiantes producían y que era archivado para poder verlo junto a él, se planteaban clases que apuntarían a mostrar con la propia “investigación” estudiantil las vertientes expresivas que apuntalaban una estética. Esto se documentaba fotográficamente, se analizaba, se clasificaba. Para luego, presentar un esquema gráfico del desarrollo del arte contemporáneo, con las Tendencias paralelas en el tiempo, sus relaciones, sus mezclas, sus orígenes, destinándose algunas clases

28 Ver Tabla XV, Pág.175.

a un Muestreo de las últimas Tendencias. Para finalmente, planificar y coordinar una investigación del Equipo docente sobre los lineamientos de los Talleres, a través de un método de “pesquisa” y encuestas.

El fundamento de esto era, que las Corrientes estéticas contemporáneas estaban presentes tanto dentro de la producción estudiantil, como en los planteos de los Talleres que sustentarían una Estética contemporánea. A través del estudio de F, se infiere que dentro de las creencias docentes, existió la premisa de que el estudiante estaba íntimamente ligado con el Arte hoy. La argumentación fue que el arte y el comportamiento humano estaban ligados naturalmente. Es por esto, que se fundamentaba el sentido de la Experiencia de largo aliento por la que el estudiante al investigar sobre sí, investigaba sobre la actualidad del Arte. Y también, en el sentido de la libertad, pues el Método Activo aparecía como un modo de recurrir a una actividad espontánea, por esto era importante la no coacción. (ver F,38 en Apéndice A).

Por consiguiente, existiría un componente de lo histórico que producía en sincronía una articulación con las Tendencias estéticas contemporáneas. Esto es, que lo que el estudiante producía a un mismo tiempo de lo que contemporáneamente se generaba en arte, era “lo contemporáneo”, entonces, esto se convertía o formaba parte de una Tendencia estética contemporánea.

El problema que surge, es la consideración de que lo contemporáneo es aquello que se produce a través de esta última premisa de largo aliento en Seminario 2 y en los Talleres.

Por otra parte, el Plan 91 se entroncaba con el Plan 60 (ver P91,39 en Apéndice A). Esto implicó la explicitación de la proyección de la enseñanza vinculada a su entorno social. La formación integral del estudiante, que involucraba la promoción como protagonista del acto educativo, conllevaba también el esfuerzo docente por desarrollar sus capacidades potenciales sensibles, imaginación y creatividad. Pero también, el Plan 91 se separó del Plan 60, y se presentó como un nuevo esquema educativo, con otros propósitos académicos, que fueron, investigar en las grandes vertientes culturales que se mezclaban en la formación del Arte contemporáneo y reacondicionar los elementos “legatarios” de las culturas en transición que se derivaban hacia la actualidad, y que implicaba investigación interdisciplinaria de la historia del pensamiento.

En la “Exposición de motivos” del Plan 91 se decía, que las referencias de los criterios educativos y los ejes metodológicos del Plan 60 mantenían su actualidad. Su renovación recogió aquella organización y sus motivos; la formación integral del estudiante, su protagonismo en el plan a pesar de los cambios tecnológicos y sus implicaciones en el territorio

del arte (ver P91,40 en Apéndice A). No obstante, en H, aparecieron explicitado los alcances del Plan 91, los errores del Plan 60, y lo que se enfatizó del Método Activo adaptado a la nueva situación social, económica, cultural de la Reapertura. Las explicitaciones fueron que el Plan 91 involucraba un método, un contenido temático, una actuación docente y una participación del educando; que existía una toma de conciencia de los errores del Plan anterior, sobre el contenido teórico intelectual que carecía de una relación íntima y vital con las inquietudes del estudiante; y que por ello, se debía ofrecer actividades que produjeran impacto (vivencia espontánea). Esto significaba pensar la actividad vinculada al fluir de la cultura; que despertara en sí una actitud analítica de lo vivido. Por esto, el egresado era considerado un creador (como el título expedía, Creador Plástico) y no un imitador.

En las Tesis de 1993, aparecieron más consolidadas las series enunciativas, apareciendo definiciones genéricas sobre el curso, sus antecedentes y el Método Activo (Ñ). Aparecieron también, series enunciativas que componían definiciones, por ejemplo, los cursos se estructuraban experimentalmente a través de Centros de Interés (esto eran) carátulas inducidas a través de premisas de trabajo, es decir, se generaba un ambiente de trabajo creativo para resolver una propuesta docente y se jugaban en un taller experimental (y que llevaba al) análisis colectivo (donde el) docente regulaba, moderaba la discusión, tomando lo sustancial del análisis. En la versión de O, aparecía un modo de explicitar el método a través de cinco etapas: la premisa o propuesta de trabajo dada por el docente, la experimentación o actividad empírica, la extracción de datos sensibles, el análisis colectivo y el Cierre o conclusión (o llamado también, abstracción conceptual). En R, la definición de los Seminarios estaba en el ordenamiento de la temática en torno a los Centros de Interés, que dio la primera estructuración del curso. Hizo énfasis en la investigación de los distintos factores que se integraron en el Centro, permitiendo el enfoque analítico desde varios puntos de vista y generando densidad de conocimiento sobre un hecho complejo. La transdisciplina complementaría el planteo decrolyano de los Centros de Interés como ordenación y transversalidad de una temática para abordar. Este pasaje transversal de una disciplina a otra a través de un complejo nódulo histórico como era el Seminario de las Estéticas, rompía con los compartimentos estancos de las especialidades aisladas. En R se infiere una ruptura, pues la transdisciplina, que fuera formulada en el Plan 91, rompería con el ordenamiento que se había producido en base a la concepción histórica construida mencionado antes (ver R,41 en Apéndice A).

2.6.7.1 Sobre el nombre del modo de enseñar arte en la Universidad.

El modo de enseñanza tuvo muchas maneras de nombrarse en la comunidad docente[29].

En el Plan 60 se nombraba como "Régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante". En 1986, A lo nombró como "Método de la enseñanza activa que apuntaba a la formación integral".

En 1990, F le llamó "Método activo". En 1992 aparecieron diversas maneras; en I "Enseñanza activa", en K "Método de enseñanza activa", en Ñ "Método activo para la educación del arte o de las artes plásticas visuales". En 1993, O le llamó "Planteo experimental" mientras que P lo denominó extensamente, "Enseñanza basada en la experimentación e investigación" o también, "enseñanza activa" y "educación empírica"; y finalmente, R lo llama "Enseñanza activa".

2.6.7.2 *Los componentes del Método Activo.*

Los componentes del Método activo se visualizaron en tres momentos: en 1986; en 1991 y en 1993.

En 1986, la implementación aparecía en tres etapas en B: de realización de la Experiencia, de "Peloteo" o diálogo con los estudiantes y de Cierre o exposición conceptual.

En 1991 aparecía en dos etapas genéricas en H; la primera en donde se ofrecían actividades que produjeran impactos o vivencias espontáneas, vinculadas al fluir de la cultura y que despertaba una actitud analítica de lo vivido. La segunda en donde se extraían conclusiones genuinas (que hacía la diferencia entre el creador y el imitador).

En 1993, aparecía en tres etapas en Ñ, señalándose que los cursos se estructuraban experimentalmente a través de Centros de Interés con carátulas inducidas a través de premisas de trabajo, taller experimental y análisis colectivo. En O se proponía en cinco etapas. Se planteaba una premisa o propuesta de trabajo; se llevaba adelante la experimentación o actividad empírica; se extraían los datos sensibles; se realizaba el análisis colectivo; y por último, se realizaba el cierre o conclusión (una abstracción conceptual).

2.6.7.3 Las series enunciativas del Método Activo.

Las series de enunciados relativos al Método Activo se consolidaron en 1990 y se desarrollan hasta el final del lapso estudiado[30].

En 1990, en F el Método Activo tenía características positivas y ligaban los enunciados

29 Ver Tabla XII, Pág. 174.
30 Ver Tabla XVII, Pág. 176.

conformando un cuerpo discursivo por el que se planteaba que el estudiante tenía experiencia directa con el fenómeno, se interesaba por su cuenta, se planteaba un problema auténtico dentro de una situación. Si bien con información podía tratar el problema, las soluciones se le tenían que ocurrir a él.

Desde 1991en adelante, aparecieron series de oposiciones entre el Método Activo y la enseñanza tradicional, la burocratización, la standarización (visto en H;I;L;P;R).

2.6.7.4 Los referentes de la Enseñanza Artística y del Método Activo.

Los referentes se pueden visualizar en tres periodos.

Desde 1986 hasta 1990, se tomaron doctrinas educativas (Decroly, Dewey, Kilpatrick, Pestalozzi, Kerchenstiner), metodologías (la Bauhaus, Escuela experimental de las Piedras y Malvín), movimientos políticos universitarios (la Reforma de Córdoba de 1918), y pensadores (Read, Rousseau). Desde 1991 hasta 1992, el repertorio se redujo a la referencia al Plan 60 y a la Ley Orgánica del 58, y se mantuvieron como referentes a Dewey, Decroly, Kilpatrick y Read. En 1993, se remitió a Dewey, al Plan 60 y la Ley Orgánica de 1958, y se agregó comentarios del Prof. Pareja.

2.6.7.5 Los obstáculos vinculados a la enseñanza artística y el Método Activo.

Las críticas aparecieron, como ya se mencionaron antes, en cuatro instancias, tratándose como obstáculos referentes al Método activo[31], en este apartado las sintetizamos.

En 1986, en B , se planteó el problema de la inscripción masiva que desbordaba los locales y obstaculizaban la implementación de las Experiencias y el “peloteo”, contrario al requerimiento de la atención personalizada. Esto se resolvió con la realización de un test de ingreso y la consolidación de un gran Equipo docente que pudiera sostener la alta matriculación.

En 1989, en D, se planteó el problema de la proliferación de “ismos” contemporáneos de arte; siendo esto un desafío docente para su actualización y el desarrollo de las Experiencias.

En 1990, en F, la preocupación fue la coacción del rol docente en el caso de dirigir la propuesta de investigación. Esto sería contraproducente para la espontaneidad creadora y libre del estudiante. En G, se planteó como obstáculo la Enseñanza Media, y sus efectos en los estudiantes que ingresaban por la no comprensión del sistema antiautoritario. También hizo

31 Ver Tabla XIX, Pág. 177.

referencia a los peligros de la cristalización de un orden de Experiencias que instaurase un programa rígido.

2.6.7.6 Vínculos entre el Método Activo y las "Tendencias actuales".

La relación entre el Método Activo y las Tendencias actuales se hallaron en dos "textos-acontecimientos"; en C y en F.

En el C aparece una Experiencia de largo aliento y de tres vertientes de producción con la que el docente trataba de articular con las "nuevas Tendencias" o "Tendencias actuales" del "Arte hoy". Tenía como objetivo mostrar con la propia investigación estudiantil, las vertientes expresivas que apuntalaban una estética. Con esto, se destinaba una clase a un Muestreo de las últimas Tendencias pero también se planificaba y se coordinaba la Rotación, que se convertía en una investigación docente. Dicha Experiencia era registrada, analizada y clasificada. A dicha Experiencia se le exigía que propiciara resultados globalizadores de las últimas Tendencias a través de las propias vertientes expresivas de cada estudiante, para articularla con la Tendencia a ser estudiada.

En F, se decía que se le pedía al estudiante que desarrollara una investigación en el mundo de las artes plásticas, investigación que sería en los fenómenos actuales del arte, del Arte Hoy. En ambos casos, se le exigía a la Experiencia poder dar cuenta de lo que estaba sucediendo en el arte, en su contemporaneidad.

2.7 Instancias de delimitación[32].

En este punto nos detendremos brevemente en los eventos discursivos donde se pudo visualizar cómo se definió al sujeto de la enseñanza, el educando. Nos interesaron dos momentos en donde apareció significativamente este accionar, en la Reapertura y en el año 90.

En síntesis, se observó a través de ciertas consideraciones en las Tesis sobre el estudiante que ingresaba a la carrera, un cambio en la conformación estudiantil . Se infiere que en la Reapertura muchos aprovecharon a reengancharse en los cursos una vez abiertas las puertas, habiendo dejado en suspenso su formación en la dictadura. Ellos compartieron la generación con los que acababan de salir del Secundario e ingresaban por primera vez a la Escuela. En 1990, cinco años después, el ingreso se concentraba mayoritariamente en quienes comenzaban a transitar una carrera y tenían disponibilidad para hacerlo. Se puede inferir que la edad promedio del estudiantado fue bajando, lo que se relaciona con la insistencia de

32 Ver en Apéndice C, Pág. 291.

reflexionar sobre la inserción del profesional en su medio.

Se infiere también, que la conformación heterogénea y multitudinaria en la Reapertura fue un gran obstáculo para la implementación del Método activo. Pues, como se había señalado, las motivaciones y expectativas estudiantiles orientaban la marcha de los cursos, y al multiplicarse la población se diversificaba también las motivaciones y expectativas.

En el 90, esta diversidad dejó de ser problemática, si bien aparecieron otras cuestiones que ya mencionáramos, que se asociaban a esta atenuación, por ejemplo, la manipulación de las Experiencias a modo de recetario o programa de curso que impedía la creatividad e imaginación docente (1990,G) o, un año después se planteaba, la burocratización del docente(1991,L). Apareció el interés de señalar en 1990 cómo los planteamientos educativos del Plan 60 se habían basado en estudios del niño; lo que sugiere que con respecto al trato con el estudiante, existía en el docente una perspectiva parvularia. Esto se puede vincular a cómo aparece reiterado, un modo de aludir al estudiante colocado en un lugar de pasividad. Esta visión docente, conviviendo con la formación en Secundaria, supone un choque de espadas difícil de superar entre la mirada paternalista del estudiante por parte del docente, y la mirada victimizada del estudiante que busca en el docente la corrección, el control, la vigilancia y por ende, aprender hacer algo correctamente que provenía de su recorrido por la Enseñanza Media.

2.8 Superficie de emergencia.

En este punto se trató de visualizar cómo fueron las condiciones de emergencia de la Reapertura de la ENBA, cómo surgieron los Seminarios, en particular, el Seminario 2. Se desglosa el estudio de la Reapertura, del Seminario 2, de sus prácticas y competencias docentes y los procesos de selección y exclusión en las series enunciativas y la producción de subjetividad.

2.8.1 La Reapertura.

La ENBA, con mucho esfuerzo y muchas dificultades, reabrió sus puertas en agosto de 1985. Fue el único servicio cerrado (sin tomar en cuenta los Departamentos y otras unidades académicas cerradas en dictadura dentro de la Universidad de la República); se destruyó la maquinaria y se robaron documentos; sus docentes, estudiantes y egresados fueron dispersados y algunos exiliados. Algunos de los que estaban en Montevideo, se juntaron y crearon cooperativas de producción, compartiendo un espacio de formación alternativo y de

crítica política, social, pedagógica, poniendo en juego la cultura de la reunión y el intercambio. Otros, se juntaron en colectivos artísticos y apostaban a dar lugar a su investigación en el circuito artístico en medio de la dictadura (May Puchet, 2013).

Estos últimos, utilizaron los espacios públicos de exposición que estuvieron un poco al margen de las imposiciones de la dictadura, en particular, los centros culturales extranjeros (Goethe, Alianza Francesa, Alianza Uruguay- EEUU, etc) que daban lugar a las propuestas artísticas jóvenes.

En este marco, las condiciones de apertura de la ENBA que se pudieron visualizar, fueron relativas a la posibilidad de generar estrategias por parte de sus integrantes, a la posibilidad de procesar el final de la dictadura en la Universidad (su intervención), como también recuperar los recursos humanos y materiales con los que se habían contado antes del cierre.

En relación a las estrategias de sus integrantes, se pudieron visualizar dos esferas de acción. Una, de organización de estudiantes y docentes agrupados alrededor de un centro de producción durante los últimos años de la dictadura (Cultelli: 2013). Otra, de comunicación entre exiliados y las comisiones "Inter Ordenes" que se formaban en Montevideo, que surgían de los centros de producción, y en donde se estipulaba las condiciones de trabajo para la Reapertura de la ENBA.

Con respecto a la política universitaria, se presentaron tres situaciones. La primera, la no existencia de presupuesto para la Reapertura de la ENBA y su pelea por su inclusión. La segunda, la existencia de un decreto generado en dictadura para la creación de una escuela nacional de artes plásticas y visuales y las tratativas del gobierno democrático, a través del Ministerio de Cultura, por abrir una escuela con plantel docente convocado sin concurso docente en la Facultad de Humanidades; esto fue considerado una traición en la Revista Taller de 1984 donde se denunció esta maniobra. La tercera, que se junta a la anterior, la denuncia contra las autoridades interventoras de la Universidad de la República que destruyeron documentos en la ENBA que se habían salvado de la dictadura (Publicación "Una experiencia educativa. ENBA 1960-1970"). La cuarta, la Reapertura costosa de la ENBA con una Comisión Directiva, que contaba con un duelo; el Prof. Pareja había muerto un poco antes de la Reapertura tomando la dirección el Prof. Llorens.

En cuanto a los recursos humanos, en particular los académicos, se visualizaron tres situaciones. La primera, que se desprende del contexto socio-político, fue que la ENBA comenzó sus cursos con el plantel docente mermado por la situación post dictadura. El Primer

Período quedó a cargo el Prof. Ramón Umpiérrez. La segunda, fue la falta de investigación durante la época de dictadura y el desfasaje de conocimientos de los nuevos lenguajes y de lo que sucedió en el mundo del arte (PEE). La tercera, que en 1993 se consiguió el estatuto de Instituto asimilado a Facultad, IENBA, y también que en ese mismo año, muere el Prof. Errandonea quien había orientado el sentido del Seminario. Pues, cuando en 1986 el Prof. Errandonea volvió del exilio en Francia, organizó el segundo año (Seminario) y trajo las novedades que ocurrían en Europa. Por ejemplo, el modo de exponer del Centro George Pompidou (un museo de arte, popularmente llamado el "Beaubourg") que no seguía con los lineamientos históricos clásicos de musealización de la obra de arte y que por esto, fuera el fundamento de la concepción histórica del Seminario y sus metáforas, según se infiere en el análisis vertical de los enunciados. Cabe señalar, que en el transcurso de su dirección se realizaron campañas de extensión de gran impacto popular, Campaña "Por los pueblos y su Libertad" (1989) y la pintura barrial en el Barrio Reus (1991) entre otros, además de las ventas populares anuales de objetos de diseño.

Con respecto a los recursos materiales, lo más destacable fue la falta de presupuesto que se sumó a la carencia de locales apropiados para la gran inscripción; el local de Marti albergaba a otro servicio universitario y dependencias . Cabe señalar que en 1986 se decía que el Primer año contaba con 1500 inscriptos y el Segundo con 500 (1986) (ver B,42 en Apéndice A).

El Plan 60 rigió hasta la reglamentación del Plan 91. Entre 1986 y 1991 se hizo la implementación del Seminario que seguía al Primer Año, cuyo objeto fue dar al estudiante la revisión de las grandes vertientes de proyección cultural a través de la experimentación del legado cultural (P91). Se trató de un curso que se abrió en 1986 y se separó en dos por su amplitud temática en 1987 (1989, C, D y 1993, P).

2.8.2 El Seminario de las Estéticas 2.

Este curso fue una novedad del Plan 91 que estuvo funcionando de modo piloto desde 1986. Sigue a Primer año; sus Centros de interés apuntaban a las disquisiciones estéticas que se ordenaron según un hilo histórico. No obstante, otro orden programático que transversalizó el curso fue el que le dio las Experiencias y los Cierres conceptuales. Se infiere que esto significó un desplazamiento a nivel discursivo de la disciplina histórica y del aprendizaje, el curso tomó las características del taller, donde el eje era el estudiante y cuya relación docente-estudiantil se esperaba que fuera horizontal.

El programa del curso se ordenaba históricamente extendiéndose desde el Quattrocento hasta nuestros días. La extensión de sus contenidos provocó que el curso se dividiera en dos tramos, el primero que se extendía hasta la Primera Guerra y el segundo, que tomaba este momento y se extendía hasta la actualidad. Se destacó su recueste cultural, que excedía una una perspectiva netamente artística y que se entroncaba con aspectos educativos (ETU; PEE).

Nuestro estudio se centró en el segundo tramo del Seminario, llamado Seminario 2, porque fue donde se concentró el estudio de las Prácticas Artísticas Contemporáneas en relación a sus Estéticas, y donde ocurrieron las dificultades con respecto a la implementación del Método Activo.

En las Tesis relevadas de 1989, aparecieron los reajustes y renovaciones con respecto al Seminario (un ejemplo, D,43 en Apéndice A). Así aparece un campo propio discursivo del Seminario, compuesto de relatos históricos, fisiológicos, antropológicos, interdisciplinarios.

En las Tesis de 1990, apareció el discurso de la integralidad sumado a lo interdisciplinar.

En las de 1991, apareció en el Plan de Estudios, la definición del Seminario de las Estéticas y las temáticas abordadas (P91; H). En I apareció el programa que en síntesis, sus últimos mencionados fueron, la Segunda Guerra Mundial; Vanguardias ; Tendencias estéticas. En I se le atribuyeron aspectos negativos a lo contemporáneo; “crisis profunda en cuanto a pautas y valores”, “lleno de incertidumbre” (I).

En las de 1992, se planteaba con respecto al Seminario, que “cobra profundidad inusitada en el abordaje de los distintos quiebres y transiciones a que estuvo sometida nuestra cultura”(K) y que se organizó en Centros de Interés que correspondían a dichos quiebres y paradigmas estéticos. Tuvo como hilo conductor el tema de la Realidad. En K se describió el modo con que se abría el curso, que contaba con la lectura de Dorfles, Lipovetsky, videos clips de Michel Jackson o Madonna, película de Almodóvar y propagandas (K).

En K, los últimos Centros de Interés mencionados fueron, el Eje cultural de París- Viena; el pangermanismo; la Primera Guerra Mundial; las Vanguardias del S. XX (Constructivismo, Expresionismo, Dada, Surrealismo; Cubismo analítico y sintético, Futurismo, Constructivismo ruso y Neoplasticismo, Suprematismo, Realismo); la Revolución rusa; Expresionismo alemán, Realismo mágico, y Fauves. Mientras que en L, luego de la posguerra y la conformación de un nuevo centro del Arte en EEUU, se mencionaron las Neo-vanguardiass que se decía que se agotaban hasta devenir en idea, o Arte conceptual; el Pop que se señalaba que asumía el modelo de la sociedad de consumo; el Op, como recreación de las formas materias; el Minimal que era caracterizado porque reducía su expresión; el Hiperrealismo que “no intenta decir

nada". Hasta llegar a la "situación hoy", una situación de vacío, que era tratado a través de algunos materiales, como el video basado en el libro de Cohn Bendit "La revolución y nosotros que la habíamos amado tanto" y G. Lipovetsky.

En 1993, en la Tesis de Q se mencionaban luego de la Segunda Guerra Mundial, el nazismo, el arte oficial, las relaciones de arte y poder, el mercado del arte; todas las corrientes de posguerramo ser, Op art, Minimal art, Arte terrestre y ecológico, Body art, Arte conceptual y las manifestaciones del mayo del 68.

En la lectura de las Tesis, cabe destacar que no se mencionaban en extenso las Prácticas Artísticas Contemporáneas, ni se presentaban análisis con respecto a esto. Sólo se alude a la situación cultural en general a la que se le atribuyó una valoración negativa. Traemos como ejemplo en Q, que dice: "Todas las corrientes de posguerra, visualizadas en amplios esquemas gráficos, OP ART, MINIMAL ART, ARTE TERRESTRE Y ARTE ECOLÓGICO, BODY ART, ARTE CONCETPUAL, ETC,(SIC) manifestaciones del mayo del 68. Muestra de material fílmico realizado por Cohn Bendit (militantes del 68, ayer y hoy, en situación totalmente opuesta). Se analiza el vacío cultural, existente en el hoy, las responsabilidades que nos competen como creadores en esta sociedad en transición." Y en M: "Es en el nuevo Plan que el Seminario de las Estéticas adquiere un papel fundamental en la formación de un estudiante inmerso en una cultura signada por el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de las actitudes creativas."

Luego de finalizado el programa, aparecían en algunas Tesis un momento del curso para hacer una Experiencia de largo aliento. Pues, como se menciona antes, se estimaba que lo que hacía el estudiante en ese momento, era un reflejo del orden cultural y artístico contemporáneo.

De esta Experiencia, partía una clase de Cierre, donde se presentaba un Esquema gráfico (Muestreo) de las últimas Tendencias y se procedía a buscar las conexiones de éstas con las Vanguardias. Luego de esto, se dejaba lugar a las Rotaciones de los Talleres, que se inscribían en lo que era el Arte de su tiempo, de las Tendencias actuales, terminando de conformar un mapeo de lo contemporáneo.

Este dispositivo apareció mencionado en 1989 (C) en 1991(I) en 1992 (K) y en 1993(Q); lo que nos demuestra su continuidad y aceptación. Asimismo, los modos de enunciación también nos muestra las diferencias, modificaciones, cambios de objeto que tuvo esta Experiencia (C, I, K, Q).

2.8.3 Las prácticas y el saber docente en el Seminario de las Estéticas [33].

Se pudo visualizar los modos discursivos por los que aparecieron las prácticas y el saber docente.

Cabe señalar que definimos *prácticas docentes* a los modos en que el docente tematizaba sobre los modos de desarrollar su quehacer, y en esto, se puede visualizar los componentes retóricos, las metáforas y los contenidos imaginarios, proyectadas sobre esta práctica; y *saber docente*, a lo que refieren los docentes sobre los saberes que tendrían que tener y disponer con respecto a la Enseñanza Artística y el Método Activo. En nuestro estudio, se asoció a las prácticas docentes.

En síntesis, se puede afirmar que, el conjunto de las prácticas docentes y su saber fue una formación discursiva que se pudo abordar a través de los documentos seleccionados.

Se pudieron situar tres momentos de quiebres discursivos analizados donde aparecen las continuidades y discontinuidades, tejiendo la articulación de las etapas mencionadas[34]. Esas etapas corresponden a los períodos 86-89 cuyo tema recurrente fue la relación docente estudiantil y la lógica del Método Activo; del 89-92 en donde se centró en el curso del Seminario, su definición, sus contenidos y sus críticas, y del 92-93 que se centró en los Equipos docentes y las funciones de los cargos.

En las Tesis de 1986 se planteó la caracterización de la docencia en base a tres relaciones, con el estudiante, con el Equipo docente, y del Equipo docente con el estudiante[35]. Además, se caracterizó el lugar docente, sus atributos, su rol, sus desafíos. Los atributos mencionados fueron la empatía, la creatividad y la imaginación. El rol estaba centrado en la implementación de la experiencia y en la motivación estudiantil. El desafío docente fue la alta inscripción y la masividad para poder llevar adelante el curso a través del Método Activo que suponía una relación uno a uno con el estudiante. Las metáforas apuntaron a contraponerse a la enseñanza tradicional, a la académica (arte academicista), a la bancaria (información) y a la autoritaria (que cuenta con un docente sabio).

Se observó que la lógica del Método contaba de cuatro tiempos. Estos eran, indagar sobre una preocupación (que es el Centro de Interés); dar la técnica (sin adiestrar); implementar la Experiencia para la comprensión estudiantil; y finalmente, hacer un Cierre, que lo llevaba a cabo el docente. El texto de autoridad en que se basó este punto fue principalmente el artículo del Prof. Errandonea, de 1963, llamado “Aportes doctrinarios . Plan Nuevo de Bellas Artes”,

33 Ver en Apéndice C, Pág. 346.
34 Ver Tabla XX, Pág. 177.
35 Ver Tabla XXI, Pág. 177.

publicado en Tribuna Universitaria (ETU) ya mencionado anteriormente.

En las Tesis relevadas en 1989, se presentó al Seminario como la novedad del Primer Período y de la Reapertura.

En las Tesis relevadas en 1990, se observó en reiteradas oportunidades, la condición cambiante del curso de Seminario, siendo el curso con más transformación. Se mencionaron más disciplinas que convergieron en el estudio de las estéticas desde un enfoque interdisciplinario.

También se describieron novedades en el abordaje de los Centros de Interés fruto de la investigación docente y con esto, se criticó sobre una práctica docente donde la realización de Experiencias se fijaban como memorias descriptivas, transformándose así en un programa inamovible, que operaba basándose en un orden experimental.

Tomando esta crítica junto al énfasis de no atenerse a un orden histórico, se infiere que las prácticas docentes necesitaron tener un eje concreto para desplegar el curso, y que el discurso basculó entre un orden historicista y un orden "experimental".

Por otra parte, tomando en cuenta que la formación docente se daba dentro de un numeroso Equipo docente, es difícil pensar cómo el docente podía realizar abordajes inter o transdisciplinarios, ¿con cuáles herramientas metodológicas? ¿con cuáles contenidos disciplinares? Es decir, no se visualiza claramente, dónde el docente se formaba o tomaba insumos para poder introducirse en los Centros de Interés a través de perspectivas inter o transdisciplinares. Tampoco se mencionaban vínculos académicos con otros servicios como para inferir que se invitaban otros docentes universitarios al Equipo docente para abastecer de cierta formación. Esto no significaba que el docente no pudiera profundizar y estudiar algunos puntos programáticos dentro de la dinámica vital del curso. En este sentido, 1990 fue un año clave, donde aparecieron enunciadas las dificultades y los alcances del método.

En las Tesis de 1991, apareció la implementación del Plan 91, y con él, la introducción del Seminario de las Estéticas y sus subdivisiones. También, la confirmación de algunos aspectos del Plan 60 en relación a la formación artística a través del Método Activo, con perspectiva integral, y cuyo centro se colocaba en el estudiante y su futura inserción en el medio como artista creador.

En las Tesis de 1992 apareció el funcionamiento del Equipo docente que actuaba como un todo, que socializaba las responsabilidades y obligaciones del curso en marcha. Pero también aparece la crítica a la burocratización y estandarización del docente, producto de la masividad.

Estas críticas daban cuenta de ciertas prácticas que se observaban entre pares, que se recostaban sobre las herramientas evaluatorias cuantitativas (pasaje de asistencia de lista, pasaje de trabajos entregados, etc) más que en un seguimiento uno a uno, o una evaluación procesal cualitativa grupal; es decir, que aparecía la dificultad producto de la relación numérica docente-estudiante desproporcionada para el seguimiento estudiantil. También en este año, se mencionaron las funciones docentes, como ser, la planificación del curso y del Primer Período, el montaje y seguimiento del desarrollo de la experiencia, la autoformación docente, y la formación docente concomitante al estudiantil. Agregándose a esto, las nuevas tematizaciones, la organización de las Experiencias y su calidad, la premisa, el montaje de la Experiencia, la asistencia al estudiante por parte del docente, las herramientas docentes (la creatividad y el esfuerzo).

En las Tesis de 1993, se observó un desarrollo discursivo de la función docente desde las prácticas; el lenguaje utilizado era coloquial y reflexivo. Las tematizaciones emergentes fueron la enseñanza activa, la autonomía de pensamiento estudiantil, la investigación docente, el acto docente (y la serie contrapuesta que lo define: no formal, no compromiso circunstancial, no altivez) la masificación como un desafío docente, los Centros de Interés y planificación.

2.8.4 Competencias o saberes docentes recibidas en la Enseñanza Artística con respecto al Método Activo.

El estudio de esta tematización se ubica en el Apéndice C. En las Tesis relevadas en 1986, la competencia docente recibida se le atribuía a la participación en actividades que dieron cabida a la Reapertura (A) ; de haber sido estudiante en el Plan 60 antes del cierre (A); o de las competencias notorias del propio candidato. Las dos primeras fueron la más importantes. En éstas, se observó la consustancialización del aspirante con los contenidos programáticos y con su discusión (B).

También las competencias docentes estaban remitidas al interior del Equipo docente de Primer Período. Se observó en particular, que este tema fue traído en las Tesis de grados docentes en formación, es decir, entre aspirantes a docentes Ayudantes y Asistentes.

En las del año 1989, se mencionaba la desmitificación de lo técnico que viene como práctica de la formación en el Plan 60 antes del cierre (E), esto implicaba una competencia docente adquirida que formaba parte del modo reformista de la enseñanza artística. Esto era, romper con los “misterios” del arte que brindaba la academia, para lograr formar en arte a través de la investigación, la duda, etc. En este sentido, el “espíritu” de la Reforma era también

constructor de competencias docentes. No se observaron novedades sobre este punto en las Tesis del 90 y 91, por lo que se infiere que se trató de un quiebre; donde los esfuerzos docentes, posiblemente, estaban puestos en otro lado, por ejemplo, en las grandes campañas de actividad en el medio, y en el Plan 91. En 1992 y 1993, se mencionaba la formación autodidáctica, reforzada por la discusión en las reuniones de Equipos y también, junto a los estudiantes.

2.9 Procesos de selección y exclusión en las series enunciativas y producción de subjetividad.

En este apartado, se intentó visualizar cuál fue la producción subjetiva privilegiada, qué fue lo que se excluyó, cuáles fueron nombradas y cuáles no se nombró.

En B, se privilegió la formación subjetiva en régimen de taller que apuntaba al estudio de las orientaciones estéticas como complemento del estudio de las Corrientes estéticas contemporáneas, esto es, que no sólo se estudiaban las Corrientes estéticas contemporáneas sino que se involucraba al estudiante a través de la indagación empírica. Esto fue el énfasis del cambio de Plan 60 para su mejora; en suma, fue incluir el Método Activo también en el estudio de las Corrientes estéticas, y por ende, darle el lugar protagónico al estudiante (ver B,48 en Apéndice A). En este mismo año se excluyó explícitamente, la enseñanza del saber técnico, el adiestramiento; y también los estudios cronológicos históricos y aquellos que implicaban una mirada académica del arte (ver B,49 en Apéndice A). Se evitó hablar de lo político, tomando en cuenta las denuncias hechas en la Revista Taller (ver RT, 50 en Apéndice A). En este sentido, tampoco se observó la pugna ideológica –se destacó el uso de un lenguaje libertario- ni las luchas contra las infiltraciones político-partidarias y de la policía, que sin embargo se denunciaba en los documentos de la época. Se privilegió en particular al Plan 60, los temas de la Reapertura y sus innovaciones, y el Segundo año y sus cambios (Seminario). También la relación docente-estudiantil y su caracterización. Los textos que fueron más citados sobre el Método Activo, fueron Proyecciones de una Experiencia Educacional (1986, PEE) y el artículo del Prof. Errandonea de 1963. Se intentó promover un tipo de subjetividad docente, creativo e imaginativo; que pudiera mantener una relación dialógica y horizontal con el estudiante.

En las de 1989, se privilegió la atención hacia la transformación del Seminario y sus efectos en la currícula; a nivel de los contenidos enfatizó en el tema del Renacimiento (C); en la investigación e interdisciplina (D); en la desmitificación de la información (E), se mantuvo el tema del protagonismo del estudiante y también el de la enseñanza activa. No aparecen

exclusiones evidentes. Se intentó promover un tipo de subjetividad docente capaz de investigar (D) y desmitificar (E).

En 1990, no hay mayores cambios. Pero se agregó la promoción de una subjetividad docente autodidacta, que tiene la capacidad de formarse junto al estudiante y al docente de más experiencia. En los años siguientes, se mantuvo este régimen de enunciación, que enfatizaba en algunos de los aspectos anteriores o conjugaba varios de ellos, conformando una lengua.

2.10 Rejillas de especificación[36].

En este apartado se visualizaron en forma resumida, las relaciones entre enunciados sobre la dimensión Enseñanza Artística y la subdimensión, Método activo, tomando las más reiteradas por año de presentación de Tesis. Estas relaciones son de oposición, de reagrupación, de separación, de derivación, de clasificación y de entroncamiento. Las relaciones entre enunciados por oposición se pueden ver desarrolladas en Apéndice[37]. Se puede decir que las oposiciones entre 1990 y 1993 son persistencias de oposiciones anteriores, que se enfocaron contra el régimen educativo tradicional, contra el estudio histórico cronológico, la búsqueda teleológica, el mercado, el tecnicismo y lo que estuviera contra un régimen integral.

Con respecto a las relaciones entre enunciados por reagrupación, se puede decir que se dio mayormente en el primer momento de la Reapertura entre los años 1986 y 1989; y tiene efectos en la constitución del Plan 91, y la emergencia del Seminario de las Estéticas.

Con respecto a las relaciones entre enunciados por separación, se puede afirmar que la separación apareció como modo de organización interna de los cursos y los Períodos; enfatizando (sin oponerse) en el despegue con lo hecho en el Plan 60.

Sobre las relaciones entre enunciados por derivación, se puede decir que la derivación se utilizó para realizar una conexión hermenéutica en los contenidos programáticos (contra el orden cronológico) y para historizar una afiliación del discurso educativo.

Sobre las relaciones entre enunciados por clasificación, se puede decir que la clasificación se utilizó mayormente para la tematización de los contenidos programáticos. Muchas veces, junto a otras operativas, instalaron una identidad o confirmaron una afiliación a un modelo pedagógico.

Y por último, con respecto a las relaciones entre enunciados por entroncamiento, se

36 Ver en Apéndice C, Pág. 352.
37 Ver Tablas XXII y XXIII, Pág. 178.

utilizó mayormente la relación por entroncamiento para conectar corrientes artísticas y artistas, diferente al modo historicista que utiliza fechas, eventos, artistas; esto se dio entre 1986 y 1992. También para conectar las líneas afiliatorias pedagógicas, en particular, en los años 1990, 1992, 1993. Podríamos decir que fueron procesos que se dieron paralelamente, relacionando la información del campo artístico y la de las vertientes pedagógicas, quedando formulado de esta manera dos campos definidos, el del arte y el de la enseñanza artística.

2.11 Planos de diferenciación de la formación de objetos.

En este apartado se estudiaron los planos de diferenciación de la formación de objetos, es decir, los planos que constituyeron el marco de la emergencia de la formación de objetos, en nuestro caso, la Enseñanza Artística. Para esto nos detuvimos en particular en los documentos del primer llamado de 1986, para poder visualizar cómo se compusieron los planos que fundamentan la Enseñanza Artística y poder ver cuándo se constituyeron como tal dentro de los documentos seleccionados. Para visualizar la constitución del objeto, se tomó como criterios, la reiteración del enunciado y su dispersión, y los modos de organización y enunciación.

En las Tesis relevadas en 1986 aparecen varios planos mencionados además de la visualización de ciertos procesos sociales y económicos. Ellos son, el plano político nacional; el político universitario; el político filosófico; el educativo; el económico; el disciplinar del arte; el disciplinar de la historia y el metodológico educativo. Pero, en las Tesis de 1990 se visualizó claramente la formación de objeto, la Enseñanza artística.

Con respecto al lapso temporal estudiado, el Primer año de la Reapertura tuvo su importancia. Fue el año en que se organizó la Reapertura, se planificaron los cursos y se consolidaron a través del establecimiento de llamados a cargos y organización de Equipos docentes. Fue la base hacia adelante, de los discursos desplegados. Se trató de un período sin grandes rupturas de los discursos, por esto se puede decir que lo que apareció en 1985 fue parte de la condición de emergencia de nuestro objeto de estudios. Se infiere que el orden de los planos mencionados anteriormente, formó parte de una gimnasia discursiva que la comunidad educativa tuvo que realizar, y con ello, se produjo una construcción colectiva fuerte y unitaria.

Ubicando en una secuencia temporal los planos enunciativos y los emergentes se observa lo que sigue:

Entre 1983 y 1985 se realizaron actividades de producción artesanal y artística; se organizó la Reapertura de la ENBA con el Plan 60 y el Prof. Umpiérrez en la organización del

Primer Período. Se abrieron las puertas y se realizó una inscripción numerosa.

Entre 1986 y1987 llegó el Prof. Errandonea del exilio y organizó el Primer Período; se produjo la apertura de Seminario de las Estéticas o Segundo año, ya mencionado anteriormente. Se reflexionó sobre la creación del Seminario y sus cambios; separándose del Plan 60 y se produjo la apertura de Seminario 2

Entre 1989 y 1990 se realizaron las campañas de sensibilidad de alto impacto en la ciudad (Revolución Francesa; de los Pueblos en Libertad).

Entre 1991 y 1993 se formuló el reglamento del Plan 91; falleció el Prof. Errandonea (1993); cambió el estatuto Instituto Escuela asimilado a Facultad (constitución de un Consejo) y se llamó a Profesor Titular del Departamento de las Estéticas, según consta en la documentación del Depto. De Personal y Concurso del IENBA.

3. Prácticas Artísticas Contemporáneas: Instalación, Performance y Arte conceptual.

3.1 Elecciones temáticas y conceptos.

Como se ha visto, la noción de Prácticas Artísticas Contemporáneas supone algunos desafíos para nuestro análisis. Se trató de un modo de llamar a todo aquello que sucedió en el mundo del arte en la contemporaneidad de las Tesis estudiadas. Por esto, se decidió llegar a este objeto a través de ciertas estrategias, como fue, buscar modos de nombrarlas cercanas por su definición o por asociación; por entender que componía la categoría propuesta o por entender que era una perspectiva teórica sobre la misma.

Lo más cercano a su mención, se halló en “Arte contemporáneo” y “Tendencias” si bien “Lenguajes” y “estéticas” era un modo posible de abordaje. Pues, estos dos últimos, formaban parte de la discusión actual sobre las mismas. Por otra parte, hay otras que fueron categorías suplementarias o complementarias, como ser “Tiempos posmodernos”, “Investigación” etc.

3.2 Campo de la memoria, de la organización y formación de objetos.

El campo de la memoria se tomó con respecto a las prácticas artísticas desde la perspectiva de las prácticas docentes; y por esto, se infiere que se dieron dificultades para poder trasladar la preocupación de las mismas al aula.

En el quehacer docente se realizaron ciertos registros históricos como modo de producir un posicionamiento sobre el tema, que como se producía en el ámbito de la enseñanza, era también político. El campo de la memoria significaba, en este cotexto, un detenerse sobre la

situación actual y reflexionar. Es una continua evaluación, en este caso de las Prácticas Artísticas Contemporáneas, a través del estudio y discusión de los Planes y programas que involucraba la definición de estrategias y tácticas.

El campo de la organización, es el nivel metafórico y los recursos retóricos utilizados en la práctica docente, para hacer alusión a las Prácticas Artísticas Contemporáneas. Por esto, ubicando el sentido de las metáforas, fue posible visualizar algunos contenidos imaginarios jugados en el discurso, así como también, los dominios del saber que se tomaron para sí, con el fin de generar una explicación.

3.2.1 Campo de la memoria

En particular, se registraron dos eventos, el desfasaje de la ENBA con respecto a las orientaciones del arte de su tiempo y el cambio de enfoque del Seminario en relación al tratamiento de las Estéticas contemporáneas, producto también de una voluntad de comprender la situación del arte inserto en una trama compleja social. Si bien apareció un cambio de enfoque en las Tesis del 89, esto ya se había visualizado en 1986 (PEE) citado también en 1993.

Pues, si bien en la Reapertura las Tesis no enfatizaron sobre la situación del arte de su tiempo, sino que se extendieron en el sentido de la formación en arte y en el método activo, hubieron algunos documentos donde se registraron algunos acontecimientos discursivos, que traían el tema significativamente.

Por ejemplo, la propuesta del artista Christo (PEE) ; pues se hizo alusión al artista Christo, llamado Christo Javacheff (1935), que era un artista búlgaro que en el período del 14 de marzo de 1984 hasta setiembre de 1985 embaló el Pont Neuf con 40 000m2 de tela poliamida. Su propuesta artística estaba comprendida en la categoría artística de Instalación, y se basaba en embalar monumentos de gran envergadura y significado social. También, las estrategias del Museo de Beaubourg con respecto al estudio del arte que antes se hiciera mención.

El primer ejemplo, tuvo como fin la divulgación, y el segundo forma parte de una nota al pie de página de la carta que data de 1985 mencionada antes, que incorpora E en su Tesis en 1989. Estos dos ejemplos compusieron un panorama complejo del arte, pues, por el primero, el arte era presentado desde la crisis de lenguaje que abarcaba el objeto, el destino y su naturaleza, y por el segundo, como fuerzas vivas, comunicadas, dialogantes (ver PEE,51 y E,52 en Apéndice A).

En las Tesis relevadas en 1989, se registró un cambio de enfoque en relación a las Estéticas contemporáneas, por el que planteaba explícitamente que el modo de considerar el estudio de las Estéticas, el propio del Plan 60, no permitía avanzar sobre los antecedentes del arte, porque se basaba en la enumeración y análisis formal de las Estéticas contemporáneas (ver D,53 en Apéndice A).

También vale señalar, que aparecía la concepción de los "vasos comunicantes" del "tejido" histórico. En las Tesis de 1991 y en el Plan 91 (ver en P91,54 en Apéndice A), se registró explícitamente el desfasaje entre el mundo del arte y la ENBA a causa del cierre en dictadura. También, que esto motivó a los Órdenes a revisar la doctrina pedagógica en relación a la polémica del arte, el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación masiva y el rol del artista en el medio; además de la transición modernidad-posmodernidad que obligaba a situarse de modo crítico sobre la situación actual. Esto quedó manifiesto en el Plan 91 y , a través de su cita, en algunas Tesis; también se mencionaron las estrategias para poder resolver el desfasaje en la Reapertura incorporándolas a las prácticas docentes (ver H,55 ;K,56 y N,57 en Apéndice A).

En las de 1993, apareció una síntesis de lo ocurrido entre los años 80 y 90 y un posicionamiento con respecto a ésto. En R, se contaba que en los años 80, la sociedad devino en una sociedad post industrial y esto significó la crisis de la modernidad, pero en los años 90, se les presentaba el desafío de cómo superar el vacío que producía la mentalidad de "libertad para nada", efecto de la crisis de los años 80. La conclusión de esta situación fue que la ENBA debía posicionarse diferente, apostando a superar el objeto de formar artistas plásticos, para apuntar a ser un motor de cambio cultural y social local, como se planteaba originariamente en la Ley Orgánica. También se registró el cambio de objetivos del Seminario, utilizando la cita a PEE, tomando en cuenta este diagnóstico de la sociedad y la comprensión del complejo tejido de las Tendencias estéticas contemporáneas, emergentes de un legado cultural (ver R,58 en Apéndice A).

Tomando en cuenta que el lugar del sujeto en R era el de Profesor Titular de la Cátedra de las Estéticas, que recogía los antecedentes del cambio de enfoque produciendo una memoria confirmativa de los valores que hicieron modificar la perspectiva, se infiere el grado de autorización de este discurso.

3.2.2 Campo de la organización.

A nivel metafórico y de recursos retóricos para hacer alusión a las Prácticas Artísticas

Contemporáneas, la mayor parte del material registrado está fechado en los años 90 en adelante. Se infiere con esto, que estos fueron los años donde aparecía más claramente un estudio en profundidad sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas. Si bien, en el año 89 aparece la Tesis ganadora para encargado de curso de Seminario que suponía ya un abordaje más profundo de los temas.

Algunos modos de decir, como estar “empapado en el “hoy”” o “corrientes de última hora” nos indicaba una tensión que se jugaba con respecto a la relación a la dimensión temporal. En el primer caso señalaba el modo de conocer algo, el entrecomillado enfatizaba el sentido de lo actual. En el segundo caso, hacía referencia al modo en que los informativos dan noticia de algo que acababa de ocurrir o que está ocurriendo, en el sentido del acontecimiento pero también de la liviandad, de la poca profundidad, dando cuenta de una tensión (ver F, 59 en Apéndice A).

En las Tesis recabadas en 1992, se planteaba con respecto al dispositivo que daba inicio al curso de Seminario 2, que “Este material coloca el ojo y la sensibilidad en el centro del problema planteado hoy” y aparecía el problema de cómo las Neo-vanguardias tomaban el discurso de las Vanguardias históricas (antes cuestionadas y perseguidas) trastocando el sentido. Asimismo se mencionó que el Hiperrealismo no intentaba decir nada. Sobre esto dice que “la relaboración de formas sin su contenido ideológico marca una crisis de los valores creando una situación de vacío” y para trabajar sobre esto se utilizaba el video mencionado de Daniel Cohn Bendit sobre su libro “La revolución y nosotros que la quisimos tanto”, un repaso veinte años después del mayo 68. En este proceder se infiere un cuestionamiento sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas y un posicionamiento político del Equipo docente y, por ende, de cómo abordaban las prácticas artísticas (ver L,60; N,61 y Q,62 en Apéndice A). Con respecto al vínculo con el medio, cabe señalar que el Mercado de Arte, fue una monografía que el 11 de mayo de 1990, la Comisión Directiva de la ENBA le encargó al Prof. Errandonea para apoyar al curso de Seminario de las Estéticas 3. Se publicó en forma póstuma en octubre de 1993, sin terminar. En dicho estudio, se definía “mercado del arte”, como “aquel ámbito social en el cual el creador en el campo del conocimiento de las artes, proyecta sistemáticamente su investigación y producción como tarea específica profesional”.

En síntesis, se pudo identificar algunas persistencias relacionadas a la noción de “vacío” de los años 80, en particular, el sentido de decepción causado por ciertos discursos del arte, como también por otros componentes discursivos, de carácter revolucionario. Se observó también, la tensión con respecto a la ubicación del artista en un mercado del arte, resignado por

las lógicas capitalistas del momento. La sensación de vacío se unía a la crisis del discurso moderno con una búsqueda de "corrientes de última hora" para "empapar" al estudiante. El quehacer docente aparece bajo el signo de la angustia, sostenida desde un posicionamiento político.

3.2.3 Formación de objetos en torno a las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

Con respecto a las instancias de delimitación, se recavaron los modos distintos en que fueron nombradas las Prácticas Artísticas Contemporáneas; como ser: Estéticas contemporáneas, Corrientes estéticas, Arte contemporáneo y Tendencias. Cada una, implicaba un enfoque diferente de comprender el arte de su tiempo, y marcaba en el ámbito de las prácticas docentes diferentes dispositivos para trasladarlas al aula.

"Estéticas contemporáneas", fue traída en D (1989) y se asociaba a la multiplicidad de "ismos". Si bien no se insistió en esta nominación, colocó en escena la fragmentación de los discursos artísticos, y por ende, la situación de desafío del docente que debía abordarlas.

"Corrientes estéticas", fue traída en varias Tesis; se encontró en D (1989) en I (1991), en J, L (1992) y se relacionaba al objeto de estudio del Seminario y al vínculo del arte con la cultura, con los legados culturales y con el pensamiento; por oposición a una enumeración histórica de movimientos artísticos y autores. "Corrientes estéticas", apareció en D(1989) como objeto de estudio del Seminario, vinculado a una perspectiva compleja cultural con una metodología implicada en el desarrollo social, intelectual, filosófico, económico, etc, que concitaba la atención del docente en el cuidado del estudiante, para que éste no se identificara con ellas, sino que pudiera comprenderlas. También apareció en I (1991) como objeto de estudio del Seminario, en J (1992) como comprensión de las estéticas, ligada a la interdisciplina, y en L (1992) como hecho cultural entendido de modo integral. En síntesis, apareció relacionado al Seminario como objeto de estudio, desde una perspectiva compleja y ligada a las prácticas docentes por la que prever la posibilidad de identificación del estudiante.

"Arte contemporáneo", se observó en una revista estudiantil del 84 (como en RT), en catálogos de exposición en 1986 (como en PEE), en C (1989), en F (1990), en 1991 (P91), en K, N y J (1992) en P (1993). Es la noción más pregnante de este lapso, que delimitó el campo de prácticas, y presentó una tradición. Con respecto a esto, se integró un artículo en una revista estudiantil del 84 (RT) que se trataba de una entrevista al Profesor y artista Llorens sobre arte contemporáneo, quien ligaba este concepto a las Tendencias. Así como también, un catálogo de 1986 (PEE) en donde aparecía la vinculación entre "arte hoy" y la crisis del

lenguaje. Apareció en C (1989) en relación al dispositivo docente (muestreo de Tendencias) y la situación del arte. En F (1990) en relación a los fenómenos actuales del arte, donde se concebía al estudiante como un descubridor y creador, y apareciendo la frase “corrientes de última hora”. En el Plan 91 (1991) donde se manifestó el desconcierto del arte hoy, y el rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento como una manera de acceder a éste. En J (1992) ligado a la interdisciplina, y ligado al rastreo y la investigación, en oposición a una ordenación cronológica. En K (1992) ligado a la revisión y puesta al día, a la crisis de valores y vacío. En N (1992) ligado al rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento. Y en P (1993) ligado al prejuicio del estudiante que ingresaba con algunas nociones *demodé* sobre el mundo del arte.

En síntesis, estaba relacionado al saber sobre el arte y su presentación al estudiante (Muestreo de Tendencias) y al cambio de enfoque del curso de Seminario; de uno que enumeraba los movimientos y los artistas, a otro que conectaba con la historia del pensamiento desde un enfoque complejo. Su estudio suponía estar al tanto de las “corrientes de última hora” a través de un rastreo e investigación interdisciplinaria. Se infiere que esto fue lo que se tuvo que rever en la Reapertura; se asoció a la crisis de valores y al vacío (Lipovestsky).

“Tendencias”, apareció también en revista estudiantiles del 84 (como en RT) en B (1986), en C y D (1989) en I (1991), en J, L, N (1992) en R (1993). Es la noción más persistente en este lapso, que se inauguró con el artículo del Profesor y artista Llorens en 1984 (en RT), pero que planteaba ciertas discrepancias por los sentidos atribuidos. Porque en dicha entrevista Llorens las define como formas del Arte contemporáneo que se componía de cuatro corrientes vanguardistas importantes (Constructivismo, Expresionismo, Realismo, Surrealismo).

De esto se puede pensar, por ejemplo, que si las Tendencias eran emergentes de las cuatro Vanguardias que señalaba Llorens, cómo se explicaría la multiplicidad y complejidad de “ismos” en el mercado internacional del arte, o cómo se explicarían la existencia de relaciones contextuales socio-históricas entre las Vanguardias y las Tendencias.

En B (1986) se planteó una crítica a esto anterior, se dice que no se trataba de hacer algo como impresionista sino ver la preocupación de Monet, y con esto, se estaba pautado por el impresionismo; esto es, cómo los “vasos comunicantes” alimentaban la expresión contemporánea. En C (1989) apareció ligado a una Experiencia de largo aliento que fructificaría en resultados globalizadores de las últimas Tendencias estéticas y ayudaría a clarificar las vertientes expresivas del estudiante. En D (1989) se planteó premisas orientadas al análisis empírico de las Tendencias estéticas. En I (1991) apareció el dispositivo para su estudio, un

Muestreo documental. En J (1992) apareció el rastreo e investigación para comprender el arte, como contrapuesto a enumerar las Tendencias (más ligado a la crítica de B). En L (1992) estuvo asociado al Taller y la Rotación. En N (1992) también se asoció al Taller y al dispositivo de la Rotación. En R (1993) aparecía como síntoma de un conflictivo "inclusivismo" de la cultura de fin de siglo, por lo que se multiplicaban las Tendencias y las posturas.

En síntesis, se relacionó al abordaje del Arte contemporáneo, porque eran los estilos o formas que compondrían al mismo. Fue una noción cuestionada, porque a nivel metodológico llevaba a la enumeración y análisis de Tendencias sin abundar más en el territorio del arte. Por esto se contrapuso al rastreo e investigación interdisciplinaria que tomaba otros ámbitos de la cultura. Se asociaba al Taller y se trataba que el estudiante pudiera conocerlas en la Rotación y en su propia creación expresiva al finalizar el Seminario 2. Era lo diverso, lo heterogéneo y su multiplicación se asociaba a la crisis de fin de siglo. Cabe señalar, que algunos informantes remitieron el sentido de Tendencias a una publicación que saliera en los años 60 de Gillo Dorfles (1966) llamado Últimas Tendencias del arte, lectura muy utilizada por el Prof. Errandonea.

3.3 Prácticas y saberes del arte en relación a las prácticas docentes.

Con respecto a las Prácticas Artísticas Contemporáneas y la práctica docente se logró información valiosa en la Tesis ganadora que aspiraba al cargo de Profesor Adjunto del curso Seminario 2 en 1989. Pues, allí se planteó que el objeto del curso era formar al estudiante, en la vivencia y conceptualización del espíritu de una época, una visión global de donde emergía el arte y las formulaciones estéticas como nudos coyunturales de un tejido cultural. Por esto, se propuso plantear las Experiencias que pudieran dar resultados globalizadores de las últimas Tendencias estéticas y que a su vez permitieran ayudarle al estudiante a clarificar su propia expresividad. Entonces, la investigación de lo plástico permitiría generar en el estudiante una visión crítica que le ayudara a situarlo en su medio local, con definiciones estéticas claras, de su época y de su medio. En otras Tesis del mismo año, apareció la investigación docente sobre el mundo del arte y sus saberes para aportar a la definición del rol de artista, tomando en cuenta el desafío docente ante la multiplicación de "ismos" (ver D,63 en Apéndice A). De esta manera el docente se habilitaba a la investigación e información sobre los movimientos estéticos y sus protagonistas, los enunciados teóricos y las obras, las líneas genealógicas y las proyecciones en las estéticas de posguerra y contemporáneas; podía informar y calificar el "crítico" fin de siglo, y además, asumir la crisis de los lenguajes expresivos a fin de que el estudiante pudiera

ubicarse como artista en la sociedad. Otra Tesis, como ya mencionamos antes, planteaba como ejemplo de un modo de abordar las prácticas artísticas, lo que hizo el museo de Beaubourg en 1978, al que le llamó Catálogo, y lo caracterizó como “sistemático y riguroso”, que oficiaban además como “archivos de época” (ver E,65 en Apéndice A).

En las Tesis recabadas en 1990, se desarrollaba la idea de la figura del estudiante como descubridor y creador del legado vigente. Con esto se entendía que estaba formando parte del abordaje contemporáneo del arte (ver F,66 en Apéndice A).

En las de 1991, se planteó investigar también el mercado y las olas migratorias a EEUU en la posguerra como para comprender la situación del arte en su contemporaneidad; esto lo llevaba a necesitar componentes de otros campos de estudios, por ejemplo, al dominio de la sociología(I).

En las de 1992, se exponía como dispositivo, mecanismos que generaran polémica para que el estudiante emitiera su opinión y así asumiera la investigación en el curso en su conjunto (ver K,67 en Apéndice A).

En las de 1993, se llamó por primera vez un Profesor Titular de la Cátedra de las Estéticas, y la Tesis ganadora planteó líneas de investigación docente sobre las Tendencias de posguerra y el cine, la contracultura y el enfoque posmoderno. Se visualizó nuevamente la tensión sobre la propuesta de Llorens, que se puede observar formulado como una de las líneas de investigación docente, y en donde subyace una hipótesis: la diferenciación entre lo generado por las Vanguardias y las Tendencias; porque las primeras se basaban en lo actitudinal (ver R,68 en Apéndice A) y las segundas en lo formal.

En síntesis, la situación del arte y de la época supuso para las prácticas docentes hacerse cargo de investigar sobre las “corrientes de última hora” pero también de enfoques disciplinares (sociológicos, históricos, económicos) para, luego, llevarlo al estudiante sin que éste perdiera el lugar de “descubridor”. Es interesante que se haya dicho que el Catálogo de Beaubourg (1979) se constituyó en archivo de época, porque posiblemente a esto se aspiraba, a un mapeo de las últimas Tendencias a nivel docente, como modo de controlar lo que estaba sucediendo en el mundo del arte en su momento. Pues, apareció la dificultad del docente explícita, la difícil tarea de ordenamiento y comprensión de los “ismos” (ver D,69 en Apéndice A) (movimientos y protagonistas, enunciados teóricos y obras, líneas genealógicas y proyecciones de las estéticas de posguerra y contemporánea). Recién en 1993, apareció un plano de investigación docente que ordenaba la información conseguida hasta ese momento. Pues, la gran cuestión desde 1989 fue, no sólo rastrear las Tendencias desde los legados (y no solo

enumerarlos y analizarlos) sino centrarlas en las vertientes creativas del estudiante en su pasaje a Taller (Rotación) y su ubicación en el medio. El docente se atribuyó la tarea de rastreo y catalogación para “iluminar” al estudiante en su crítica. Pues, necesitaba tener conocimientos y saberes sobre el territorio del arte y la cultura y llevarlo a la experiencia estudiantil para comprometerlo en la investigación.

3.4 Procedimientos de intervención docente sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

Se define por procedimiento de intervención docente sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas al discurso sobre los modos implementados para llevar adelante la trasposición de éstas al aula.

En las Tesis recabadas en 1986, se planteó el modo de implementarse la Rotación en el Segundo año del Primer Período; por el Plan 60, la Rotación era la presentación de los Talleres por la que el estudiante buscaría su propia definición expresiva. Por otro lado, se decía que el Segundo año era el curso inmediato anterior a la elección del Taller por parte del estudiante en su orientación estética. La primera finalidad era que el estudiante tuviera una visión de los Talleres y que pudiera conocer las orientaciones estéticas; pero luego se complementó con un estudio de las corrientes estéticas contemporáneas para que el estudiante tuviera más cantidad de recursos para optar (A; B).

En las de 1989, apareció el Muestreo documental de las últimas Tendencias en el Seminario 2 que se hacía junto al estudiante, de modo que el mismo se situara con vistas a su egreso como artista en el medio. Además, aparecía el ejemplo del Museo de Beaubourg con la Catalogación, como modo de investigación sistemática, que tomaba en cuenta los “vasos comunicantes”; es decir, no solo lo histórico cronológico y que aparece luego en otras Tesis (C; E). En las de 1990, se hizo énfasis en la Rotación. La existencia de distintos talleres implicaba un descubrimiento y análisis del estudiante de los planteos estéticos metodológicos y doctrinarios de cada uno; esto era posible porque el estudiante ya había estudiado los legados estéticos y se había producido una identificación; con esto, el estudiante al elegir el Taller, comenzaba un camino personal de exploración de su estética. Por esto era una condición necesaria que el estudiante fuera un “descubridor” y creador del “legado” vigente; que estudiara el “ojo cultural” de las estéticas en su actualidad (F).

En las de 1991, se explicaba que el Seminario y su investigación experimental, orientado por un análisis histórico cultural, enfrentaba al estudiante a su juicio y sus propias definiciones hacia el Segundo Período. Por esto se planteaba la premisa final del curso de Seminario 2, que

era una investigación en el área de la pintura, las artes gráficas y el volumen; luego se estudiaban las últimas Tendencias estéticas a través de un Muestreo documental donde el estudiante establecía puentes con las Vanguardias históricas (I).

En las de 1992, se mencionaban como últimos contenidos programáticos, las Neo-vanguardiass y el arte de posguerra, lo ocurrido en el 68 y la noción de vacío (Lipovetsky), el Hiperrealismo y el Arte Conceptual; luego de ésto, se pasaba a coordinar la Rotación de Talleres.

También se menciona cómo comenzaba el curso del Seminario 2. El dispositivo se centraba en la producción de polémica generada a través de citas de pensadores, de videoclips, de cine, de propaganda televisiva; se entendía que este era un modo de involucrar al estudiante a una investigación sobre las estéticas actuales. Se mencionó también que se investigaba en lo que ocurría en EEUU como centro mundial del arte de posguerra, ligado a la sociedad de consumo, al Pop, al Optical, al Minimal, al Hiperrealismo. Por esto se le pedía como consigna final al estudiante que elaborara un material en cualquier lenguaje de comunicación masiva, con tema libre, para estudiar la actualidad. El Equipo docente de Primer Periodo aportaba materiales para enriquecer la conceptualización del curso (como el video de Cohn Bendit, mencionado antes). En la polémica que se pudiera desatar se analizaban las posturas en torno al debate, y luego, el Equipo docente organizaba la presentación de las distintas Tendencias del campo estético, donde se recalcaba la responsabilidad docente para que esta fuera amplia y variada. Hacia el final, se realizaba la Rotación y con esto, el estudiante estaba con insumos para la elección del Taller (ver D,70; K,71; Q,72 en Apéndice A).

En resumen, los temas relevados de mayor peso, como procedimientos de intervención docente sobre las prácticas artísticas contemporáneas fueron el Muestreo documental y la Rotación. Estos fueron complejos dispositivos que comprendían varias dimensiones, y que se integraban al final del curso del Seminario 2, llevándolo hacia la polémica y el debate del arte en su contemporaneidad, en la inmediatez con la elección del Taller por parte del estudiante.

3.4.1 La Rotación.

La Rotación proviene del Plan 60; en la Reapertura se modificó el año curricular donde se introducía. Esto muestra también, cómo estaban imbricados el Taller con el Seminario, pues al comienzo de la Reapertura, el Seminario nace como mediador entre el estudiante y su elección de Taller. Sin el Seminario, el estudiante disponía de los elementos estudiados del Primer año, el estudio de los fenómenos de la percepción. Pero le faltaba el estudio de las

Corrientes estéticas; que no eran discursos históricos del arte, sino que implicaba una historia del pensamiento y de las ideas. Esta fue la novedad del Plan 60, tener un Segundo año donde se trataran estos temas para mejorar la elección del estudiante y continuar su formación estética. Este Segundo año, fue un curso preparatorio para la elección de Talleres dando a conocer las orientaciones estéticas. En la Reapertura, esta modalidad fue enseguida cambiada, solo tuvo un año de implementación, hasta la integración del Prof. Errandonea del exilio. Ya en 1987 se complementó con estudios sobre las Corrientes estéticas contemporáneas, el Seminario de las Estéticas propiamente dicho. Valga la observación, que en los llamados a Concursos docentes en 1986, aparece en un documento institucional, la nominación del cargo para “Segundo año” y entre paréntesis Seminario. Para 1989, ya aparece nominado como Seminario de las Estéticas.

En las Tesis recabadas en 1990, ya había cobrado cuerpo el Seminario 2. Había un momento previo a la Rotación, en donde se le proponía al estudiante un disparador para polemizar con lo que sucedía en su tiempo. Asimismo, instaba al involucramiento para la investigación de las corrientes estéticas contemporáneas. Esto oficiaba de plataforma previa al conocimiento de las propuestas estéticas pedagógicas de los Jefes de Taller; siendo el estudiante el “descubridor” y “creador” de “legados” del Arte contemporáneo y de los Talleres. Esta investigación enfrentaba al estudiante a su juicio estético y a sus propias definiciones. En 1992, aparecen algunas temáticas que se postularon previas a las Rotaciones; ellas fueron, las Neo-vanguardias, el Hiperrealismo y el Arte conceptual. Estas temáticas postuladas daban elementos de crítica a los estudiantes para la elección de Talleres. Esto fue integrado a razón de la reflexión docente sobre la puesta a punto de las Rotaciones, tomando en cuenta lo que los Jefes de Taller presentaban. El Arte conceptual, tenía el rol en aquel momento, de integrar al estudiante al debate sobre el arte con relación a lo que presentaban los Talleres. Es decir, no tenía un lugar en particular, sino que oficiaba de contrapunto a las propuestas de los Talleres.

Por consiguiente, tenemos con esta, dos dimensiones por la que el Arte conceptual emerge como un obstáculo. En un primer momento, por haber sido concebido como algo banal según lo que trae las entrevistas exploratorias, asociado a la interpretación del Prof. Errandonea sobre la situación del arte en Europa en su momento según aparece en una entrevista exploratoria. Otra, más hipotética (K) y en un segundo momento, donde formaría parte del dispositivo que lleva a la Rotación, como modo de dar recursos para la reflexión al estudiante en el momento de la elección de Taller.

3.4.2 El Muestreo documental, el Esquema gráfico y el Catálogo.

Surgieron como objeto discursivo en las Tesis relevadas en 1989; como un modo de presentar las “últimas Tendencias” a través de las conexiones posibles de éstas novedades del campo artístico y las Vanguardias históricas. Se había inspirado en una muestra del Beaubourg (E), en donde se presentaban rastreos sistemáticos de comunicación entre artistas y movimientos en el tránsito de París-Moscú. En este dispositivo, la participación estudiantil fue muy importante, pues era un modo de propiciar su lugar de “descubridor” y “creador” de los legados culturales. El Muestreo documental formaba parte del Cierre de una Experiencia, en donde el estudiante debía consustanciarse con la investigación propia y de sus legados, a través de la pintura, las artes gráficas y el volumen. En esta investigación, lo banal y lo lúdico formaba parte de la consigna. Luego, se presentaba un Esquema gráfico para estudiar, junto a los estudiantes, las conexiones estéticas entre las Vanguardias históricas y las Tendencias; y el “Catálogo” que era una revisión del panorama del arte actual. Esta parte del dispositivo fue la articulación inmediata entre la investigación de las Estéticas con las Rotaciones, y la elección estudiantil del Taller.

3.5 Sobre la diferenciación entre objeto, concepto y tematización para pensar el campo de las desviaciones.

En este apartado se estudió el campo de desviaciones en la formación del objeto, los conceptos y tematizaciones. De dicho estudio se desprendieron los siguientes conceptos y tematizaciones.

Prácticas Artísticas Contemporáneas, que, según lo aclarado anteriormente, se trata de nuestro objeto de estudio, una de las dimensiones de nuestra investigación.

Tiempos posmodernos, que era una tematización que se desarrolló en varias Tesis y que hacía alusión a la reflexión sobre aspectos culturales y sociales del momento de la Reapertura.

Lenguaje o lenguajes, que era una tematización sobre los medios expresivos del arte; no es una noción muy sencilla, pero *grosso modo* son los modos específicos que tiene un artista para componer su propuesta personal, que supera el manejo técnico y que a través de esto, genera nuevos mundos, otras miradas, una concepción propia sobre la vida, etc. Esta tematización se observó formando parte del problema de “desfasaje” del Plan 60 en la Reapertura, si bien no se conceptualizó ni se definió.

Investigación, que era una tematización sobre los aspectos que hacen a la investigación

en arte, tomando al arte como un campo disciplinar, que cuenta con métodos, y que tiene un alcance epistémico, es decir, produce conocimientos, saberes, sobre el mundo, sobre la esfera espiritual del hombre, de la cultura, etc.

Corrientes estéticas, que era una tematización importante emergente de las Tesis, pues definía el objeto del Seminario de las estéticas. Si bien se trata del objeto de estudios del Seminario, no se produjo mayor desarrollo y como concepto no adquirió mayor consistencia.

Creador plástico, un concepto que aparece en la Reglamentación como nominación del egresado de la carrera. No es lo mismo que decir artista, es una noción más amplia y supone un posicionamiento político con respecto al tema; por esto traemos ambas nominaciones.

Arte contemporáneo, que para algunas Tesis era un objeto y en otras, se trataba de un concepto.

Artista, que tuvo el tratamiento de concepto.

Técnica, se trataba de un objeto que se hizo presente en las Tesis en el momento de la reapertura y desapareció en los 90, dejando paso protagónico al lenguaje.

Estética, era una tematización que desde un principio se aleja de una reflexión filosófica; es cercana a la noción de estilo, se emparenta a las corrientes estéticas pero también se le asocia al Taller, lo que ofrece la posibilidad de pensar en un puente entre el Seminario2 y el Segundo Período.

Tendencias, se trataba de un concepto que tuvo bastante circulación en el lapso estudiado; comenzó teniendo una cercanía con la noción de estilística. Luego, se aplicó a lo que ocurría en el Arte Contemporáneo con respecto a las corrientes vanguardistas de principios de siglo XX.

3.5.1 Prácticas Artísticas Contemporáneas [38].

En resumen, se pudo visualizar dos momentos, uno en la Reapertura donde no aparecen las Prácticas Artísticas Contemporáneas, y otro del 89 al 93 donde aparecen, e incluso se menciona como Arte contemporáneo. En este sentido, se observó una línea discursiva desde 1989 al 93 en donde surge como tematización y concepto. Pues, en 1989, se menciona la cuestión del arte en posguerra y las Tendencias asociadas al Taller, en correlato a las definiciones estéticas estudiantiles (C). En 1990, aparece el Arte conceptual como un giro en las prácticas.

En 1992, aparecen mencionadas las Neo-vanguardias de posguerra, el Hiperrealismo y

38 Ver en Apéndice C, Pág. 355.

el Arte conceptual, además de las corrientes de posguerra y el mayo 68 y el vacío (K). En 1993, las corrientes de posguerra, el Op Art, el Minimal, el Arte terrestre, ecológico, el Body art, el Arte conceptual (Q).

Es importante mencionar que en el PEE de 1986, se hacía referencia a una Instalación para dar cuenta de la crisis de lenguaje (Christo y la envoltura del Pont Neuf). De esto se infiere, que si bien algunos docentes tenían en cuenta éstas Prácticas Artísticas Contemporáneas no eran muy difundidas y trabajadas en las Tesis docentes. En este caso, la Instalación viene de la mano con la investigación, con la crisis de los lenguajes y también, con el cometido del Plan 91 a través de los Seminarios.

Por lo anterior, se infiere que se necesitaron cinco años para que apareciera nombrado el Arte conceptual. Es decir, cuando ya se había configurado el recorrido de los dos Períodos de Estudios (faltaba implementar solo el cuarto año de los Talleres). Cuando además, el Seminario 2 en particular, llevaba implementándose 4 años. Y, por último, cuando había transcurrido un año de implementarse el Reglamento del Plan 91.

Con relación a las series enunciativas, dicha manifestación viene derivado del discurso de la posguerra y forma parte del devenir de las Tendencias. Se nombró desde los 90, no obstante, la Performance y la Instalación que se ligan a ésta y a los eventos del Mayo 68, no fueron mencionados.

Este régimen de visibilidad muestra ciertos discursos, por ejemplo, el de posguerra, el las Tendencias, la crisis del paradigma, y el Arte conceptual. El “Esquema gráfico” de las corrientes como modo de llevar al aula las conexiones posibles entre lo actual (Arte contemporáneo) y las primeras Vanguardias es una manera de dar cuenta de este régimen, que aparece mencionado en 1993.

La serie que se presenta de equivalencia con el Arte conceptual es en contraposición al “hecho plástico” (la emergencia puro-visualista y formalista) y al Taller (a nivel político). De esto se desprende que, si del Taller y la investigación estudiantil se desprenden componentes actuales del mundo del arte; y que no existen elementos en el Taller considerados del Arte conceptual, entonces, el Arte conceptual quedaría fuera de tiempo. Oficia de paradigma para confrontar la postura del Taller, suplementándolo, confiriéndole una caracterización más por oposición.

3.5.2 Tiempos posmodernos [39].

Esta tematización fue desarrollada en su estudio, pero, en resumen, en la "Exposición de motivos" del Plan 91 (1991) se mencionaba la caracterización de un tiempo, el del Arte contemporáneo y sus ideas, el de vacuidad de la cultura post industrial y de confusión. El Plan 91 señaló el fin de ideologías de Vanguardias estéticas y de las técnicas y talleres asistenciales, cobrando protagonismo el lenguaje artístico como forma de estructurar la especulación estética. Si bien no se desarrolló esta idea, fue mencionado en otras Tesis (N).

En 1992, M caracterizó el tiempo contemporáneo con el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de actitudes.

En 1993, R caracterizó por las contradicciones de la sociedad contemporánea (R) ligada a la crisis de la modernidad y a los efectos de la civilización pos industrial, marcando los años 90 como el momento de la crítica para la superación del vacío. R apoya su argumentación con citas del Plan de Estudios, en tanto que decía que además de formar artistas plásticos, la ENBA tenía alcances más amplios ligado a la Ley Orgánica: de cambio cultural y social.

En este repaso, se observó que entre 1991 y 1993, la contemporaneidad fue caracterizada negativamente. Era tratado como una cultura en transición, un caótico campo de lenguajes históricos y de crisis de la imagen posmoderna (P91); por el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de actitudes creativas (M), también de vacíos de la cultura post industrial, de confusión propia de fin de siglo, y de los estudiantes (N); y por las contradicciones de la sociedad, de conflictivo y pautado por la vacuidad (R). Incluso en R se afirma que era un tiempo de "la libertad para nada". En este sentido, se infiere de su retórica, que si se trata de una época de "libertad para nada", el docente debía tomar partido por una "libertad para algo". En R se presentó un llamado al posicionamiento docente ante la situación confusa.

Por otra parte, analizar este enunciado implica bucear en el campo de la memoria; pues, a través de la reflexión sobre el arte, se presentaba una actualización genuina del momento del sujeto que escribía la Tesis. Nombraban una época marcada por la transición, la crisis, los vacíos, la confusión, de contradicciones, de sentir la "libertad para nada". A su vez, lo "posmoderno" era abordado como escapismo a esta situación de consumismo y de modos negativos, pero no como apertura a algo diferente, si bien se apuesta a la educación para promover el cambio (R). Así lo moderno llevaba el signo positivo, y por ende, las vanguardias también. Y lo posmoderno llevaba el signo negativo, de la confusión y la crisis, del escapismo y del consumismo.

39 Ver en Apéndice C, Pág. 359.

3.5.3 Lenguaje/s[40]*.*

En las Tesis de 1986 no aparecía el tema del lenguaje o los lenguajes. La formación plástica se basaba en los Talleres que, al ofrecer materiales y técnicas, habilitaba el surgimiento de una expresión. Los materiales y las técnicas mencionadas eran la cerámica, el grabado,el estampado en tela, la fotografía y el cine, la imprenta, y el taller general que incluía la carpintería, la herrería y la mecánica. Sin embargo, en PEE, se mencionaba la crisis del lenguaje que abarcaba el contenido del objeto "artístico", el destino y su naturaleza, ejemplificando con la Instalación de Christo.

La ENBA en la Reapertura se planteó el problema de la clausura y el desfasaje con la investigación internacional de arte. En 1991, se creó una nueva unidad académica, el Seminario, y se le dio el cometido de investigar en los lenguajes a nivel experimental. Y el Cierre, que tenía como función juntar lo producido con lo que sucedía en el campo del arte, planteaba un aggiornamiento sobre el tema.

Por otra parte, la cuestión de la Performance se desprendía del Mayo 68 y de ciertas prácticas transgresoras del arte (como el Dada) pero la Instalación, como objeto, tenía otra constitución, proviene del tema de la crisis del lenguaje del arte directamente más que de una crítica institucional (Guy Débord y el Situacionismo, John Cage, etc).

El tema del lenguaje fue medular, no obstante, no se tendió a la homogeneización de su abordaje, se plantearon modos diferentes de comprenderlo. En 1989, C mencionaba el área de los lenguajes y su experimentación; D, sobre la crisis de los lenguajes expresivos plásticos y E, del lenguaje de cada individuo. Se infiere que esto último en E era un residuo significativo de los años 70, pues era la única acepción que se fuga en otro sentido. En 1990, G mencionaba los lenguajes expresivos, y la dicotomía de sociedad de masas en contra los lenguajes al alcance de la gente; y daba una enumeración de los lenguajes (comic, cine, video-tv, pintura mural, publicartel). En 1991, en el Plan 91 se mencionaban los lenguajes de alta complejidad tecnológica que integraban los lenguajes de las artes, como producto de una subcultura. Del campo de los lenguajes históricos de las artes y su referencia al mundo de hoy, de las técnicas y talleres y su cesión a la estructura del lenguaje pre, pos industrial. Mientras que H, en el mismo año, mencionaba los lenguajes computarizados y videos masivos. En 1992, J mencionaba los lenguajes del arte; L la crisis del lenguaje como medio de comunicación masiva y M, los lenguajes expresivos. En 1993, Ñ mencionaba los fenómenos de los lenguajes y los medios en arte plásticas; Q, los lenguajes plásticos y R, los lenguajes de comunicación masiva.

40 Para su análisis ver Tabla XXV y XXVI Pág. 178; y su estudio, ver en Apéndice C, Pág. 359.

Según este repertorio, los lenguajes se componían de diferentes dimensiones: tecnológicas, expresivas, sociales (masiva), comunicativas. En el estudio vertical, se observaron deslizamientos de sentido[41]. En 1986 (PEE) aparecía la enunciación de la crisis de lenguaje, relacionada al contenido, destino y naturaleza de las manifestaciones artísticas, poniendo como ejemplo, el embalaje del Pont Neuf por Christo como habíamos visto. En 1989, C mencionaba la enunciación de lenguajes "nuevos", de difusión masiva y de procedencia técnica no del arte; a esto se le agregaba la enunciación de Lenguajes "expresivos plásticos". En D aparecía el desborde por los medios materiales, y en E –que transcribió su Tesis docente de los 70- mencionaba la posesión de un lenguaje individual, develado por la experimentación, no por la retórica. En 1990, G planteaba que los lenguajes "expresivos" provenían de una sociedad de masas, reivindicando los lenguajes para la gente y el papel del creador inserto en su medio. En 1991, en el Plan 91 se formuló que el estudiante proyectaría su expresión en lenguajes de alta complejidad tecnológica, lenguajes computarizados y videos masivos; y que el Seminario de las Estéticas exploraba la investigación estética de los lenguajes de modo interdisciplinar. Asimismo, hacía referencia al caótico campo de los lenguajes históricos de las artes y sus referencia al mundo de hoy (crisis de la imagen posmoderna de acumulación masiva sin intervalos). En 1992, J mencionaba que la ENBA integraría todos los lenguajes del arte en la Facultad por que se consideraba esto necesario para su estatuto. En L, la crisis del lenguaje (medio de comunicación masiva) estaría ligado a la desorientación del creador, por divorcio de los instrumentos y ausencia de una matriz de pensamiento para su gobierno. En M, el curso de Seminario "enfrenta" al estudiante con la investigación y sensibilización experimental de los componentes de los lenguajes expresivos. En 1993, en Ñ se tomaban elementos expresivos que aportarían a una investigación de los fenómenos del lenguaje y los medios, apareciendo la diferencia entre lenguaje y técnica. En Q, se mencionaban los lenguajes plásticos y en R, lenguajes de comunicación masiva.

Se desprende de lo anterior que no existieron definiciones sobre lo que era un lenguaje; si bien se separaba claramente de lo que eran los medios técnicos y se daba un ejemplo con la Instalación del artista Christo y con la enumeración de lo que se consideraba lenguaje. Con respecto a los lenguajes de comunicación masiva, se destaca que se tomó la dimensión expresiva.

Cabe mencionar que no se encontró bibliografías citadas ni alusión a autores.

El campo de problemáticas abarcaba cuestiones de la teoría del arte (objeto, naturaleza,

41 Ver Tabla XXIV, Pág. 178.

y destino) de la técnica (cómo hacer sobre el qué hacer bajo signo negativo) de lo social (sociedad de masas) de la enseñanza artística universitaria (a través de talleres para egresados).

También, que por lo antes dicho, se confirmaba una importancia de las áreas Cine-Video y Diseño. Y que, a través del lenguaje, se constituyeron temáticas y campo de problemáticas, que reforzaba la novedad del Seminario de las estéticas y su misión ante el desfasaje de la ENBA. Como también, el protagonismo de la Facultad de Artes y el ámbito de la enseñanza universitaria de arte, en donde debían estar necesariamente todos los lenguajes. Otra dimensión llamativa de este discurso, era la categorización de la "pintura mural" a lenguaje, junto al diseño gráfico, el video, etc en los 90; colocando el énfasis de las actividades de Extensión en la investigación de lenguajes se infiere que fue un modo de resignificarla.

3.5.4 Investigación [42].

La investigación fue nombrada desde el Plan 60. En un primer momento se ligó a la expresión estudiantil hasta el surgimiento del Seminario de las Estéticas al que se le atribuyó la tarea de investigación interdisciplinar y transdisciplinar; en un segundo momento se ligó fuertemente a las prácticas docentes. Cabe señalar que no queda muy claro a qué se le llamó investigación; pues existió una gran difusión del término. En este sentido, la semiosis se observó en dos órdenes, el de lo plástico- artístico, que debía incursionar el estudiante; y el del "ojo cultural", que debía estudiar el docente del Seminario a través de un enfoque interdisciplinario.

Las series de enunciación se visualizaron mejor en las Tesis de 1989 en adelante. En 1989 se mencionaba el "laboratorio", para la utilización de materias, la experimentación y el análisis, para la construcción y reconstrucción de objetos, de estudios culturales, de "arcos" investigativos, etc.

En 1991, se mencionaban y asociaban la investigación experimental con la investigación estética de los lenguajes e interdisciplina, investigación de temas con propósitos experimentales estéticos y un Departamento de Investigación de las Estéticas (a nivel metodológico y teórico).

En 1992, se mencionaba y asociaban la recreación experimental de la cultura que se investigaba junto a la investigación racional que era diferente a la "sensible". Y en 1993, se mencionaban y asociaban a la investigación docente por la que se proponía el fortalecimiento

42 Ver en Apéndice C, Pág. 367.

de la investigación a nivel docente y se formulaba un plan de actividades.

En mayor medida la investigación recaía en el estudiante, según se menciona en las Tesis de 1992. Se observó en el Plan 60 como investigación artística; en los documentos recabados de 1984 como investigación plástica. En las Tesis de 1989 se mencionaba que esto servía para potenciar al estudiante. En 1990, como estudio histórico de las estéticas y el "ojo cultural". En 1992 recalcaba el modo interdisciplinario, como también se marcaba la producción de una íntima investigación creativa en el Segundo Período y su sistematización.

Pero recayó en el docente, con mayor intensidad entre los años 1989 y 1992, enmarcándolo en el ámbito del curso del Seminario. En las Tesis de 1986 con el estudio del ojo cultural. En 1989 aparece en relación a la sólida matriz que había que brindar para el ejercicio de las capacidades creador, así como también se planteaba la orientación hacia el estudio de los "arcos" investigativos y se señalaba la perspectiva interdisciplina como la propia del Seminario. En 1991, como investigación experimental propia del Seminario; o también llamada investigación estética de los lenguajes, de perspectiva interdisciplinaria, o también, el sentido de la investigación como modo de poder aclarar problemas estéticos por parte del Equipo docente al estudiante; considerando un Departamento de investigación estética, y una metodología y teoría para orientar a los estudiantes en la investigación y experimentación. En 1992, para la recreación experimental de la cultura investigada, así como también se remarcaba que esto era una responsabilidad docente.

Por lo anterior, se observó que se desplegó un campo de problemáticas en torno a este tema. Pues, si bien no se definió conceptualmente lo que era un lenguaje -como se trató anteriormente-, era posible el planteamiento de su investigación. Dicha investigación se atribuyó a una "sensibilidad" que se volcaba a la materia, y, lo que excedía a lo técnico (procedimental) se marcaba como lo estético de la misma. Este tipo de investigación era considerado en particular en el Segundo Período. Esto es importante para nuestro estudio, pues se plantea un problema, tomando en cuenta que los cursos del Primer Período se caracterizaban por la prescripción estética ¿cómo investigar las estéticas sin que se produzcan procesos de afiliación estética? De todas maneras, se observó un juego de contraposiciones y complementaciones discursivas entre el Primer y Segundo Período; que resumiendo diría que la importancia del Primer Período, era brindar un fundamento conceptual a las prácticas, y que la del Segundo Período era consolidar lo concerniente a lo expresivo, lo estético y lo artístico.

La investigación que se desprendió como actividad clara de las Tesis estudiadas, fue la docente que tomó como objeto lo metodológico (Método activo, Centros de Interés). Con

respecto a lo disciplinar, al decir de R, si bien existió, no se sistematizó en el período transcurrido entre 1985 y 1993. Esto es importante, a la hora de pensar sobre la investigación, pues para un miembro del Equipo docente, R que obtenía el cargo de Prof. Titular, no había existido investigación sistemática en este asunto. El problema que se plantea es, que si la investigación se caracteriza por su sistematicidad, y R plantea que hubo investigación pero no sistemática entonces, cabe preguntar, ¿qué era aquello que se entendía como investigación?

Por otro lado, cabe anotar una aporía en la concepción del lugar del estudiante según lo observado antes. Pues, por una parte, el estudiante traía consigo el signo de sus tiempos; formaba parte de un espíritu de tiempo que hacía que lo que realizaba en el marco de la premisa final del Seminario 2 fuera comprendido dentro de lo contemporáneo, tal es así que lo que producía se vinculaba con las Tendencias del arte y esto con las Vanguardias según se observara antes. Pero por otra parte, el estudiante debía investigar en el "ojo cultural" para poder formarse una comprensión de las mismas que lo habilitaran en un futuro, a un desarrollo de una estética propia en el Taller. Esta aporía supone el problema del origen, o bien, el estudiante en su naturaleza traía consigo las marcas de lo que el Arte era en su contemporaneidad, o bien, a través de la investigación del "ojo cultural" y su legado, él construía un posicionamiento propio sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

3.5.5 Corrientes estéticas.

Fue un concepto que surgió en el estudio de las Tesis con más desarrollo a partir de 1989. Las Corrientes estéticas emergieron en las Tesis del 89, 91 y 92 como tematización del curso de Seminario y como definición amplia del campo histórico-cultural que requería de la interdisciplina. Se presentó fundamentalmente, como el objeto de estudio y análisis del Seminario (ver D,74 en Apéndice A). En 1991, se desarrolló el sentido de la prescripción estética, por lo que la Corriente estética no podía producir efecto de afiliación del estudiante. En I se presentó el problema de la identificación del estudiante con la Corriente estética analizada en el curso del Seminario; la solución presentada fue un posicionamiento de carácter objetivista a través de un "estudio experimental objetivo" que eliminara lo que el "criticismo y las opiniones digitadas" pautaban a la "sensibilidad y el accionar creativo" (I). En esta serie, aparecen los enunciados en contraposición, donde lo objetivo se ligaba a lo experimental como contra-parte de lo crítico y digitado. Cabe aclarar que en este marco donde queda claro la lógica discursiva utilizada, se puede interpretar el uso de la palabra "criticismo" como equivalente a lo "intelectual", como contrapuesto a lo "sensible". Finalmente, en 1992, se

plantearon estudios interdisciplinarios para la comprensión de las estéticas; así como también, la comprensión del espíritu de la época que incluían las formas de expresión plástica (J); en donde las disciplinas realizaban un diálogo que perfilaban las Estéticas de su tiempo (ver J,75; L,76 en Apéndice A). En este momento, se observó que la lengua se consolidó, tomó consistencia. Las series observadas fueron de equivalencia entre Corrientes estéticas, Seminario e Investigación y otra, con respecto a las prácticas docentes, que tenían como objeto, dejar experimentar al estudiante libremente.

3.5.6 Creador Plástico.

En 1984, en documentos complementarios aparece este concepto, ligado a lo expresivo, y con esto, a las diferentes categorías: pintura, escultura, cerámica, diseño de muebles, estampados y grabados (ver RT,76 en Apéndice A).

En las Tesis de 1989, se mencionaba en menor grado. En dicho año se relaciona con el rol profesional, con el campo de acción (ver C, 77 y D,78 en Apéndice A).

Para nuestra investigación este tema fue menor, pues, nos llevaba al perfil de egreso que no estaba en nuestros objetivos.

Cabe observar que surgió una serie de equivalencias en 1984 entre el concepto de Creador plástico y las áreas expresivas del Segundo Período, que era el lugar para su desarrollo. Esto relacionaba el perfil de egreso directamente con el Segundo Período.

3.5.7 Arte contemporáneo [43].

El Arte contemporáneo involucraba la investigación creativa del estudiante y los procedimientos de Muestreo y Esquema gráfico de las llamadas “últimas Tendencias”. Por esto, se planteó que motivar la investigación al estudiante era investigar en los fenómenos actuales del arte. Además, los fenómenos actuales se conectaban con otros anteriores y podían ser visualizados en la producción estudiantil y en los Talleres.

En este discurso surgió un modelo de producción de arte, finito y combinatorio, productor de las Tendencias. En este sentido, desde una perspectiva vertical, se pudo visualizar una continuidad discursiva. En 1984, las Tendencias del arte hoy se presentaron como el resultado de los movimientos de Vanguardia (Impresionismo, Cubismo, Realismo, Expresionismo). En 1986, las vertientes “legatarias” (en el sentido del legado) de lo que se nutría el arte en su actualidad eran definidos como los elementos ocurridos entre los siglos XV y XIX-XX, marcando

43 Ver en Apéndice C, Pág. 379.

en particular, el legado surrealista y dadaísta de posguerra. En 1989, aparecía en las Tesis, la línea que enlazaba el Dada al Surrealismo, siendo presentado Salvador Dali como el principal incidente del Arte contemporáneo. En 1990, se expuso el modo en que se desarrolló la investigación en el aula, modelizando a través de la metáfora de "matriz" que producía un tejido complejo de las Tendencias estéticas contemporáneas; aparecía también la lógica del Taller enrabado en este tema, como una definición estética contemporánea que sumaba. Esto formaba parte del Muestreo de las corrientes de "última hora", y en el Seminario 2, se trabajaba junto al estudiante al que se veía formando parte de las formulaciones del Arte hoy.

Este momento fue importante para nuestro estudio, porque se presentó el dispositivo docente para llevar las Prácticas Artísticas Contemporáneas al aula, y con esto, se pudo visualizar cómo las concibieron los docentes, cómo se pensó el dispositivo, y qué lugar se le dio al estudiante en el mismo.

En las Tesis recabadas en 1991, el Arte contemporáneo aparecía como el legatario de la cultura, que necesitaba de la interdisciplina para ser abordado, introduciéndose la especulación producida desde la Reapertura en el Plan 91. En 1992, se planteaba que cada Estética se nutría de un campo de ideas que el docente debía abarcar, que no se trataba sólo de un ordenamiento cronológico. Aparecía también, el fin de las ideologías de Vanguardia, y el vacío pos-industrial como tematización de la condición posmoderna asociado al Arte contemporáneo. Finalmente, en 1993 se observó que los estudiantes ingresaban a la ENBA con prejuicios sobre el arte, y esto implicaba repensar las prácticas docentes.

Se considera en este estudio, que los tiempos anudados (el del presente del estudiante y del arte en su actualidad; el de las primeras Vanguardias con el arte hoy, el del Muestreo y el Esquema gráfico de las Corrientes estéticas de última hora y su conexión con las anteriores) fueron un hallazgo a la hora de comprender la complejidad de conjugar la contemporaneidad con las prácticas docentes y las artísticas contemporáneas.

Las series de equivalencias que se observaron fueron las del Arte contemporáneo, con el Seminario y el ligado a los años 60 y a la posguerra. El Seminario se asociaba con el Taller y con el estudiante investigador sobre el Arte hoy y el Muestreo documental de Tendencias. Las corrientes ligadas a los años 60 a y la posguerra, se vincularon también a la crisis de lenguaje y la desorientación del espectador. Se infiere de estas series la perplejidad docente que tuvo que enfrentarse a la complejidad del Arte contemporáneo; que llevaba un signo ambiguo. Si bien se asociaba al estudiante porque en él están los signos de su tiempo, también se asocia a un tiempo de crisis y desorientación en el mundo del arte. Se infiere también, que el ligarlo a los

efectos de la Segunda Guerra Mundial y a las revueltas de los 60, generaba esa ambigüedad, que conecta con el horror de la guerra –exterminio genocida, crisis espiritual, etc- y la rebeldía y transgresión juvenil, esto último, con valor positivo.

Otra serie que aparece es con respecto al estudiante, quien investigando el Arte contemporáneo, identificaría sus legados. En este tema, el estudiante se concebía como agente, a diferencia de su lugar con respecto al Método Activo. También, el Seminario 2, en relación a su cometido, vinculó el Arte contemporáneo al Taller a través de la elección del estudiante (parte fundamental de la concepción de la "libertad para" mencionada antes) y a su vez, se vinculaba con el análisis de las corrientes de "última hora". Además, el Arte de Hoy, así llamado, englobaba entonces, a la investigación estudiantil, al Taller y a los últimos planteos de la creación actual mundial. De esto se infiere que el factor del tiempo producía una diseminación de sentido de lo que implicaba la concepción de ese arte. Se observa también, que dicha diseminación es vinculante en el planteo de la ENBA. La serie que se daba en relación al Arte contemporáneo en 1991, lo vinculaba con las vertientes culturales e ideas, promoviendo un modo de relación por derivación. En las de 1992, aparecía la serie inter/multidisciplina con el Arte contemporáneo. También, que cada Estética por relaciones de reagrupamiento, componía al Arte contemporáneo. Asimismo, que aparecía explicitado el desafasaje de la ENBA del mundo del arte, del desarrollo tecnológico y de los lenguajes de comunicación masiva, y con esto, el desconcierto del rol de artista en el medio, vinculado al vacío y la posmodernidad. Allí también aparecía la justificación de una toma de decisión de parte de las prácticas docentes.

Y finalmente, en las de 1993, se consideraban negativamente las creencias que circulaban entre los estudiantes que ingresaban a la ENBA en relación al arte, porque no eran vigentes, y se vinculaban más a las preocupaciones del S. XIX y principios del XX, (la idea de Arte ligada a la Belleza, a la Genialidad del Artista y su Oficio).

3.5.8 Artista [44]*.*

En cuanto a esta categoría se observó cómo mutó su nominación, conviviendo sin dificultades, los términos de "artista", con "creador" y "profesional". Si bien el estudio de éste no formaba parte de nuestros objetivos, lo tomamos por esta característica que estaba imbricada en la concepción de las prácticas artísticas.

Así, desde la Reapertura hasta 1990, la categoría "artista" fue la predominante, mientras

44 Ver en Apéndice C, Pág. 388.

que en 1991, aparecía también “creador”- como parte del nuevo Plan- conviviendo ambas categorías y significando lo mismo. En 1992, aparecía una tercera categoría, la de “profesional” conviviendo con las anteriores, pero marcando perfiles matizados sobre la concepción de egreso. En 1993, vuelve a aparecer sólo la concepción “artista”.

En resumen, desde el Plan 60 ya existía la noción de artista, surgiendo de una formación integral y en relación a una ubicación social. Con el Plan 91, que reiteraba el fin de la ENBA del Plan 60, aparecía la noción de creador; vale aclarar que el título se expedía como Creador Plástico. En 1992, se relevaron referencias sobre una reflexión de lo profesional del arte, ligado a los lenguajes, pero no se siguió desarrollando. En esos enunciados se puede observar la persistencia de los enunciados del Plan 60 y del 91.

3.5.9 Técnica.

El Seminario no tenía una preocupación instrumental sobre la técnica, se interesaba más por la circunstancia que la hizo aparecer. En el estudio vertical se impuso la preocupación sobre la inserción de las nuevas tecnologías en el mundo del arte que “desborda” la situación del artista. La técnica tuvo su protagonismo en la enseñanza académica del arte, por esto, era inhibidor y descalificador para la práctica actual en la ENBA, si bien era un prejuicio persistente que pesaba en la investigación estudiantil. Se infiere de esto, que a nivel discursivo, los cambios tecnológicos excedieron lo propio de lo técnico propiciando una crisis dentro del arte, emergiendo de ésta, los lenguajes.

En 1986 se planteaba que el fin de la formación artística en la ENBA no era adiestrar en la técnica sino comprender las circunstancias que determinaron ciertas concepciones técnicas; por ejemplo, la vinculación cultural de la técnica en el Quattrocento y la actualidad (el Modulor de Le Corbusier y Serralta); se trataría del diálogo entre el artista y el soporte de la obra, donde el soporte le va devolviendo algo al artista con cada marca. (B). En 1989, aparecía la utilización técnica y su vinculación cultural a conceptos prestigiosos académicos vigentes actualmente con peso inhibitorio y descalificador de la propia expresión. Con la crisis de los lenguajes se produjo el problema, de la necesidad de asumirlos por una parte y el “desborde” que implicaba por el otro, a causa de la avalancha de medios materiales instrumentales. Se planteó que se trataba de una realidad en la que primaba el cómo hacer (instrumental) sobre el qué hacer (D). Cabe mencionar que surgió una serie que asociaba progresivamente, a la técnica, al artista, a la cultura y a la crisis de lenguaje.

3.5. 10 Estética/s [45].

La Estética tuvo un sentido particular en la ENBA y tuvo sus giros discursivos. Se vinculó en un primer momento a los estilos, ligados a la creación, diferenciándose de lo artístico. El Seminario era el curso que estudiaba las Estéticas y proveía insumos para que el estudiante pudiera crear su propia Estética que lo llevara a elegir un Taller. Lo estético era lo esencial del arte que no podía ser abordado por la historia del arte.

Pero desde 1989, el Arte contemporáneo se presentó de otro modo. Antes, el procedimiento para su estudio consistía en la enumeración y análisis de las Estéticas contemporáneas. Después, surgió la idea de la experimentación en tres áreas expresivas, para luego mostrarse gráficamente las corrientes actuales, buscándose las conexiones posibles con las Vanguardias históricas. El objeto era que el estudiante encontrara su propia Estética. De esta manera se incorporaba a la investigación estética de las Tendencias últimas al estudiante.

Lo estético se abordaba desde un marco social religioso, político y económico, por esto se infiere que se remarcó el estudio inter-transdisciplina; en este sentido, una Estética era una idea. En este marco, se planteó la existencia de una Estética histórica y otra particular del estudiante que lo llevaba a elegir un Taller, donde desarrollar una Estética. Se trataba del "ojo " de una Estética. La Estética se ligaba a lo prescriptible del Primer Período, por eso su lugar de investigación era el Taller.

Por otra parte, en 1984 aparecía la Estética ligada al estilo (RT). En el Plan 60 vigente en esa época, se mencionaba el respeto a la libre determinación individual en la creación estética en el Primer Período (art.8) "sin prescripción estética". En las Tesis de 1986, se presentaba en el Segundo año, las Estéticas ligadas a la Rotación de los Talleres. En el Taller, el estudiante desarrollaría su expresión estético plásticas (A). Pero en el Primer Período no se buscaban definiciones estéticas. En 1989, se observó el quiebre con la propuesta anterior. El estudiante investigaba sus potencialidades creadoras sin centrarse en problemas estéticas o técnicos, pues las creaciones plásticas establecían Estéticas en sus maneras (C). De esto se infiere un giro, que en su momento se visualizó como un proceso de evolución del Seminario; a la distancia se podía observar las diferencias de los enfoques, el tradicional y el actual. Por el primero, se enumeraban y analizaban la producción plástica y sus enunciados estéticos tratando de abarcar lo suficiente y sistematizar. Pero este dispositivo no dejaba avanzar sobre los antecedentes del arte (D). El giro supuso un acercamiento de las Estéticas desde su entorno social, religioso, político y económico.

45 Ver en Apéndice C, Pág. 404.

En este sentido, en 1990, se planteaba que el Seminario tenía un triple enfoque:
1. el recorrido por períodos y estéticas en forma experimental para investigar el ojo cultural;
2. el analizador era la realidad como hilo conductor;
3. estudiaba el legado de cada época y su aporte (F). Luego de la investigación de los distintos legados culturales y estéticos, el estudiante participaba en la Rotación para luego optar por un determinado Taller (F).

En 1991, se planteaba que el Seminario 2, al final del curso, entraba en la investigación experimental ,que por su connotación próxima de su tiempo, requería de una labor de investigación más profunda por parte del estudiante y no era necesario orientarlo en el análisis histórico cultural. En ese momento, el estudiante se enfrentaba a sus propias definiciones y su juicio crítico para determinar su accionar como creador en función de su proyección hacia el Segundo Período de Estudios (I).

En el Plan 91, por el artículo 10, se presenta el programa del Seminario.

En 1992, se subrayaba que la Estética no se tomaba como un hecho aislado (J).

En 1993, se hablaba sobre las capacidades estéticas creativas (O) y aparecía nuevamente la estética como algo individual, fortalecido por la cuestión de la prescripción.

3.5.11 Tendencias.

Las Tendencias aparecen denominadas así, antes de la Reapertura; en el Plan 60 ya se mencionaban vinculadas a la crisis. Se entendían como modos legibles del Arte Contemporáneo y se vinculaban con las Vanguardias históricas.

Su estudio implicó cambios en el modo de llevarla al aula; un modo fue enumerarlas y estudiarlas, y otro modo fue pensar en una Experiencia compleja para investigarla "sensiblemente". El segundo fue un modo de conectar con el Arte Contemporáneo, pues se entendía que lo que mediante la Premisa final producía el estudiante y lo que en el Taller se realizaba, eran emergentes de la situación del Arte Contemporáneo. Esto significó una reubicación del Seminario 2 con respecto al Segundo Período (Talleres) y una investigación más profunda sobre las Tendencias y, también, los aspectos formativos que hacían que el estudiante llegara al Taller con un estudio propio estético consistente.

La multiplicación de las Tendencias, la proliferación de "ismos", formaban parte de la situación de fin de siglo, por esto se estudiaban en el marco de las ideas y la cultura.

En síntesis, tenemos que a través del estudio de este concepto se hizo presente el dispositivo final característico del Seminario 2, que oficiaba de puente para el Segundo Período,

que, si bien continuaba con la línea de la prescripción estética, se trataba de un momento donde se le planteaba al estudiante que investigara para poder hacer una elección estética imbricada en la elección del Taller posterior a la Rotación.

Por una parte, el Seminario 2 cumplía con el programa (de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días), pero también abría un momento para que el estudiante tuviera recursos para la elección de un Taller a través de la visualización de las Tendencias actuales del Arte Contemporáneo. Esto implicaba, la generación de una Experiencia de largo aliento por la pintura, el volumen y la gráfica. Un Muestreo panorámico de la situación actual y finalmente, un Esquema gráfico donde se trataba de vincular algunas de las Vanguardias históricas con las Tendencias actuales. En 1993 se observó una crítica que refutaba la propuesta del Esquema gráfico, al considerar la complejidad de las Tendencias; en tanto que habrían otros modos de estudiarlas sin ir secuencialmente por movimientos, por artistas o por situaciones, sino que siguieron las ideas que la promovieron. De alguna manera se trató de una crítica contra el formalismo; pues se estaba planteando que el modelo era interpretar las formas y deducir los encuentros y desencuentros entre los movimientos, remitiéndose a una historiografía del arte.

En este dispositivo también presentó un desafío para el Taller, pues se mencionaba que no solo tenía que producir un discurso, sino que además tendría que añadir un toque de seducción para atraer al estudiante y mantener los cupos que hace posible el funcionamiento del Taller. Además, como se mencionaba antes, tanto lo que producía el estudiante como lo que en el Taller se investigaba, se consideraba formando parte de las Tendencias, de lo contemporáneo del arte. Así, se infiere, que tratar lo contemporáneo se tornaba complejo de delimitar y abordar.

Las Tendencias fue el concepto más antiguo que encontramos permaneciendo en todo el periodo estudiado. Ha tenido algunos disloques en su sentido primero en el abordaje del mismo, donde aparecía el Esquema gráfico como un modo de implementación que desaparece al final del lapso estudiado. La observación de la multiplicación de Tendencias en 1993 nos marca otro tramo de la investigación docente sobre el tema.

A través de este estudio se pudo corroborar que lo observado en las entrevistas exploratorias realizadas tenía otras dimensiones invisibles, que se hicieron visibles a través de este análisis discursivo. Pues no se trató solo de una presentación o muestra de las Tendencias, sino también de la producción de un dispositivo sumamente complejo, que tenía en cuenta al estudiante en su elección del Taller y de su Estética, y a las condiciones del curso en su imbricación en el Primer Período, en particular, la prescripción estética. Porque se lo invitaba

a abordar las complejidades del pensamiento, de la sociedad y la cultura para incursionar en las Estéticas sin que por esto, se identificara con una; si bien, existía un momento dentro del curso, en el que se lo incitaba a esta búsqueda y análisis de su propia expresión para poder elegir un Taller donde desarrollar esta búsqueda.

Entonces, se visualizaron dos nudos problemáticos, una la de estudiar la contemporaneidad del arte a través de lo que se producía a través de una Experiencia o lo que se producía en un Taller y esto enmarcado en la escena mundial del arte, como formando parte de un todo. Y otra, la prescripción estética que dejaba lugar a las Rotaciones como modo de relativizarlas y a la vez, darles lugar a todas.

Por la primera, se producía la ilusión de que la contemporaneidad en arte es una cuestión temporal, dejando de lado lo institucional del arte (la validación, el capricho del mercado y sus circuitos de exposición, circulación y venta, etc). Por la segunda, se trataba de producir un lugar donde el docente también tuviera el estatuto de neutralidad (como la prescripción estética) o ajeno en relación al juicio estético; no por lo que implica el juicio estético y sus reminiscencias filosóficas, sino porque así estaba establecido en el Reglamento relacionado a la libertad de investigación estudiantil. En el "lugar neutro" de las Rotaciones, es donde se podían desplegar los juicios estéticos con relación a lo realizado por el estudiante; pues éste buscaría allí un lugar de interlocución sobre lo que ha hallado a lo largo de su investigación y sobre el arte. En este sentido, se infiere que las expectativas del estudiante y las del docente van por rumbos diversos. Porque los Talleres tenían un cupo mínimo de inscripción estudiantil para funcionar, si no lo lograba, se cerraba. Las Rotaciones, entonces, era un dispositivo ambiguo, no solo formaba parte del estudio de las estéticas del Seminario 2, sino que allí el Taller trataba de seducir al estudiante, mientras que éste buscaba la posibilidad de diálogo sobre el arte y un lugar donde desarrollar sus indagaciones estéticas.

3.6 Formación de objetos: Prácticas Artísticas Contemporáneas.

Lo que sigue es el estudio de los enunciados seleccionados que dieron cuenta de las instancias de delimitación, las rejillas de especificación, los planos de diferenciación y las formaciones estratégicas en torno a las Prácticas Artísticas Contemporáneas, tomando como subdimensión, el arte conceptual, la performance y la instalación.

3.6.1 Instancias de delimitación.

En esta parte, se trató de visualizar cómo ha sido nombrado este objeto en el lapso

estudiado. Así se observó que en las Tesis de 1986 no aparece como objeto, lo que se ubica en particular es la "expresión" del estudiante (ver A,79 en Apéndice A). Pero, en 1992 se comentaba sobre una preocupación en torno al objeto de la enseñanza artística donde se pudo ver el problema de fondo, que eran los prejuicios de los estudiantes con respecto al arte en general. Allí se mencionaba que éstos mantenían ciertas ideas sin vigencia sobre el campo artístico. Por lo dicho, se infiere que como problema, esto era anterior a la cuestión de las Prácticas Artísticas Contemporáneas, puesto que no existía por parte del estudiante, el conocimiento sobre los procesos socio-históricos culturales y con ello, los cambios del pensamiento del siglo XX y sus efectos en el arte (ver P,80 en Apéndice A) sin embargo mantenía cierta expectativa del mundo del arte no vigente. Entre estos dos polos aparecieron tematizaciones o menciones que se verán en el estudio sobre las rejillas de especificación.

3.6.2 Rejillas de especificación.

La operativa de derivación fue la más utilizada en 1986, donde la problemática del arte se derivaba o procedía de lo que se produjo en el Renacimiento, y estudiando esto, se lograría comprender cuestiones de la actualidad que son legatarias de aquel momento cultural (ver B,81 en Apéndice A).

La operativa del entroncamiento se encontró en las Tesis relevadas en el 89 y el 92. Era una operativa importante, pues fue la que sostuvo la concepción de "vasos comunicantes", esto es, la existencia de manifestaciones que pudieran tener un lugar común de vinculación, por ejemplo, el modo de trabajo del museo de Beaubourg con el Seminario, mencionado antes, y las Neo-vanguardias como fruto de la Segunda Guerra Mundial y las Vanguardias históricas, etc. Es decir, se tomaba un acontecimiento como sostén de una red de vínculos y asociaciones productivas. Esto no es lo mismo decir que aquellas son "derivaciones" del mismo, ni que éste sea el origen de aquellas. (1989, E; 1992; M y P)

En resumen, la derivación y el entroncamiento fueron las relaciones que aparecieron significativamente como modo de especificar las Prácticas Artísticas Contemporáneas, también la clasificación que aunque no se haya desglosado aparecía siempre ante la mención en este caso, de las manifestaciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

De esta manera se pudo observar que fue un modo de especificar haciendo derivar categorías, como en la operativa de conexión con las corrientes de posguerra, por ejemplo, el Arte conceptual, el Body Art y las prácticas performáticas y el Minimal Art donde encontramos manifestaciones de instalaciones. O como también, buscando un entroncamiento posible

desde donde producir conexiones entre artistas, como por ejemplo, tomar la figura de Cézanne que incluye “artistas marginales” y unirlo a Balthus; o también en el caso de las Vanguardias (Constructivismo, Expresionismo, Dadaísmo y Surrealismo) para poder pensar las manifestaciones contemporáneas.

3.6.3 Planos de diferenciación y formación de estrategias[46].

En cuanto a estos se puede decir que el desfasaje no fue sólo de la ENBA por la clausura de 12 años, sino que las carencias formativas de Secundaria a través del estudiante que ingresaba a la formación artística daban cuenta de una situación social, cultural y espiritual local en los años 1986, 1990 y 1992. Pues, entre las creencias del artista en su taller aislado del mundo y lo que estaba sucediendo en el “Mercado del arte” en el mundo, existía también un desfasaje.

Cabe aclarar que cuando en esos documentos se hablaba sobre el mercado del arte, se hacía alusión a todo el circuito que comprendía al artista cuando vendía su obra, y sus dimensiones, políticas, filosóficas, éticas, etc.

Se infiere con esto, que los desfasajes fueron tres:

1. con respecto a la ENBA en relación al Arte contemporáneo mundial causada por el cierre y del medio cultural local;
2. con respecto a los contenidos imaginarios del estudiante con respecto al mundo del Arte contemporáneo causado por las carencias formativas en la Enseñanza Media;
3. y con respecto al estudiante y la dinámica del mercado de arte vigente causado por las persistencias del ideal romántico del artista.

Al estudiar los desfasajes se encontró cierta relación con las implementaciones observadas, lo que nos permite inferir que se trataba del campo de las estrategias. En este sentido, en las prácticas docentes se pudo observar, una intensa voluntad de saber. Por ejemplo, la formación docente e investigación que aparece claramente delineadas cuando se hacía mención del dispositivo complejo para la finalización del curso de Seminario 2, compuesto de un Muestreo documental, un Esquema gráfico y una Catalogación así como su correlato, el discurso sobre el desafío docente ante la emergencia de tantos “ismos”.

Por otra parte, con respecto a las estrategias, se halló que la creación de una nueva unidad académica “Seminario” que se ubicaba donde era el “Segundo año” del Plan 60, aparecía como una estrategia que venía procesándose antes de la Reapertura. Esta

46 Ver en Apéndice C, Pág. 410.

incorporación implicaba poder profundizar mejor en el objeto disciplinar y esto implicaba una concepción metodológica de estudio del mismo. Así, la historia del arte no era suficiente para la comprensión de lo estético. Se comprendía el arte como formando parte de un "tejido" cultural, donde eran visibles las conexiones ("vasos comunicantes") que no solo informaban de los movimientos de los artistas y las características formales, sino que también, presentaban atravesamientos políticos, éticos, científicos, sociales, culturales de la época.

Correlato a esto, se comenzó a producir en 1986 con el Profesor Errandonea, la subdivisión en dos del mismo, para poder incorporar la vastedad de tal investigación. Lo que antes era un apoyo para la Rotación y la elección estudiantil, se transformó en una unidad académica, con características propias, diferente a Primero y formando parte del Primer Período. Y en su segunda parte, el Seminario 2, se cerraría el nudo programático y se abriría a las Rotaciones de los Talleres del Segundo Período. Estas innovaciones se expresaron en el Plan 91.

Se puede reconocer cómo la Investigación también formaba parte de la estrategia institucional, y por los puntos que se fueron planteados, se puede inferir que se estaba tratando de profundizar en el sentido del Arte, su objeto, y por ende, el sentido del Arte en la Universidad.

4. Análisis de la formación de modalidades discursivas.

Se incluye en este apartado, a lo ya trabajado en las dimensiones, la formación de modalidades discursivas. Esto es, la pregunta por el modo de producir al sujeto según un patrón discursivo. A través de este estudio se intentó visualizar el sistema de diferenciación y de relaciones de jerarquía. ¿Quién habla? Fue la pregunta que nos introdujo a visualizar la posición del sujeto.

4.1 Cartografías de las modalidades enunciativas.

En resumen, en la Reapertura el sujeto se colocaba en el lugar institucional, desde el discurso sobre la matriz reformista, desde el compromiso educativo del Plan 60, desde la "opinión oficial", en fin, como aspirante que cuenta que un tribunal lo leerá. El sujeto adquiere fuerte presencia en el texto, en el énfasis por plantear su pensamiento en primera persona. En las Tesis recabadas en 1989, el Seminario aparecía como objeto de logros, y con él, surgía un lugar positivo y colectivo del sujeto que valoraba la obra colectiva; también aparecía la posición del exiliado y de la resistencia incluyéndose mutuamente.

En las Tesis de 1990, se observa que el sujeto surge en tercera persona, objetivando;

coexistiendo como la voz de la ENBA como un ser que comprendía a un “nosotros”. No obstante, se observaron restos de primera persona que explicaban los procesos más cercano a la primer modalidad mencionada, con viso testimonial.

En las relevadas en 1991, se presentaba al sujeto en primera persona que aclaraba los términos de su exposición, y también se observó, que esto era reforzado por una cita de la autoría (Prof. Errandonea) o por la cita a los artículos de la revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes donde el sujeto se presentaba desde un “nosotros”.

En 1992 y 1993, sigue el modo de objetivar, mediante el uso de la tercera persona.

Cabe señalar que no había un modo imperante ni un formato recurrente, si bien se pudieron distinguir modos de enunciación por lo que se infiere que en los primeros llamados aparecen las Tesis de viejos militantes, ex estudiantes del Plan 60 y aquellos que se reunían para prever la Reapertura. Este modo acudía a la primera persona y a una retórica más coloquial y más lírica. Otro modo, fue el discurso que objetiva lo hecho anteriormente, como modo de valoración positiva; se infiere que se está frente a un discurso que no parece haber estado en el proceso que llamaremos de “re-fundación de la ENBA”, sino que es uno que se sitúa como testigo del fruto de aquello realizado en el pasado.

Tomando en cuenta la salvedad de la imposibilidad de generalización, se podrían agrupar estas voces tomando en cuenta los años de los llamados, como una posible cartografía de las modalidades de enunciación. Por la que se observó que en 1985, el sujeto asumía la voz institucional, que tomaba partido por la ENBA; en 1989, el sujeto asumía la obra colectiva, la valora y aparece el exiliado y el que estuvo resistiendo en el país; de 1990 al 1993, el sujeto aparecía mayoritariamente en tercera persona, le da al texto el carácter de objetividad. Asimismo, surgía una primera persona que pasaba a aclarar, a explicar, etc. Aparecieron estrategias de citas de autoridad para confirmar una línea de pensamiento o un posicionamiento personal sobre un tema pero desde un lugar institucional.

Por esto se infiere la existencia de una tensión entre un sujeto que toma partido y la objetividad con la que presenta la información.

La pregunta que sigue a esto es ¿Quién tiene derecho a emplear ese lenguaje y no otro? Las Tesis de 1986, presentan un sujeto que se posicionaba formando parte del proceso de la Reapertura; o formando parte de quienes experimentaron el Método Activo como estudiante; o formando parte del Equipo docente diseñador de Experiencias o desde el lugar de quien denuncia el cierre y clausura de la ENBA. En la misma, son enunciaciones con voz propia; no obstante, contenían la fuerza invocativa del colectivo ENBA de la época del cierre.

Fueron quienes resistieron sin ser clandestinos o exiliados; quienes tenían el valor de denunciar a la dictadura y a la intervención en la Universidad; quienes se la jugaban por la ENBA y su Reapertura y quienes eran imaginativos, creativos y empáticos para la implementación de las Experiencias.

Se infiere que este lugar invocaba fuertemente la presencia del sujeto en el acontecimiento, y que es esta modalidad la que desaparece en los llamados posteriores (1989-1993), surgiendo otra modalidad, con el uso de la tercera persona, asumiendo, confirmando y defendiendo la tradición, desde una perspectiva "objetivista".

Con respecto a la cadena de atribución de discurso, se observó que en 1986, se presentaba el sujeto como formando parte de una época inaugural. Se atenía a lo pasado, anterior al cierre, y a los movimientos para la Reapertura. Se reiteran las citas a ciertos textos de autoridad, que luego, componía la estructura de Tesis posteriores. En particular del ETU y del PEE. También se observaron documentos insertos en el cuerpo de la Tesis, presentando una hibridación de género discursivo como en el caso de E; de ser una Tesis para un concurso docente, se convertía en un artefacto que contenía otros géneros y que producía un diálogo intertextual. Los textos recabados fueron, intercambios epistolares y los artículos de la revista de la Asociación de estudiantes. Dichos documentos se presentaban como autoridad, confirmando una verdad.

Otra cuestión en este estudio fue visualizar de quién se recibía la presunción de verdad.

En la Reapertura se denunciaron los hechos y el sujeto aparece como testigo y da testimonio de lo ocurrido. Se señalaba el haber pertenecido a la ENBA, de la experiencia de haber sido estudiante o docente en los 70 y pertenecer al colectivo de enunciación ENBA. El colectivo tiene fuerza invocativa en este momento. También, se reafirmaba lo escrito en "Una experiencia educacional 60-70" publicación que fuera destruida en el edificio de la ENBA en la intervención a final de la dictadura. Esta denuncia llevaba el signo de rebeldía y desobediencia frente al autoritarismo. En 1989, se observó un giro; aparecía un claro uso del lenguaje científico para dar estatuto de verdad a lo que dice en relación con los contenidos del curso y la investigación docente sobre el territorio estético.

Por último, en la Reapertura, el estatuto de sujeto se identificaba con el que escribía, se auto-valoraba a través de las acciones que lo ligaban a la colectividad que sufrió el desmantelamiento. El sujeto cobraba ilusión de Ser. Luego, en 1989, el sujeto aparecía en la medida que podía dar cuenta objetivamente del Plan, de la metodología, argumentando a favor del proceso formativo, es el sujeto de la defensa.

4.2 Lo que se reconoce y lo que se rechaza

Surge de la lectura de las Tesis de 1986 la generación de binomios. Uno, en relación al reconocimiento de la libre elección estudiantil de las Cátedras Libres (Talleres) y el rechazo hacia la opinión oficial de la ENBA sobre una corriente en particular (ver A,85 en Apéndice A). Otro, que rechazaba el esquema tradicional de enseñanza del arte asimilado a la enseñanza del dibujo, la pintura y la escultura contra el reconocimiento del propio lenguaje que el estudiante hallaba (ver A,86 en Apéndice A)

En las Tesis de 1989, se observó el valor de la evolución del Seminario de las Estéticas, en relación a su contenido pedagógico y la investigación, su propuesta audaz, y sus propósitos ajustados, rechazando el ordenamiento del Plan 60 (ver C,87 ; D,88 y F,89 en Apéndice A).

En las relevadas en 1990, se halló el reconocimiento a la determinación antiautoritaria, que se asociaba a la defensa de la individualidad dentro de la comunidad. Este rechazo fue hacia los modos de trabajo grupales donde el individuo dejaba de cobrar protagonismo (ver F,90 en Apéndice A). También se rechazaba ciertas dinámicas de trabajo docente de carácter cristalizadas, no flexibles (G). En las de 1991, apareció el reconocimiento del eje estructural del Seminario (ver I,91 en Apéndice A)y en 1992, el reconocimiento al Plan 91 (ver M,92 en Apéndice A)

4.3 Lo que se aceptaba como verdad y de lo que no se quería hablar

En las Tesis de 1986, lo que se aceptaba como verdad era que la Escuela “no tenía posición oficial” sobre las Corrientes Estéticas (ver A,93 en Apéndice A); que el Plan 60 significó una madurez sobre lo que implicaba la enseñanza artística (ver A,94 en Apéndice A) y que los estudiantes estarían pautado por el legado histórico artístico.

Lo que no se decía era cómo se modificó el Plan 60 para el armado del Seminario de las Estéticas, que se menciona vagamente en algunas Tesis en relación a las acomodaciones del método, la absorción de las asignaturas al nuevo ordenamiento, y los reajustes entre cursos.

En las de 1989, fue mencionado pero no desarrollado los cambios que se habían hecho para la adecuación del Plan a las circunstancias en contraposición, aparece como una evidencia la evolución positiva del Seminario (ver C,95 en Apéndice A). Por otra parte, aparece la dificultad del ordenamiento y comprensión de las Estéticas contemporáneas en relación a la diversidad y cantidad que si bien se mencionó, no aparecía esta dificultad de forma mayoritaria; como también la diferencia con el Plan 60 en relación al abordaje de las Estéticas (ver C,96 en Apéndice A).

En las de 1990, la consolidación de cierta lengua con respecto al territorio metodológico educativo se presentaba como verdad aceptada (ver F,97 en Apéndice A) así como también, se instauró el sentido del protagonismo del estudiante (ver F,98 en Apéndice A). En las de 1991, se observó la consolidación de cierta lengua en relación a los guiones históricos que marcaron los Centros de Interés en el Seminario, así como también se reconoció la inadecuación del Plan anterior con el paso del tiempo (ver H,99 en Apéndice A). También se reconocía el recorrido de la ENBA hasta su actualidad desde una narrativa épica, que enlaza al Plan 91 (ver I,100; N,101 en Apéndice A).

Finalmente, en los textos de 1993, la lengua se establecía en relación al ordenamiento del territorio discursivo educativo que vinculaba la educación artística con la universitaria.

4.4 La emergencia del sujeto interrogante según un patrón existente.

En las Tesis de 1986 se exponía como formando parte de la metodología, la pregunta por lo realizado en relación a lo existente. Esto existente estaba conformado por el patrón de los repertorios históricos culturales. Lo que el estudiante generaba se lo asocia a dicho patrón. (ver B,103 en Apéndice). En las de 1990, se utilizaba este modo para producir el texto; una retórica de preguntas y respuestas que conforman el texto. En las Tesis posteriores se utilizó como modo retórico la pregunta que suponía una respuesta, que forma parte de una explicativa consolidada (ver I,104; L,105; P,106-107-108-109 y R,110 en Apéndice *A*).

4.5 Sujeto que mira según una tabla de rasgos característicos.

En general, en todas las Tesis, se presentaba una tabla de rasgos característicos asociada al territorio del arte y sus categorías. La mirada del sujeto recorría una serie de puntos establecidos, según caracterizaciones sin discutir ni contrastar la información (B; C; D; E; H).

4.6 Sujeto que registra según un tipo descriptivo

En las Tesis de los llamados a cargo docentes en el año 1986 aparecía el estatuto del sujeto que registraba los acontecimientos, de modo imparcial, que describía la situación de dificultad en la Reapertura. Así era mencionado, la lucha por la inclusión en el presupuesto universitario, el desborde local por la alta inscripción, y la dificultad de implementación de los programas a través del método activo (ver PEE,111; A112; B,113; en Apéndice A).

En los años siguientes, el sujeto de enunciación producía mayoritariamente un registro

descriptivo de los contenidos del curso y del método (D; E; F; H ; I ; K; L; M ; N; mencionamos los paradigmáticos D,114 e I,115 en Apéndice A).

En 1993 aparecen algunas Tesis que enfatizaron sobre el recorrido experimental a través de la cultura y el arte, junto a la descripción del contenido continuando en el modo anterior (mencionamos los más sintéticos, ver Ñ,116; O,117 en Apéndice A). También se observó un recorrido descriptivo por los autores tomados para la composición de la propuesta educativa (ver O,118; P,119 en Apéndice A)

4.7 Cartografías de las Prácticas Artísticas Contemporáneas en el discurso docente estudiado y de la Enseñanza Artística Universitaria.

Habiendo encontrado una unidad de análisis en el lapso estudiado (1985-1993), se pudo realizar una cartografía del discurso de las Prácticas Artísticas Contemporáneas con respecto a las prácticas docentes y otra, sobre la Enseñanza Artística Universitaria. En la primera, se enfatizó en los enunciados que conformaron la noción de Prácticas Artísticas Contemporáneas; a saber: las Tendencias, el Arte Contemporáneo, las Corrientes Estéticas.

Tendencias, fue un concepto que apareció desarrollado por el Prof. Llorens en 1984. En su perspectiva, las Tendencias se relacionaban con las Vanguardias de principios y mediados de S. XX. Su estudio se concentró en la última parte del curso de Segundo año (Plan 60) y en el Seminario 2 (Plan 91); en este último se le dedicó una actividad experimental de largo aliento y su análisis fue de corte empírico, tratando de separarse de la prescripción estética. En este marco, observamos que el desafío fue la connotación próxima del sentido del tiempo del Arte contemporáneo con el tiempo del estudiante y el posicionamiento docente sobre la caracterización de su tiempo; el posmoderno. El estudiante optaba por un Taller, pero para ello era necesario que tuviera el conocimiento de las Tendencias, y esto era responsabilidad del Equipo Docente del Seminario 2. En 1989 se destacaba como un desafío en el discurso docente el problema de la multiplicación de “ismos” en el arte; en 1993 se señalaba la multiplicación de Tendencias en el mundo del Arte contemporáneo, enfatizando el esfuerzo de tal indagación, pues el Equipo docente del Seminario 2 se dedicó al estudio de éstas, al mismo tiempo que atendía a la Rotación de los Talleres. A su vez, el estudiante al indagar en las Tendencias se actualizaba sobre las Corrientes estéticas en su condición de “legado”; pero ¿cómo indagar en lo actual sin enfatizar en su expresión, ni identificarse con ello? ¿hasta dónde se indagaba en lo estético en el Seminario 2, si esto era el cometido del Taller? El nudo estuvo centrado en la serie discursiva donde se entrelazaba el fin de brindar los conocimientos

suficientes sobre las Corrientes estéticas, generando en correlato un espacio de investigación sobre la estética personal del estudiante, conjugado al mismo tiempo, con el momento de proporcionar los elementos válidos para que el estudiante pudiera optar por un Taller.

Con respecto al discurso del Arte Contemporáneo, se observó que apareció también en la entrevista al Prof. Llorens en 1984. En 1989 se lo relacionó al concepto de Tendencias, pues se partía de que el Arte Contemporáneo se componía de ellas, y al de Corrientes Estéticas vanguardistas, en tanto que el Arte Contemporáneo tendría sus orígenes en aquellas. Se definía su comienzo al finalizar la 2ª. Guerra Mundial, por la emigración que se había producido, y se vinculó con el legado Dada-Surrealista. En 1990, apareció una serie enunciativa que asociaban tres términos: el Arte Contemporáneo, las Corrientes estéticas contemporáneas, y las producciones estudiantiles dentro de una premisa de largo aliento junto a la producción de los Talleres. Por otra parte, Corrientes de "última hora" fue un modo metafórico que presenta la ansiedad generada en el Equipo docente con respecto al conocimiento de lo que sucedía en su contemporaneidad en el mundo artístico. En 1991, se retomó la indagación sobre las vertientes culturales y las ideas que entramaban al Arte Contemporáneo; la cuestión se centró en el sentido negativo que se le atribuía, atándolo a la crisis de la modernidad y del discurso vanguardista; como también a la "era del vacío" y al pensamiento posmoderno que iban a contrapelo del discurso de las Vanguardias. La cuestión, entonces, fue ¿cómo vincular el discurso de lo contemporáneo que iba a contrapelo del discurso de las Vanguardias sin entrar en una contradicción (pues se partía de que el Arte contemporáneo era legatario de las Vanguardias) y en un problema político (pues el Arte contemporáneo se igualaba al discurso posmoderno)? En 1992 surgió la relación poco clara entre la trans- inter - multi disciplina y el Arte contemporáneo, además se entabló una nueva definición por la que cada Estética conformaría y mejoraría la comprensión del Arte Contemporáneo. Aparece también, el desfasaje que se marcaba ya en el año 91 entre la investigación y el arte; el desarrollo tecnológico, los lenguajes de comunicación masiva y el rol del artista en el medio, en un tiempo marcado por la vacuidad, fruto del discurso posmoderno. Aparece claramente una toma de posición política docente frente a las vertientes culturales contemporáneas y sus enunciados estéticos, que se asociaban al momento de la Reapertura y sus circunstancias políticas. En 1993, se identificó un estereotipo discursivo que venía con el estudiante, entorpeciendo el cometido del Seminario de las Estéticas. Se trataba de una serie enunciativa que se asociaba con el discurso de la enseñanza tradicional del arte, marginal a los repertorios vigentes que circulaban en el mercado del arte local e internacional.

Con respecto a las Estéticas aparecía también en 1984 definida por el Prof. Llorens, quien la igualaba a la noción de estilo. En el Plan 60 que regía en la Reapertura, se señalaba la libre determinación individual en la creación estética en el Primer Período lo que llevaba a entender la prescripción estética como parte de la tarea docente. Las Estéticas o Corrientes Estéticas fueron el objeto del Seminario (Plan 91) y este saber hacía posible al estudiante la elección del Taller. Por ello, la tarea del docente del Seminario 2 era tratar de que el estudiante no buscara definiciones estéticas hasta llegar al Segundo Período. En 1989 se marcó el quiebre con el modo anterior (del Plan 60) de tratar las Corrientes estéticas contemporáneas. Esto pudo asociar a la vuelta del exilio del Prof. Errandonea y su hallazgo; el discurso de las exposiciones del Museo de Beaubourg (Georges Pompidou). En ese momento se produjo un giro en el modo de abordar las Estéticas, pues lo que se hacía antes era enumerarlas y analizarlas de forma intensa, tanto su producción plástica como sus enunciados. Pero este procedimiento no dejaba comprender el mundo del Arte contemporáneo, pues, faltaban los antecedentes de la producción artística: el conocimiento del entorno social, religioso, político, económico, etc; de esta manera surge el sentido del Seminario Taller de las Estéticas que incorpora la modalidad del taller en su régimen. En 1990, apareció el dispositivo de investigación de los “legados” culturales y estéticos, y la planificación de la Rotación para la elección del Taller y en 1991 apareció detallado dicho dispositivo que se componía de una investigación estudiantil de largo aliento, una presentación de las últimas Tendencias a nivel gráfico donde se trataba que el estudiante pudiera relacionar las últimas Tendencias con las Vanguardias Artísticas (el Muestreo documental); para luego proceder a la Rotación de los Talleres. En el último tramo estudiado se volvió a la definición de la Estética, concebida como las capacidades estéticas creativas. Por esto, la Estética se concebía en plural, pues formaba parte de la investigación estudiantil, que tomaba como nutrientes las vertientes culturales e ideas de la modernidad occidental. Con esto, observamos, se planteaba un problema ético y político para el docente, pues en tanto que el estudio de las estéticas incluían las dimensiones políticas y económicas; la imposición del neoliberalismo en los años 80 y la instalación de un modelo social y económico en los años 90 ¿cómo presentar el momento de crisis de la contemporaneidad en el arte sin tomar posición? Por esto entendemos que el Muestreo documental pretendía vincular las Tendencias con el discurso de las Vanguardias que formaba parte del discurso moderno, para poder hacer una crítica en conjunto con el estudiante desde un posicionamiento político docente.

Sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas, aparecieron a través de la función autor

del Prof. Llorens y del Prof. Errandonea; pudimos relacionarlas directamente con el concepto de Arte Contemporáneo y se compuso discursivamente de otros conceptos; de Corrientes Estéticas y de Tendencias. El discurso de las Corrientes estéticas entrañaba la Estética del estudiante en su indagación, y las Tendencias eran los modos formales de presentación y clasificación.

El concepto de Arte contemporáneo aparece en 1984 y sufre algunas modificaciones a lo largo del período estudiado, producto del tamiz de las prácticas docentes. Pues, como se dijo antes, la enumeración exhaustiva de las prácticas artísticas (sus Tendencias) y sus enunciados no bastaban para su comprensión, era necesario para el Equipo docente presentarlas, informar y trazar vinculaciones con corrientes anteriores junto al estudiante; revisar los legados que hacían o conformaban las últimas Tendencias para obtener un panorama amplio. Pero éstas se planteaban a un mismo tiempo que las presentaciones de los Talleres (Rotación) y la proximidad de la elección del Taller. El vínculo entre las últimas Tendencias y los legados de las Vanguardias históricas se presentaban desde la compleja situación de conectar desde una perspectiva puro-visual y formalista, con las manifestaciones artísticas que se presentaban en otros registros discursivos (como el Arte conceptual, las Performances y las Instalaciones). Pues se presentaba una "actualidad" conflictiva a nivel socio-político, en tanto que dichas manifestaciones artísticas se relacionaron a una actitud más cercana al consumismo y al capitalismo en el arte; por esto, implicaba un posicionamiento docente crítico.

En la segunda cartografía, se pudo reagrupar los enunciados estudiados en períodos. Un primer período que se marca con la Reapertura, compuesta con los enunciados relevados de los documentos del 84 y de las Tesis docentes de 1986 del Primer Período en particular del Seminario de las Estéticas o "Segundo año". En esta época se marcaba el discurso del Prof. Llorens como eje de la reflexión y discusión así como también, se producían innovaciones en el Primer Período de la mano del Prof. Errandonea.

Un segundo período que se lanza hacia la formulación del cambio de Plan, englobando las Tesis de 1989 hasta 1991, donde aparecen las críticas y reflexiones sobre la vigencia del Plan 60.

En 1991, aparece el quiebre con la propuesta del "Segundo Año" en relación al Arte Contemporáneo y su estudio quedando formalmente inscripta la nueva unidad académica, el Seminario de las Estéticas.

Y un tercer período que toma las Tesis de 1992 y 1993, donde se consolidaba un discurso, se consignaría el estatuto de Instituto y se llamaba a Profesor Titular del Área del

Seminario de las Estéticas. En este período muere el Prof. Errandonea. Aparecen mencionadas las Prácticas Artísticas Contemporáneas con más amplitud, se plantea el problema de los “ismos” y su proliferación, y aparece el conflicto en el dispositivo que hace a la elección del Taller por parte del estudiante y el modo de presentar la gráfica del Muestreo documental.

Cabe señalar, que estos reagrupamientos epocales que conformaron las cartografías presentes, se complejizan al ser cruzados, ofreciéndonos a la vista el imbricamiento existente entre el discurso del arte y las prácticas docentes.

TERCERA PARTE.

1. Dimensiones visualizadas en nuestro campo de investigación.

1.1 Sobre el uso metafórico, los componentes imaginarios y retóricos.

En esta investigación se observó el papel fundamental de la utilización de las metáforas para la constitución de una glosa más o menos estable en los primeros cinco años, que propició en los siguientes años un sólido andamiaje tanto para definir territorios (docencia universitaria en arte y prácticas artísticas contemporáneas) como para abordar sus componentes y comprenderlos. Una de las características más destacadas, fue la permisibilidad de los deslizamientos de sentido con respecto al uso metafórico, y junto a ello, la visibilidad de la circulación de los contenidos imaginarios del colectivo docente. Para atender a esta característica, se consideró la glosa, sus componentes retóricos, sus contenidos imaginarios y el uso prolífico de la metáfora.

Se pudo observar que la glosa constituida permitió a la vez, la reflexión sobre las prácticas docentes y el campo disciplinar del arte. Fue el modo en el que se expresaron las particularidades de los territorios discursivos. También se observó, que ella dio origen a la conformación de un campo de la memoria; a través suyo se pudo decir, denunciar y presentar las circunstancias del momento, las preocupaciones y también, los conflictos (con el CDC, con el Ministerio, con otros modelos pedagógicos, con el dispositivo docente, etc). Por último, podríamos afirmar, que su constitución, nos mostró el esfuerzo por mantener una “unidad” o un cuerpo docente, si bien aparente, en un momento de gran confusión y crisis (local y mundial), como fueron signados los primeros años de la Reapertura. Pues, se pudo vislumbrar cierta dinámica entre las lagunas de sentido y los deslizamientos de las metáforas utilizadas, y con esto, el efecto en la constitución de un código, es decir, el efecto de generar la glosa.

Los componentes retóricos y los contenidos imaginarios tuvieron un efecto mediador en la conformación de los saberes. Por una parte, estos accionaron y construyeron puentes transgeneracionales por los que se produjeron sujetos y modos de enunciación. Se pudo identificar la producción de sujetos en contexto: en una primera instancia, el que denuncia, luego, el que publicita los frutos del Plan 91 y por último, el que es testigo de la “evolución” de la ENBA. También, se ha podido hacer visible los modos discursivos: un modo subjetivo y lírico, y otro objetivista y descriptivo; este último aparece reiteradamente al final del tiempo estudiado. Por otra parte, dichos componentes retóricos y contenidos imaginarios oficiaron de camuflaje dinámico, plantearon una ambigüedad discursiva. Porque por una parte, se utilizaron recursos metafóricos y modos retóricos propios de campos semánticos provenientes de la ciencia

objetivista, técnica y positivista, cuya serie enunciativa se oponía a los regímenes dogmáticos y religiosos; pero por otra parte, también se hacía uso de un repertorio lírico, subjetivista fortaleciendo la serie de equivalencias entre la libertad y la creatividad. Por consiguiente, se podría afirmar que se planteaban modos suplementarios discursivos como estrategia para lograr un lugar en la Universidad y participar en el discurso universitario; pues, por un lado se utilizaba un discurso cientificista, y por otro se apelaba a un modo más subjetivista, lírico. Por último, se pudo visualizar la matriz discursiva de oposición a través del uso de la metáfora, el régimen enunciativo y los contenidos imaginarios. Se observó por ejemplo, que aparecía un "Nosotros" que conjugaba el repertorio de la tradición moderna, racionalista y humanista, frente a los "Otros" que reunía para sí, elementos dogmáticos y religiosos. Se trató de un discurso épico, donde la noción de lo humano estaba en el centro de la reflexión; la duda, el enfrentamiento a las condiciones adversas, el poner en cuestión los cimientos dogmáticos del saber, en el sentido prometeico de la empresa educativa. También, cabe señalar que el orden retórico constituyó un modo de presentar y pensar el Método Activo como objeto de valor de la enseñanza; y la tematización sobre la relación docente-estudiantil ligado al mismo, fue el depósito de los valores libertarios y humanistas de estas prácticas.

Finalmente, el uso prolífico de la metáfora generó dos mundos, el del arte y el de la docencia; posibilitando la elaboración de estrategias para su abordaje y con esto, un posicionarse políticamente. El uso metafórico, fue una acción creativa para decir, nombrar y reflexionar sobre la enseñanza artística universitaria y sobre el arte en su contemporaneidad. En este sentido, se podría afirmar que el uso de la metáfora fue una herramienta de formación subjetiva de lucha y resistencia ante las situaciones conflictivas (con respecto al CDC, al Ministerio, a los pocos recursos, a la poca información, etc). El deslizamiento de la metáfora fue reiterado en el lapso estudiado (85-93) se entiende que fue un modo de codificar y recodificar los contenidos circulantes, instalando la glosa; se observó que su utilización más lírica y más hermética tuvo efecto de ampliación de los territorios tanto el disciplinar del arte como el de reflexión docente.

Por consiguiente, se puede inferir la importancia de la constitución de dicha glosa; que fue clave para posibilitar en ocho años la Reapertura del servicio desmantelado en dictadura, así como también, la constitución de nuevos cuadros docentes, la salida a la calle con actividades de gran repercusión social, el cambio de Plan (del 60 al 91) y con esto el pasaje de Escuela a Facultad. Entendemos que fue una lengua que dio lugar a poder pensar las prácticas docentes y el sentido de la Enseñanza Artística Universitaria en la Universidad.

1.2 Sobre el territorio disciplinar de la historia.

Con dicha glosa, se observó también, la constitución discursiva de un territorio histórico cultural definido; fundado en la reflexión sobre un objeto, en este caso, las Estéticas, y en un método utilizado para su abordaje a las mismas que identificamos como puro-visual y formalista. La reflexión sobre las prácticas artísticas desde dicha perspectiva objetivista, generó una peculiar teoría de la sensibilidad histórica, donde se pudieron distinguir componentes filosóficos propios de la perspectiva neokantiana con respecto a la constitución del binomio "sensible-racional"; el discurso estuvo cargado de enunciados como el del "laboratorio" donde se produce la "experimentación" y el estudio de los "fenómenos estéticos". Dicho abordaje fue el que produjo ruido al tratar de utilizarlo para las Prácticas Artísticas Contemporáneas, en particular aquellas basadas en lo conceptual más que en lo plástico.

No obstante, la llegada de la noción de transdisciplina con el Plan 91 marcó un quiebre discursivo con el territorio histórico cultural antes mencionado; pues, los Centros de Interés se abordaban según una perspectiva histórica positivista centrado en la premisa de una subjetividad histórica y teleológica, del estudio de autores y corrientes, según una concepción puro-visual y formal. Contrario a esto, la noción de la transdisciplina implicaba la conformación de un territorio complejo, que conjugaba lo histórico, lo cultural con otros atravesamientos, rompiendo con la lógica disciplinar.

Sin embargo, estas dos lógicas convivieron en las Tesis, tanto la del orden discursivo positivista del arte, como este otro, que requería de estudios transdisciplinares. Estos dos órdenes aparecen claramente en el giro que se observó en la concepción del Seminario de las Estéticas para el abordaje de sus Centros de Interés: de pasar por la lógica del Plan 60, donde se enumeraban y analizaban las Estéticas, a la del Plan 91, que exigía una concepción de lo estético enmarcado en un entorno socio-histórico, político, cultural, religioso, etc.

1.3 Los efectos en el campo de la enseñanza de las prácticas docentes y los giros discursivos respecto a las tematizaciones.

También se observó un giro con respecto al lugar del sujeto de la enseñanza artística. En un primer momento se lo colocó en una posición pasiva con respecto al Método Activo, pero en el último tramo estudiado (91-93) se produjo un giro en su concepción, apareciendo como agente en relación a la definición de las Estéticas contemporáneas desde su articulación con las Vanguardias Históricas. Si bien observamos que en un primer tramo (85-86) primó la visión paternalista del docente sobre el estudiante y su victimización por provenir

de una Educación Media empobrecida constituyendo esto un eje explícito de la reflexión docente, al final del tramo estudiado la preocupación docente se trasladó mayormente hacia la problemática del campo del Arte Contemporáneo y su abordaje.

También se observó en un primer momento el énfasis puesto en la reflexión sobre la responsabilidad estudiantil frente a la del docente, esto ligado al concepto de libertad de Herbert Read; pero en el final del tramo estudiado, giró el sentido, apuntando la reflexión sobre la responsabilidad docente.

Estos giros muestran claramente la conformación de un territorio discursivo complejo sobre las prácticas docentes al finalizar el lapso estudiado. Dicho territorio se compuso de tematizaciones recurrentes como ser: la constitución del Equipo docente, el rol docente, la relación docente-estudiantil y las condiciones para el desarrollo de la enseñanza. Esto también nos muestra el régimen de visibilidad del territorio docente; es decir, lo que era posible decir y era estimado por parte del colectivo.

Otra observación de interés fue la inclusión de un abordaje inter, trans, multi disciplinario de las Estéticas sin considerarse un cambio en la concepción de la formación docente. La formación docente se concebía dentro del Equipo docente y junto al estudiante como se planteaba en el Plan 60.

La relación docente-estudiantil, como se ha visto, fue un tema de gran interés en el desarrollo de las Tesis; el modo de explicar la propuesta docente y de presentar el objeto del método, nos da la pauta del lugar de privilegio que se reservaba el docente y el valor asignado al método de enseñanza.

1.4 Las prácticas docentes y la cuestión de las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

La prescripción estético-técnica del Primer Período produjo la consolidación de un modo de ser docente “neutral” frente a las cuestiones expresivas, en contraposición al Segundo Período cuyo modo de ser docente incluyó la expresión del valor estético. En este sentido, se puede afirmar, que la prescripción estético-técnica oficiaba de límite discursivo entre modos de ser docente, pero también de diferenciación y complementación entre los Períodos de Estudios.

Además, los procesos paralelos de formación discursiva de los territorios Enseñanza Artística y Arte se dieron definidos en cotexto; que mientras se reflexionaba en las prácticas docentes, se integraba y articulaba con la cuestión del arte y vice-versa.

En este marco se visualizaron un campo de problemáticas en relación al vínculo entre

las prácticas docentes y la cuestión de las Prácticas Artísticas Contemporáneas.

El primer problema que se visualizó fue con respecto a la realización de una Experiencia de largo aliento al finalizar el estudio de los Centros de Interés del Seminario 2 como modo de articular con el pasaje al Segundo Período a través de la Rotación. Pues, dicha Experiencia tenía que dar resultados globalizadores de las últimas Tendencias estéticas a través de las propias vertientes expresivas del estudiante jugadas en la premisa. Esto nos llevó a pensar sobre lo que se le pedía a una Experiencia y al protagonismo de ésta en la reflexión docente. Se le añade que se planteaba dentro del repertorio de los contenidos imaginarios docentes, que el estudiante estaba íntimamente ligado al arte de su época, basado en el sentido de libertad asociado a la enseñanza y al método; pues, el Método Activo tenía como objeto cuidar la actitud espontánea del estudiante frente a su investigación.

Con esto se observó que existía en el discurso docente, un componente histórico que producía una articulación entre las Tendencias contemporáneas y el modo de producir del estudiante. El planteamiento era, que si el estudiante estaba inmerso en un momento histórico, es decir en su tiempo, entonces, todo lo que él hacía formaría parte del arte de su tiempo, de la contemporaneidad del arte. Claro está que se trataba de una asociación formal; no se tomaba en cuenta otras dimensiones que atravesaban la producción estudiantil, como ser la institucional, histórica, cultural, etc.

Por esto, nuestras preguntas en relación a este problema fueron ¿Cómo se podía articular el total de las Tendencias del arte si el foco estaba en lo que el estudiante podría generar en el marco de una premisa? Y por otra parte, ¿qué tanto se podía ampliar el territorio de las Prácticas Artísticas Contemporáneas tomando en cuenta lo que se producía en la Experiencia de largo aliento y en los Talleres?

El segundo problema fue la persistencia de la noción de vacío de los años 80 y el estado de decepción sobre los discursos del Arte Contemporáneo. Este se contrapuso a otro, rebelde y crítico, que sostuvo un posicionamiento político de carácter moderno. Se observó la tensión con respecto a la ubicación del artista en un mercado del arte resignado por las lógicas capitalistas de fin de siglo pasado. La sensación de vacío se juntaba a la crisis de la modernidad y la emergencia de nuevos “ismos”. En este sentido, se puede afirmar que las prácticas docentes aparecieron bajo el signo de la angustia, sin control ni referencias sobre lo que estaba sucediendo en el mundo del arte y con la difícil tarea de crear un ordenamiento para la comprensión. En este sentido, lo que fuera el Catálogo de Beaubourg cuando el Prof. Errandonea lo presentaba como novedad para el abordaje de las estéticas, cambiaba de signo

al hacer su transposición para el Seminario. De ser una propuesta que permitía generar una concepción histórica del arte, pasó a situarse dentro de un complejo dispositivo por el que debatir sobre la intensidad del sentido de crisis del momento y del Arte contemporáneo a través de una revisión panorámica de las Estéticas contemporáneas, llamado Catálogo o Muestreo.

El tercer problema fue el rol que cumplía dicho Catálogo o Muestreo, y en él, la presentación del Arte conceptual. Pues, el sentido final de este procedimiento era integrar al estudiante al debate sobre el arte con respecto a lo que se presentaba en los Talleres; oficiando de contrapunto para abrir a las diferencias estéticas de sus enunciados. En este sentido, el Arte conceptual surgió primero como un obstáculo asociado a las previsiones de algunos docentes sobre la situación del arte contemporáneo y su banalidad, estaba signado como lo que no iba a prosperar, lo que no constituía un discurso sólido en el arte. Luego apareció como contrapunto a los Talleres pero tampoco se incluía como formando parte del legado cultural del estudiante. Por esto concluimos desde esta perspectiva, que el Arte conceptual, la Instalación y la Performance, al no profundizarse en ellas en el Seminario ni estar vinculadas a los Talleres, quedaban fuera del tiempo de las prácticas del aprendizaje. Sólo eran utilizadas como paradigma, suplementando las propuestas del Taller, para la confrontación y debate en la Rotación y la relativización de sus Estéticas.

Vale aclarar que en la reflexión sobre el Arte conceptual, la Performance y las Instalaciones, se abrió una brecha para explorar el campo de la memoria. Se observó por ello que al nombrar una época marcada por la crisis, la vacuidad, la confusión y las contradicciones, generaba un territorio político educativo desde el cual posicionarse. Lo posmoderno era abordado como una situación de escape y esto se ligaba a los “ismos”, y a los efectos del discurso del Arte conceptual. Esto propendía a la generación de un discurso docente emancipatorio, apenas esbozado. El binomio conformado tuvo un polo en el discurso moderno que llevaba un signo positivo y otro en lo posmoderno, de signo negativo, de confusión, crisis, escapismo y consumismo. En esta dicotomía aparecía la enseñanza como un medio vigente de cambio social y cultural.

El cuarto problema fue el discurso de la contemporaneidad, marcado por los efectos de la Segunda Guerra Mundial y las revueltas de los años 60; esto generaba una gran ambigüedad. Conectaba el horror de la guerra y la asunción de una sociedad de masas capitalista, con el discurso de rebeldía y transgresión juvenil que concluía en los años 80, con la metáfora social de los hippies del mayo 68 transformados en agentes civiles con un discurso ecológico, académicos de universidades de EEUU o yuppies. El discurso de la

contemporaneidad, o el factor del tiempo se podría decir, produjo una diseminación de lo que implicaba la concepción del arte vinculada a la enseñanza artística. Pues, la multiplicación de los “ismos” y las Tendencias formaban parte de la situación de fin de siglo; y se producía la ilusión de que la contemporaneidad en arte era una cuestión sólo temporal, dejando de lado otras dimensiones.

2. Respondiendo al problema de investigación y a las preguntas.

Primeramente, se destaca, que las Tesis relevadas enfatizaron sobre la Enseñanza Artística y la aplicación del Método Activo, dejando en un segundo plano, cuestiones propias del campo artístico disciplinar. En particular, las Prácticas Artísticas Contemporáneas, que fueron estudiadas con dificultad y de forma poco sistemática, apenas mencionadas en las últimas Tesis consideradas. Con esto se infiere el valor puesto en la enseñanza en su especificidad, en contraposición a los aspectos disciplinares que aparecieron siempre articulados estrechamente con los aspectos metodológicos de la enseñanza y las expectativas sobre el seguimiento del curso por parte del estudiante.

Con respecto a lo metodológico, se observó que si bien se ponderaba una actitud objetivante del docente en relación a las prácticas artísticas en general, con las Prácticas Artísticas Contemporáneas aparecían grados de posicionamiento político del discurso docente vinculados a una crítica sobre la condición posmoderna. Las Prácticas Artísticas Contemporáneas fueron estudiadas en el último tramo del curso del Seminario 2, a través de un dispositivo que tomaba en cuenta el proceso estudiantil en el estudio de las Estéticas contemporáneas, en la propia inmersión creativa y en la elección del Taller para transitar el Segundo Período. Pues, como se ha visto, el Seminario 2 se repartía en dos momentos, entre un estudio de las Estéticas y otro, en donde el estudiante ponía en consideración las Estéticas contemporáneas, visualizaba al Taller como parte del mundo contemporáneo del arte y lo asociaba a sus búsquedas estéticas. En medio del dispositivo, se observó que se ubicaba un pasaje de la prescripción estética llevada adelante por el Equipo docente del curso a la consideración estética del encargado del Taller con respecto al trabajo estudiantil, al mundo del arte y a su posicionamiento estético pedagógico.

Este fue otro punto de inflexión de nuestra investigación; pues las prácticas docentes, sin posibilidad de mantener distancia para reflexionar sobre el tiempo contemporáneo -si bien se lo percibía como de confusión y de crisis- se abocaron al relevamiento y estudio de las Estéticas contemporáneas en sus discursos, a hallarles conexiones con el legado cultural

occidental moderno y visualizar las vinculaciones con las Vanguardias históricas; siempre en consideración al estudiante y su libre investigación y desde una postura objetivante. Se creía que el estudiante, si bien venía provisto de prejuicios sobre el campo artístico y sobre la situación local del arte, al investigar en el curso, estaba recuperando y poniendo en juego el repertorio contemporáneo del arte.

Por otra parte, el discurso de las prácticas docentes relevado en las Tesis se fundamentó en un estudio disciplinar para generar e implementar Experiencias efectivas. Pero no fue fácil el estudio de las Prácticas Artísticas Contemporáneas en el momento de la Reapertura; recién en los años 90 se pudo observar cierto grado de incursión en el territorio. No sólo por la proliferación de Estéticas, sino por la introducción de las Nuevas Tecnologías, como novedad discursiva, que produjo una crisis en el lenguaje del arte, afectando las categorías tradicionales de la teoría del arte; añadiéndose a esto, la carencia de información (bibliografías, hemerotecas, etc).

También, se le agregaba la tensión entre cierta tendencia discursiva purovisual y formal del arte, de influencia kantiana, y el discurso marginal de dichas Tendencias, donde el protagonista era el concepto, la idea; como lo era en el Arte conceptual, en las Instalaciones y en las Performances. Incluso, éstas manifestaciones fueron cuestionadas políticamente; pues el orden de acontecimientos sociales y políticos en la Reapertura iban a contrapelo de lo que ocurría en el centro del arte mundial en EEUU. Pues, si bien la Performance por ejemplo, surgió con un discurso contestatario a la institución artística, pudiéndose encontrar elementos similares al discurso de la ENBA de los años 60, rápidamente fue incluida en la propia institución artística, ampliando el territorio del arte y la concepción de arte.

El desafío docente fue trasladar los enunciados estéticos de dichas manifestaciones al ámbito de la metodología, pues no era fácil vislumbrar cuáles eran las preocupaciones estéticas a las que apuntaban. Pues éstas, al dislocar el sentido de lo formal del arte, vaciaba de todo sentido artístico para un discurso que sólo en el discurso y el concepto se fundamentaba. Entendemos que si la estética de estas manifestaciones apuntaban a una idea o discurso, lo estético se diseminaba de tal manera que era difícil controlar la prescripción estética.

El sentido del dispositivo apuntaba a la solución de este problema a través de una premisa de largo aliento, el Muestreo documental o Catálogo, y el Esquema para vislumbrar las vinculaciones con las Vanguardias históricas. Era un dispositivo que se distanciaba del discurso metodológico basado en lo experimental. Si bien se iniciaba con una Experiencia, esta no apuntaba a una preocupación estética, sino a relevar las posibilidades contemporáneas dando

por hecho que éstas se asociaban al repertorio del Arte Contemporáneo mundial. Además, era una Experiencia diferente, pues allí, el estudiante se disponía a realizar una búsqueda propia que luego confrontaría en las Rotaciones de Talleres.

Por lo tanto, en esta investigación, se logró comprender que no se trataba solamente de un problema metodológico y de los alcances del dispositivo a propósito de la aporía que resultaba al colocar en Experiencia (lo sensible) lo que se basaba en conceptos (la razón), como en el Arte Conceptual, la Instalación o la Performance. Pues, se pudo relevar otras dinámicas que atravesaron al dispositivo, como el sentido de la contemporaneidad marcada por la crisis, la confusión y la proliferación de "ismos", que junto a los pocos recursos de la Reapertura, obstaculizaron el desarrollo de la tarea docente. Se le agregaba a esto, el tiempo del curso, que se escindía entre la culminación del estudio de las Estéticas y su contemporaneidad, y la elección estudiantil del Taller. En esta última parte, lo que el estudiante realizaba y lo que el Taller presentaba, se comprendía formando parte de lo que era el "Arte hoy", en un tiempo donde el arte perdía el sentido tradicional.

Sobre cómo se construyeron los objetos, tematizaciones y conceptos provenientes del territorio de las Prácticas Artísticas Contemporáneas en la Enseñanza Artística Universitaria y se trasmitieron en el aula.

Para contestar esta pregunta fue necesario situar la Enseñanza Artística Universitaria, las prácticas docentes y la aplicación del Método Activo en el Primer Período de Estudios y en particular, el Seminario de las Estéticas 2, como emergente de la trama discursiva socio-histórica. Porque se privilegió institucionalmente la formación docente por encima del dominio disciplinar del arte. Si bien vale la pena puntualizar algunos aspectos.

Un aspecto, es la relación fuerte entre los dominios de la Enseñanza y la disciplina artística, por la que la Enseñanza Artística a través de la implementación del Método Activo que puso énfasis en el proceso de exploración estudiantil hacía su propia construcción de lo estético en arte. Como se planteó antes, se consideraba que el estudiante formaba parte de las Prácticas Artísticas Contemporáneas por la cercanía histórica, y por lo tanto, lo que éste exploraba y producía se tomaba como un modo indirecto de estudiarlas.

Otro aspecto, fue la razón de las propias condiciones de emergencia de la Reapertura al que se le agregó el hacer frente al desfasaje de la investigación por lo que las prácticas docentes tuvieran que realizar una profunda revisión disciplinar a la par de implementar el Plan 60 y sus ajustes. Por consiguiente, en el lapso 1985-1991 se dio una carrera contra reloj para

investigar el territorio contemporáneo del Arte y tomando en cuenta el desfasaje, se creó el Plan 91 y se realizaron actividades de alto impacto en el medio. En este marco, en 1992 aparecieron en las Tesis estudiadas algunas de las manifestaciones de las Prácticas Artísticas Contemporáneas que tomáramos como eje de nuestra investigación.

Sobre cuáles fueron las condiciones históricas por las que aparecieron las Prácticas Artísticas Contemporáneas como objeto del programa de estudios del curso Seminario de las Estéticas

Se tomó en cuenta que si bien el Seminario comenzó a funcionar en el Segundo año de la Reapertura (1986) se reglamentó con el cambio de Plan en 1991. Los esfuerzos realizados entre 1986 y 1991 fueron para ajustar y estudiar los límites del Seminario con respecto al Primer Año y el Plan 60. Esto significó, discernir las diferencias entre Primer Año y Seminario; adecuar los aspectos metodológicos, contrastarlo con el Plan 60 y asentar las bases del relacionamiento con el Segundo Período. En este sentido entre 1986 y 1991 hubieron modificaciones que llevaron a establecer junto al cambio de Plan, la reglamentación del Seminario, novedad dentro del Plan 91 que significó una reflexión sobre el Plan 60. Con esto, se produjo posteriormente un despliegue de investigación tanto a nivel disciplinar, en particular sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas y la crisis de lenguaje, como a nivel metodológico, por ejemplo, la integración del dispositivo de Rotación en el segundo año del Seminario. En relación al campo disciplinar del arte, dicha investigación supuso ampliar las temáticas consideradas fuera del abordaje puro-visual y formal, incluyendo cuestiones filosóficas y sociológicas.

Sobre los enunciados que se pusieron en juego, sostuvieron y atravesaron la enseñanza de las Prácticas Artísticas Contemporáneas en el curso del Seminario de las estéticas 2.

Se visualizaron los modos de aparecer los enunciados de las Prácticas Artísticas Contemporáneas con respecto a las prácticas docentes. En el período estudiado fueron mencionadas en las Tesis en orden clasificatorio. Fueron vinculadas en lo curricular, a las tematizaciones del programa del Seminario 2, en lo metodológico, al Muestreo; al momento histórico de crisis propia de la sociedad posindustrial y posmoderna a nivel socio-histórico y por último, a las búsquedas de la expresión estudiantil.

Sobre cómo se formaron los conceptos implicados en las Prácticas Artísticas Contemporáneas dentro de las prácticas docentes.

Se pudieron identificar varios conceptos imbricados con las Prácticas Artísticas Contemporáneas que estaban relacionados a diversos ámbitos (filosóficos, políticos, sociales y económicos). Las series de enunciados que conforman el objeto de las Prácticas Artísticas Contemporáneas, aparecieron en una operativa clasificatoria o de entroncamiento. La estrategia principal por la que aparecen las Prácticas Artísticas Contemporáneas fue la de ser un puente entre la formación de Primer Período de Estudios y el Segundo Período, cuyo discurso colocaba al estudiante en el centro de la actualidad y de su expresión estético-plástica, para darle insumos con los que poder elegir el Taller.

Las prácticas docentes fueron ejercidas a través de la implementación de una serie de instrumentos de evaluación (registro de actividad docente) de docencia (Muestreo) y gestión (Rotación).

De esta investigación se desprende que era imposible experimentar el concepto sin caer en lo formal desde una apreciación puro-visual y formalista, pues ésta era pregnante en el paradigma. Pero también era una paradoja presentar una tematización que se suponía que se ubicaba en el Segundo Período y que implicaba una toma de posición estética, que, justamente, rompía con la prescripción estética. La paradoja se produjo al condensarse el estudio de los enunciados de las Estéticas contemporáneas con la presentación a través de la Rotación de las Estéticas de los Talleres y la invitación a que el estudiante buscara entre las propuestas estéticas, su expresión por afinidad o por oposición. Pues, un estudio sobre el Arte contemporáneo a través de la Experiencia implicaba una identificación con los enunciados estéticos y por lo tanto, una expresión.

3. Reflexiones finales.

Para terminar, se agrega, que en esta investigación se hicieron visibles dos aspectos , la producción de un discurso docente de las prácticas, por el que se valoró y se exigió un pensar sobre éstas por sobre los contenidos programáticos, y la preocupación por adecuar mejor el método y sus enunciados en el Primer Período de Estudios en todos sus cursos actualizándolo con respecto a las condiciones de la situación del arte y de la producción de subjetividad. En este marco, además de la subordinación de los contenidos programáticos a las prácticas docentes, fue visible el énfasis sobre los aspectos estéticos y plásticos del arte que aparecen a través de la generación de una glosa para pensar las Prácticas Artísticas Contemporáneas por sobre otros componentes (técnicos, de gestión, de teoría, etc).

El problema fundamental del traslado de las Prácticas Artísticas Contemporáneas al aula

no fue sólo causada por una implementación errónea del Método Activo, que apuntaba a un abordaje formal de las Corrientes Estéticas contemporáneas, si bien esto pudo haber sido un problema a la hora de comprender lo que estaba ocurriendo en el arte. Sino que los procedimientos generados que conformaron el dispositivo del Seminario 2, se instalaron como un modelo ante el fracaso (concebido a priori) de la presentación "experiencial" de las Prácticas Artísticas Contemporáneas al estudiante y con el fin de plantear una divergencia sobre el discurso formalista del arte de los Talleres.

A modo de cierre, este recorrido narrativo de corte épico, nos llevó a pensar en el efecto temporal de las Prácticas Artísticas sobre la enseñanza artística y su método. Entendemos que existe una fuerte relación de afectaciones mutuas, entre el régimen de transposición de lo actual del arte al aula y el orden de propuestas y de reflexiones que las prácticas artísticas traen consigo. Esta relación de mutua afectación forma parte de un dispositivo, que define a un mismo tiempo, el mundo del arte y el de su enseñanza. En este sentido, se desprende de esta investigación que la propuesta del Plan 91 (o la revitalización del Plan 60 en éste) implicó una estrategia de alejamiento de las condiciones de los enunciados de las Prácticas Artísticas Contemporáneas sobre los propios de la enseñanza del arte, ampliando su misión, desde una perspectiva integral, de enfoque humanista, cambiando la búsqueda profesionalista por una inserción activa del estudiante en un mundo estetizado.

Referencias bibliográficas.

Bibliografía específica sobre Teoría del Discurso y análisis del discurso de Michel Foucault:

Foucault, M.(1968). *Las palabras y las cosas* (28a. Edición). Madrid:S.XXI, 1999.

Foucault, M.(1968). *Respuesta a Esprit*. (64-88) En: Foucault, M.(1983).*El discurso del poder*. México: Folios, 1983.

Foucault, M. (1968). *Contestación al círculo de Epistemología* (88-125) En: Foucault, M.(1983). *El discurso del poder*. México: Folios, 1983.

Foucault, M.(1969). *La arqueología del saber* (2a. edición)Madrid: S.XXI, 2009.

Foucault, M.(1970).*El orden del discurso*. Bs. As.: Tusquets, 1992, 2011.

Foucault, M. (1970). *Lección inaugural en el Collège de France 2/12/70* (125-134). En: Foucault, M.(1983).*El discurso del poder*. México: Folios, 1983.

Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. (134-158) En:Foucault, M.(1983). *El discurso del poder*. México: Folios, 1983.

Foucault, M. (1971). *Primera conferencia en Río de Janeiro de mayo de 1973*. (158-174) En: Foucault, M.(1983). *El discurso del poder*. México: Folios, 1983.

Foucault, M.(1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona:Gedisa, 1992.

Foucault, M.(1976). *Método.*(174-183) En: Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios, 1983.

Foucault, M. (1977) .*El juego de Foucault*. (183-216) En: Foucault, M.(1983). *El discurso del poder.* México: Folios, 1983.

Foucault, M. (2002). *¿Qué es la ilustración?*. Bs. As.: Alción.

Bibliografía de fuentes secundarias sobre Teoría del Discurso de Michel Foucault .

Canguilhem, G. (2008). *Lo normal y lo patológico*. México: S.XXI.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidos.

Díaz, E. (2003). *La filosofía de M. Foucault.* Bs. As.: Biblos,1995.

Merquior,J. G.(1988). *Foucault o el nihilismo en la cátedra*. México D.F.: Breviarios Fondo Económico de cultura,1985.

Artículos de revistas arbitradas sobre Teoría del Discurso y análisis del discurso de Michel Foucault .

Global Media Journal, primavera, año/vol 2, número 003. Centro de investigación en Comunicación e información. ITESM. Campus Monterrey. México. Recuperado en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jspiCve=68720305.
glosarioeducativo .wikisprácticasartísticascontemporáneases.com /file/view/Practicas+discursivas.doc.

Agamben, Giorgio. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011.

Britos, M. *"Michel Foucault: Del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple"*. Tópicos [online]. 2003, n.11, pp. 63-82. ISSN 1666-485X.

Gvirtz, S. Larripa, S. & Oría, A.*"Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares. Algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela."* Universidad de San Andrés, Argentina. Recuperado en:

Henrique Sommer, L.*"A ordem do discurso escolar"*, 2007 revista brasileira de Educaçao. Enero- abril, año/vol2, número 034 associaçao nacional de pos-graduaçao e pesquisa em educaçao. San Pablo, Brasil, pp 57-67.

Hernández, D.*"Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas"*. Recuperado en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ ArtPdfRed.jsp?iCve=141115666003(24/8/12).

Íñiguez, Lupicinio. (2005). *"Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post- construccionista' "* . Recuperado en: Athenea Digital - num. 8 (otoño 2005) .

Karam, T."Una introducción al estudio del discurso y el análisis del discurso",2005

Lodoño Vásquez, D.; Frías Cano, Ladis Y. "*Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad"*. Palabra clave, Vol. 14, número1, junio 2011, pp 101-121. Universidad de la Sabana, Bogotá. Colombia. Recuperado en: http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/ article/view/1875/2451.

Navia, C. *"El análisis del discurso de Foucault"*.UNED- Universidad Pedagógica de Durango. 6/1/07.Recuperado en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2293007.

Santander, P.*"Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso."* Cinta de Moebio, núm.41, setiembre 2011, pp 207-224. Universidad de Chile, Chile. Recuperado en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10119954006

Bibliografía utilizada sobre prácticas docentes.

Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica*. Bs. As.: Aique.

Foucault, Michel. (1977). *El juego de Michel Foucault.* En Oscar Terán (comp.)(1985) *Michel Foucault .El discurso del poder*. México: Folios, 1983.

Foucault, Michel (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

Guyot, Violeta, Marincevic, Juan & Luppi, Alberto. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Bs. As.: Lugar editorial.

Sobre arte contemporáneo.

Aliaga, J. V. (2004). *Arte y cuestiones de género. Una travesía del siglo XX*. San Sebastián: Nerea.

Aznar, S. (2000). *El arte de acción*. San Sebastián: Nerea.

Bozal, V. (2003). *El tiempo del estupor*. Madrid: Siruela.

Bozal, V. (1996). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. (V. I/II)*. Madrid: Visor.

Chips, H. B.(1996).*Teorías del arte contemporáneo. Fuentes artísticas y opiniones críticas*. Madrid: Akal.

De los Santos Auñón, Ma. J. (2004). *Neoexpresionismo Alemán*. San Sebastián: Nerea.

Deleuze, G. Y Guattari, F. (1988) *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia:Pre-textos.

Ferrer, M. (1a. ed.) (2010).*Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Bs. As.: La marca.

Guasch, A. M. (2001). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Forma.

Guasch, A. M. (comp.) (2000). *Los manifiestos del arte postmoderno. Textos de exposiciones, 1980- 1985*. Madrid: Akal.

Marchan Fiz, S. (1997). *Del arte conceptual al arte de concepto: epílogo sobre la sensibilidad postmoderna*. Madrid: Akal.

Peluffo, G. (2013-2014). A*rte e instituciones. La construcción simbólica de lo contemporáneo: 1973-2013*. Montevideo: Libro de los Bicentenarios. Nuestro Tiempo 07 Artes visuales. Impo (Publicación oficial de Bicentenario del Uruguay.)

Ramirez, J.A. (2003). *Corpus Solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Ed. Siruela.

Raquejo, R. (1998). *Land Art*. San Sebastián: Nerea.

Seminario de las Estéticas III. (1994). *Elementos para el análisis de la obra de arte*. Mdeo:

IENBA.

Wallis, B. (ed.) (2001) .*Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*. Madrid :Akal.

Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

Sobre UDELAR, IENBA, metodología activa y formación docente.

AEBA. Revista Taller. Año 2, No.1: abril, 1953.

AEBA. Revista Taller. Año 2, No.2: junio, 1953.

Carlevaro, P.*"Comentarios sobre la universidad latinoamericana"* Recuperado en: http://www.enba.edu.uy/carlevaro.htm.

Baliño, N. et al.. (s/d). *Cuerpo marginal. Ensayos sobre las prácticas artísticas contemporáneas*. Mdeo.:Talleres gráficos.

Cultelli, M. (2013) *"Experiencias y concepciones pedagógicas en el IENBA. Contextos, resistencia cultural, identidades y vigencia". (*Tesis de Maestría). Universidad de la República. Montevideo.

ENBA. (1960). *Reglamento de Plan de Estudios*. Montevideo: edición impresa y diseñada por la ENBA.

ENBA. (1991). *Reglamento de Plan de Estudios*. Montevideo: edición impresa y diseñada por la ENBA.

ENBA. (1986). *Proyección de una aventura educativa*. Taller gráfico. Mdeo.

ENBA. (1986). *Proyección de una Experiencia Educativa*. UDELAR-ENBA; auspicia IMM (Subte Municipal del 15 al 31 de agosto) catálogo.

ENBA. (1970). *Una experiencia educacional.* 1960-1970. Montevideo: IMCO.

Errandonea, J. (1993). *El mercado del arte*. Montevideo: ENBA.

Lester, D. (2006). *"Apuntes sobre la formación en prácticas artísticas contemporáneas"* en: 1eras. Jornadas de Investigación en Arte. Facultad de Artes- 26 y 27 de octubre de 2006. sin publicar.

Sztern, S. (1986). *Exposición de la experiencia de Bellas Artes*. Montevideo.

Umpierrez, R. y Pastorino, M (2006). *Orígenes del Plan de Estudios del IENBA*. Montevideo: IENBA.

Entrevistas exploratorias y consultas.

Entrevista exploratorias al Prof. Daniel Lester. Mayo, 2010.

Consultas a la docente Lic. Ana Atanasio. (2011-12).
Consultas al docente Ruben Correa (2012-13).
Consultas a la Prof. May Puchet (2013)
Consultas a Prof. Norberto Baliño (2012-13).
Consultas a Prof. Ramón Umpiérrez (2013).

GLOSARIO DE MOVIMIENTOS Y ARTISTAS CITADOS EN LA TESIS.

Arte conceptual. EEUU, 1965. Se encuentra entre las vanguardias de finales de los años 60 como la “Antiforma”, el Land art, el Post-minimalismo; se considera un movimiento internacional que han corrido los límites del campo arístico tradicional interrogando el sentido y la finalidad del gesto artístico. Luego de 1965, algunos artistas dejan de dirigir su reflexión sobre la realización del objeto de arte para volcarse al objeto o asunto de arte, anteponiendo el discurso a la percepción de la obra. En correlato, estudian las relaciones del mercado del arte, en particular, las relaciones entre artistas, marchands, curadores y público. Un antecedente fue la obra de Duchamp; en 1961 Henry Flynt utilizaba este término para dar cuenta del arte cuyo material es el concepto; pero se consolida en 1967 con la publicación de Sol Lewitt Paragraphs on Conceptual art. Sol Lewitt (1969) afirmaba que “Las ideas pueden ser obras de arte. Se encadenan y a veces terminan materializándose pero no todas las ideas necesitan materializarse”. Algunos artistas que integraron dicho movimiento: Joseph Kosuth, Walter de María, On Kawara, Robert Smithson, Sol Lewitt. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Arte moderno. Jimenez indica que se aplica a la identificación de un cambio radical de la función del arte, que pasa de la producción de imágenes, como se había establecido desde el siglo XV al XVIII, a lo que hoy le asignamos. Si bien no es posible sintetizar el proceso que llevó a esto en pocas palabras, podemos considerar algunos aspectos históricos que están asociados a este emergente. Primero, el malestar interno en las artes por la que se lleva a anunciar su muerte con Hegel, y segundo, la dificultad de permanecer aislado en un universo cultural caracterizado por el esteticismo envolvente, por una configuración de la vida y la experiencia sobredeterminadas estéticamente. La crisis del academicismo artístico, los embates de la Revolución francesa, y la industrialización son aspectos ligados a esta emergencia histórica. (fuente: José Jiménez. (2006) Teoría del arte. Madrid: Alianza Editorial)

Arte terrestre y ecológico (Land art o Earth art) EEUU, fines de los años 60 y Europa, a principios de los 70. Se desarrolló en los EEUU y emigró a Europa, y su propuesta es la intervención del paisaje. Surge a partir de una concepción minimalista de la escultura que rompía con la tradición decorativista, se inscribe en el movimiento del Antiform. Se sublevó contra una economía de mercado, huyó del museo y de las galerías y se asoció a una

conciencia ecológica del territorio y el redescubrimiento de las culturas arcaicas. Se opuso al formalismo tecnológico del Arte minimalista, propiciando el retorno a una mística de la naturaleza. Se aplicó también a una vasta serie de obras efímeras registradas, caracterizadas por una actitud simbiótica con la naturaleza y el descubrimiento de signos en el paisaje. Algunos artistas fueron, Michael Heizer, Robert Smithson, Robert Morris, Alice Aycock, Richard Long y Christo. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Arte ultraconceptual. Se le llama a una vertiente del arte conceptual, de carácter filosófico que investiga sobre la idea de arte. Se desarrolló principalmente en los primeros años de la década del 70. (fuente: Ian Chilvers (1997) Diccionario Oxford-Complutense Arte del S. XX. Madrid: Ed. Complutense, 2001).

Balthus (Conde Baltasar Klossowski de Rola). Nació en Paris, en 1908; fue un pintor francés de origen polaco. Fue un autodidacta, no perteneció a ninguna escuela; la temática de su obra es erótica. Comenzó a exponer en 1943. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Barroco. Se trata de un término que se aplica en arquitectura y pintura del siglo XVI al XVIII para lo que los formalistas llamaron “estilo” nacido en Italia, y que caracterizaron por la libertad de formas, la irregularidad y la ornamentación profusa. Cabe destacar que hoy es reutilizado para referirse a ciertos artistas de comienzo de los años 80 que en su propuesta acumularon signos, imágenes y estilos con el fin de confrontar con la Historia. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Bauhaus. “Casa de la construcción estatal” (Staatliche Bauhaus) fundada por Walter Gropius en 1919 en Weimar (Alemania). Fue cerrada por el nazismo en 1933, luego de haber trasladado su sede a Dessau (1295) y a Berlin (1932). En 1933 los integrantes de la Bauhaus que lograron escapar a la amenaza del nazismo, emigraron a Estados Unidos formando una nueva escuela.

Body art. 1964. Se consideró una tendencia que llevó en los años 70 a la Performance. El término es más amplio, incluye el arte corporal, que se realiza en público y al que utiliza

diversos soportes, como la fotografía, sin realizarse directamente frente a un público, in situ. A esta tendencia, fueron integrados los accionistas vieneses que se les asociaba al universo del happening. Se manifestó en todo el mundo, se caracterizó por el dolor y el riesgo. Algunos de los artistas fueron Dennis Oppenheim, Vito Acconci, Gina Pane y Cindy Sherman.(fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Beuys, Joseph. Nació en Alemania en 1921, murió en 1986. fue escultor, dibujante y artista de performance. Se sirvió de materiales no convencionales (grasa, cera, fieltro); fue un gran teórico del arte desarrollando su labor docente en la Kunstakademie de Düsseldorf. Para él, la personalidad del artista y sus acciones eran más importantes que sus resultados materiales. Fue considerado el artista más influyente de la vanguardia europea de las décadas del 70 y 80. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Camnitzer, Luis. Nació en Alemania en 1937; en 1939 su familia escapa del nazismo y se radica en Montevideo. Fue docente de la ENBA antes del cierre. Recibió la beca Guggeinheim en 1962 y en 1982. Desde 1964 vive en EEUU. Se trata de un artista conceptualista, que ha producido teoría de arte.

Cézanne, Paul. Nació en Francia en 1839, murió en 1906. Fue un pintor postimpresionista, se considera que fue el artista que abrió las puertas al arte moderno. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Constructivismo. Movimiento abstracto vanguardista, relacionado con la industria y la técnica impulsado en Moscú luego de la Primera Guerra Mundial. Sus fundadores fueron Vladimir Tatlin, Antoine Pevsner y Naum Gabo. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Cubismo. Se trató de una escuela y una teoría estética que se carecterizó por la imitación utilizando figuras geométricas. Surgió en Paris en 1906-1907 a partir del cuadro de Picasso, Las señoritas de Aviñó. Fue apoyado por Apollinaire, Matisse, Max Jacob, etc. Destacan en esta escuela también Braque, Gris, Léger, Duchamp y Archipenko. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Dada y Neo dada. El movimiento dada surgió en 1916 en el café Voltaire de Zurich, trasladándose luego a Berlin. Se caracterizó por una actitud nihilista del arte contra los demás movimientos más organizados y tradicionales. Algunos artistas fueron, Arp, Tristan Tzara, incluso Duchamp. En 1958, surgió una tendencia de pintores americanos y europeos que se atuvieron a la propuesta histórica como un canon, preocupándose estrictamente de la búsqueda pictórica. Los más conocidos en EEUU fueron, Rauschemberg y Jaspers Johns; en Italia, Scarpitta, Marotta, Rotella y Manzoni. (fuente: Gillo Dorfles. (1966)Últimas tendencias del arte de hoy. Barcelona: Nueva colección labor.)

Duchamp, Marcel. Nació en Francia en 1887 y murió en 1968. Fue un artista y teórico nacionalizado estadounidense. Es el autor de los ready-mades, objetos sometidos a muy escasa alteración material, elevado a categoría de arte por la voluntad del artista. El urinario firmado con el seudónimo R. Mutt titulado “Fuente”(1917) constituyó uno de los íconos más importantes del arte del siglo XX. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Expresionismo. Fue un movimiento pictórico surgido en EEUU a partir de 1951, en reacción al action painting. Se caracterizó por el empleo de distorsiones y exageraciones con fines emocionales. Se considera a Van Gogh como su iniciador. Algunos artistas fueron, Munch, Nolde, Kokoschka, Dix, Grosz, Rouault, Ensor, Soutine y Barlach. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Expresionismo abstracto. EEUU, años 40. Se considera como un conjunto de preocupaciones comunes de algunos artistas que expusieron en EEUU entre 1943 y 1946 en las galerías de Peggy Guggenheim y de Betty Parsons en un principio; una política de apertura de galerías y una hábil política internacional volcada a consagrar esta escuela antes de los años 50 fueron las condiciones que dieron luz a este emergente. Este término fue creado por el crítico del New Yorker Robert Coates, si bien el crítico que los encumbró y defendió fue Clement Greenberg que sin mayor éxito le llamó Abstracción pictórica. Estos artistas compartieron su interés por la vanguardia europea (en particular por el Cubismo, Matisse, el Surrealismo, Kandinsky y Klee); fueron marcados por la diáspora hacia EEUU que produjo el nazismo y por los efectos de la finalización de la Segunda Guerra. Sus cuadros fueron de gran tamaño, definieron la

abstracción por la frontalidad del espacio pictórico y la ausencia de jerarquías entre distintas partes de la tela, erradicando la ficción narrativa. Algunos artistas fueron, Willem De Kooning, Jackson Pollock, Robert Motherwell, Ad Reinhardt, Mark Rothko y Barnet Newman.(fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Fauvismo. Fue un movimiento vanguardista surgido en Paris a fines del siglo XIX, que se desarrolló hasta la Primera Guerra Mundial. Su preocupación era exaltar los colores puros; la expresión de la luz y la construcción del espacio por el color, la superficie plana y la simplificación de los medios. Su precursor fue Henry Matisse. Algunos artistas de este movimiento fueron, Derain, Vlaminck, Dufy, Braque y Van Dongen. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Fluxus. EEUU, 1961. Fue un grupo ligado a la música experimental, a la música/acción, bajo la dirección del músico John Cage. El término nace en 1961, en cooperación con el artista Maciunas, y fue elegido por el gran número de definiciones que alberga dicho término. Se produjeron muchos conciertos Fluxus, de anti-música. Maciunas pedía en su manifiesto “Purgar el mundo de la vida burguesa. Promover la REALIDAD DEL NO ARTE para que sea alcanzada por todo el mundo... Disolver las estructuras de las revoluciones, cultural, social y política en un frente común que tenga acciones comunes”. Algunos artistas fueron, Cage, Maciunas, Nam June Paik, Mimmo Rotella, Allan Kaprow, Yoko Ono, Francois Dufêne. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Formalismo. Se hace alusión a un modo de abordaje del histórico del arte, inspirado por el crítico de arte Heinrich Wöfflin (Suiza, 1864-1945) que consistía en el estudio de las formas y los aspectos formales compositivos. De esta manera, no se tomaba en cuenta otras posibilidades de la recepción de la obra (hermenéuticas, simbólicas, históricas, etc). Fue un movimiento asociado al positivismo. En la mitad del siglo pasado, se asocia a la teoría modernista de Clement Greenberg, que permitió legitimar internacionalmente la obra de algunos artistas (David Smith, Pollock, De Koonings, Motherwell, Rothko, etc). Mostró sus límites en los años 60, pues, no pudo abarcar la obra Pop ni la de los artistas minimalistas. La forma, para Greenberg, era la esencia irreductible del arte pictórico; la puesta al descubierto del medio era

la norma absoluta, interpretado por resultado lógico de un siglo modernista, asegurando de esta manera, la presencia definitiva de la pintura abstracta y la escultura construida bajo el influjo pictórico. Se aplica también a las obras que rechazan una iconografía realista o simbolista y a las obras que aplican fórmulas juzgadas de académicas.(fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Futurismo. Movimiento vanguardista milanés, surgido en 1909 promovido por el poeta Marinetti. Pretendían liberar a Italia del peso de su pasado y ensalzar la modernidad; se sintieron atraídos por las máquinas, las comunicaciones modernas y los nuevos medios de transporte y en particular, la velocidad.(fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Hiperrealismo. (Photorealism o Superrealism) EEUU, 1965- 1970. Designa a una corriente pictórica aparecida en EEUU entre 1965 y 1970. Se basaban en la reproducción fotográfica de la realidad, utilizando para ello una técnica para lograr una imagen lisa, uniforme, sin accidentes, que garantizaba una apariencia mecánica y tecnológica de la representación. Surgió de la reacción al discurso del Arte conceptual que estuvo en contra de la representación objetiva de la realidad. Se desarrolló también en el campo de la escultura. Algunos artistas asociados a esta corriente fueron, Richard Estes, Ralph Goings, Richard McLean, Duane Hanson. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Impresionismo. Fue un movimiento pictórico, que nació en Francia en la segunda mitad del siglo XIX. Estudiaban la luz plasmando sus efectos en el lienzo. Los primeros impresionistas fueron Monet, Renoir, Pissarro, Degas y Manet, luego les siguieron Seurat, Gauguin y Van Gogh. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Klee, Paul. Nació en Suiza en 1879 y murió en 1940. Fue un pintor y artista gráfico. Sus primeras obras fueron en blanco y negro. Fue profesor de la Bauhaus y en la Academia de Düsseldorf. Fue uno de los artistas que los nazis calificaron de “degenerados”. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Minimal art (Arte minimalista). EEUU, 1960. Se considera que parte del movimiento constructivista de los años 20, de la corriente formalista de la pintura americana de fines de los años 50 y del Pop art. Este término aparece por primera vez en la revista neoyorkina Arts Magazine en un artículo llamado “Arte minimalista” por el artista Richard Wollheim, que trataba sobre la obra de Duchamp, de Reinhardt y del Pop art, en donde consideraba la intervención mínima del artista en la obra. Pero este sentido se desvió, para abarcar a toda obra que rechazara el ilusionismo y negara la la subjetividad; desarrollándose más la escultura, con materiales industriales y privilegiando los procedimientos de reproducción seriales y la fabricación industrial. Incluye también otros aspectos, la importancia del lugar para la obra, la escala humana, la experiencia fenomenológica de la percepción, etc. Esta concepción entiende que la obra es el resultado de un proceso de formación proyectual y esto, condujo a dos vertientes, el arte en tanto idea, similar al Arte conceptual, y el arte en tanto acción que llevó al Land art, el Post-minimalismo, etc. Algunos artistas que integraron este movimiento fueron: Frank Stella, Carl André, Mel Bochner, Dan Flavin, Robert Morris y Don Judd.(fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Mondrian, Piet. Nació en los Países Bajos en 1872 y murió en 1944. Fue un pintor que desarrolló su primera obra en la tradición paisajista holandesa. Luego de conocer el cubismo, se trasladó a Paris adoptando los preceptos de esta escuela. Junto a Theo van Doesburg, Van der Leck y Huszar fundaron la revista y el movimiento De Stijl, en la que defendieron el rechazo de la realidad circundante como referente de la obra, apostando a la reducción del lenguaje pictórico a sus elementos básicos. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Neoclasicismo. Fue un movimiento academicista europeo desarrollado a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Se caracterizó por la recuperación de la Antigüedad clásica, consecuencia de los descubrimientos arqueológicos de Pompeya y Herculano. La figura más importante es David y Canova. El estilo napoleónico Imperio y el Biedermeier alemán pertenecen a este movimiento, que se desarrollaron en las artes industriales y decorativas. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Neoconceptualismo. Guash le llama así a una recuperación del concepto por parte del arte

pero diferente al de los años 60, que surgió a finales de los años 80 y que tomaron como modelo a Baldessari y a Warhol, potenciando la relación entre el arte y la cultura de masas. Sus exponentes fueron, Barbara Kruger, Scott Burton y Ian Hamilton Finlay. (fuente: Anna María Guasch.(2000) El arte último del siglo XX. Del posmodernismo a lo multicultural. Madrid: Alianza forma.)

Neoplasticismo. Término acuñado por Mondrian para referirse a la austera abstracción geométrica de las formas de sus cuadros. Se caracterizó por la pureza plástica, de composiciones rectilíneas y colores primarios. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Op art (Optical art ó Arte óptico). EEUU, 1965. Se ubica en el campo del arte cinético, consistiendo en la relación de la obra con el movimiento inducido, no real. En la imagen Op se destruye lo plano por el movimiento. Se trata de una propuesta que produce en el espectador una respuesta óptica fisiológica y psicológica. La sensación del movimiento es virtual, utilizando para ello el recurso del color. Algunos artistas fueron, Yaacov Agam, Nicolás Schöffer, Julio Le Parc, Jesús Rafaël Soto, y el Grupo de Investigación conformado por Bruno Munari, Umberto Eco y Enzo Mari. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Picasso, Pablo. Nació en España en 1881 y murió en 1973. Fue pintor, escultor, artista gráfico y ceramista español. Fue el precursor del cubismo. (fuente:El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Pop art. Gran Bretaña, EEUU, 1955. Se considera el movimiento artístico más difundido a consecuencia de tomar aspectos de la sociedad de consumo y el espectáculo. El interés de estos artistas fue reconocer la existencia de una “cultura popular” mostrando sus mecanismos; se trata de criticar por exposición y no por su denuncia. Por esto, fueron muchas veces protagonistas de las modas y comportamientos. El término lo acuñó el crítico Lawrence Alloway, para designar una cultura de masas descalificada, animada por la publicidad, la televisión, las revistas, los ídolos. Algunos artistas de este movimiento fueron, Richard Hamilton, Eduardo Paolozzi, Ron Kitaj, David Hockney, Robert Rauschemberg, Jasper Johns, Jim Dine, Claes

Oldenburg y Andy Warhol. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Posmodernismo. Se trata de un fenómeno surgido a finales de los años 70, que fue sintomático diez años después, y que comprendía a todos los campos artísticos caracterizándose por la relectura de la Historia. Cuestiona la noción heroica y lineal de las vanguardias, y en particular, la noción de novedad radical. Reivindica abiertamente sus referencias y afiliaciones, la pertenencia al mundo contemporáneo, los cambios tecnológicos y su cultura de masas. Ser posmoderno era pretender una cultura liberada de la noción de jerarquía de valor, practicar una mezcla ecléctica de los elementos modernos y su deconstrucción. La novedad de este fenómeno era que legitimaba lo híbrido y el pluralismo. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Rayonismo. Término con que se conoce a un "estilo" pictórico parecido al futurismo y desarrollado por los artistas rusos Gonchanova, Larionov y otros entre 1912 y 1914. Ellos consideraron su obra como una síntesis de cubismo, futurismo y orfismo. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Realismo. Si bien es un término que ha significado muchas cosas a nivel de la historia del arte, en general refiere a la preocupación de algunos artistas por representar los objetos y seres vivos objetivamente y de forma detallada. En el siglo XIX, denominó a un movimiento artístico que se rebeló contra los temas tradicionales como el mitológico y el religioso, a favor de escenas sencillas de la vida cotidiana. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Renacimiento. Periodo de la historia del occidente europeo en que se produjo una gran renovación artística. Abarca el siglo XV hasta mediados del XVI. Se inició en la ciudad Estado de Florencia. Fue cuando se comenzó a considerar al artista como un hombre de ideas más que como un simple manipulador de materiales; era capaz de esculpir como de escribir poesías. Aparece como un arquitecto o pintor teorizador, o cronista de arte, protegido por un mecenas. La nueva concepción del arte implicaba una ruptura total con las realizaciones artísticas del gótico internacional; en este contexto, los artistas buscaron aproximarse a la Antigüedad

clásica. Figuras de este tiempo fueron, Alberti, Leonardo Da vinci y Vasari. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Romanticismo. Fue un movimiento cultural europeo, de finales del S. XVIII y principios del XIX, que dio a lugar a diversas manifestaciones filosóficas, políticas y artísticas. La idea en común era la creencia en el valor de la experiencia individual. Representó una reacción frente al academicismo, en particular al neoclasicismo. Se inspiró en el pasado nacional y en la Edad Media. Valorizó el color y la materia. Sus principales exponentes fueron Friedrich, Runge, Blake, Turner, Delacroix, Géricault y Goya. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Simbolismo. Fue un movimento artístico surgido en Francia entre 1880 y 1890, relacionado a la poesía simbólica. Albert Aurier definió en el Mercure de France en 1891 los principios del simbolismo pictórico como una obra ideísta, simbolista, sintética, subjetiva, y por ende, decorativa y emocional. Dichos preceptos fueron acogidos por la Escuela de Pont-Aven (Gauguin, Sérusier) los nabis (Bonnard, Vuillard, Maurice Denis) y en la obra de Gustave Moreau, Puvis de Chavannes y Auguste Rodin. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Suprematismo. Término acuñado por Karl Malevich en 1915 al arte abstracto geométrico ruso que derivó del cubismo. De ésta corriente procede la obra de Van Doesburg y Mondrian. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Surrealismo. Movimiento artístico literario francés, surgido en la década de 1920 que intentó expresar el pensamiento con independencia de cualquier idea lógica, moral o estética. Breton define el manifiesto en 1924. Se toma como antecedente al Dadaismo. Participaron los artistas Artaud, Picabia, Duchamp, Chirico, Arp, Tanguy, Magritte, Miró, Dalí, Buñuel y Cocteau. (fuente: El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. Barcelona: Oceano)

Tendencias. Gillo Dorfles plantea a mitad de los años 60, que la recopilación de lo que sucedía en el arte, posterior a 1945 hasta su actualidad, era una situación difícil. Pues, la documentación no era abundante, existía mucha apologética y la valoración perspectiva era prácticamente imposible. Su época se diferenciaba a la anterior (a la primera mitad del S. XX)

en relación a la valoración de la actividad artística; y por eso, era necesario persuadirse de que se estaba ante una distinta manera de ser y de devenir del arte visual. Por esto, su intención fue examinar no históricamente ni programáticamente algunas tendencias, algunas personalidades singulares, algunos movimientos más característicos para el autor; para ofrecer una clave que permitiera estar al día sobre las últimas evoluciones de las artes visuales y aceptar o no, las que dominaban en su tiempo. En este sentido, el término, dio nombre a la búsqueda de las evoluciones del arte visual posteriores al 45. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

Tucuman arde. Grupo de artistas de vanguardia porteños y rosarinos que en 1968 realizaron una serie de acciones radicales artísticas, dando lugar a la ruptura explícita con las instituciones artísticas modernas y las formas establecidas de las prácticas artísticas. Participaron del grupo Leon Ferrari, Roberto Jacoby, Margarita Paksa, Nicolás Rosa, entre otros. (fuente: Ana Longoni & Mariano Mestman. Del di Tella a “Tucuman Arde”. Vanguardia artística y política en el 68 argentino. Bs. As.: Eudeba.

Vanguardias. Es un término bélico que se utilizó a fines del S. XIX para designar aquellas propuestas que provocaron una ruptura con la tradición académica del arte, por una búsqueda de novedades radicales que significaban la ausencia y rechazo de toda filiación con lo anterior. Se caracterizaron por la producción de un manifiesto donde se expresaban estos rechazos. A las primeras se le llamaron históricas. El crítico Clement Greenberg había señalado las diferentes respuestas a la crisis de la representación a mediados del siglo pasado, a través de artistas por él considerados; asignados también a las características vanguardistas si bien el contexto no era el mismo. A fines de los años 70 de la mano del crítico italiano Achille Bonito Oliva, apareció nuevamente la nominación, trayendo un discurso heroico del artista y de la Historia, que agrupaba un conjunto heteróclito de propuestas. Tiene su punto álgido a comienzos de los años 80 en la pintura, a ésto se le llamó neovanguardias o transvanguardias. (fuente: Mathilde Ferrer (dir., 2010) Grupos, Movimientos, Tendencias del arte contemporáneo desde 1945. 1a. ed. Bs. As.: La marca.)

TABLAS UTILIZADAS EN LA TESIS PARA EL ANÁLISIS DE LOS ENUNCIADOS.

Tabla I: Uso metafórico, su descripción y la serie enunciativa perteneciente.

Metáfora	descripción	Serie enunciativa
Andamio	Alude a la historia como una estructura para estudiar el arte.	Construye una noción de Historia
Tejido, nudos	Alude a lo histórico en su complejidad, y el enfoque en niveles.	Construye una noción de Historia
Legados, herencias	Alude a la tradición del arte.	Construye una relación entre Arte y Cultura.
Rótulas, coyunturas	Alude a las discontinuidades históricas.	Construye una noción de Historia y una perspectiva epistemológica de la misma.
Arcos	Alude a las influencias no lineales del arte	Construye una relación entre Arte y Cultura
Cantera	Alude a los orígenes verdaderos de la información sobre arte	Construye una relación entre Arte y Cultura
Hilos conductores, vasos comunicantes	Alude a los modos lógicos de conexión histórica	Construye una noción de Historia
Actitudes	Alude a un modo subjetivo de producción	Construye una posición de sujeto, la Subjetividad
Nutrir	Alude a la tarea docente	Construye un sentido de la tarea docente, y de la noción de Enseñanza
Ojo cultural	Alude a un modo de ver paradigmático (episteme)	Construye una noción de Cultura en relación a lo visual
Ojo fotográfico, estático, etc	Orden de atribuciones para caracterizar un modo de ver	Construye una noción de Cultura de lo visual en su complejidad tecnológica con la imagen
“lógica continuidad”	Efecto designante por el que se implanta un efecto a un origen	Se produce una ilusión de continuidad discursiva.
“Corrientes de última hora”	Alude a las prácticas artísticas contemporáneas que están inmediatas al tiempo del curso	Construye una relación entre Disciplina artística, mundo del Arte y enseñanza artística.

Tabla II: Conceptos emergentes asociados a las Prácticas artísticas contemporáneas y sus dependencias de oposición, exclusión y voluntad de saber según año y documento.

Año	**Emergente**	**oposición**	**Exclusión**	**Voluntad de saber**
1989/C	Tendencias plásticas contemporáneas	Arte antes de posguerra	----------	Se realiza un Muestreo de últimas tendencias
1989/D	Estéticas contemporáneas	Estéticas de posguerra	----------	Se señala la existencia de una Proliferación de ismos, dificultad de tarea docente.
1990/F	Últimas manifestaciones artísticas	----------	----------	Se enuncian como Corrientes de última hora.
1991/I	Neovanguardias	----------	Tienen carácter hegemónicas, se relacionan a sociedad de consumo y al capitalismo	----------
Plan 91	Vanguardias de posguerra	----------	Rupturas, crisis conceptual del arte	----------
1992/K	Neovanguardias de posguerra	Asociado a la era del vacío	----------	----------
1992/L	Pop; OpArt; Minimal;	Asociado al	----------	----------

	hiperrealismo; Arte Conceptual	mercado		
1992/L	Últimas tendencias	Asociadas a vanguardias históricas	----------	Se realiza un Muestreo documental
1993/R	Agotamiento de neovanguardias, asociadas a los cambios sociales de años 80, emergencia de los lenguajes de comunicación de masas	----------	----------	Se realiza un Plan de investigación disciplinar.

Tabla III: Relaciones discursivas en el campo de la memoria y documentos estudiados.

Relación de génesis	Relación de filiación	Relación de transformación	Continuidad-discontinuidad
RT	G	B	RT
PEE	----------	P91	PEE
A	----------	ETU	PEE
ETU	----------	C	A
G; H	----------	C	C; E; I; N

Tabla IV: Uso de las metáforas en el campo de la memoria.

Metáfora	Significado en contexto
Gérmenes experimentales	Hace alusión a quienes cursaron el Plan 60 y que tras el cierre, al finalizar el régimen dictatorial, se juntaron para pensar en la Reapertura. Es un modo de aludir a quienes se comprometieron con la enseñanza artística fundada en la experiencia. Es una identidad que se produce por invocación performativa.
Cátedras no oficiales	Hace alusión a los encuentros clandestinos en el marco de las pequeñas empresas de producción artesanal que tenían como objeto planificar la Reapertura. También, nos trae lo que significó lo “oficial” en el marco de la dictadura; no oficiales son las anti-autoritarias.
Sustancia del modelo	Hace alusión a lo que estructuraba a nivel epistémico al Plan 60; lo que subyace a lo reglamentario, el cuerpo doctrinal, las ideas.
Aventura, empresa de largo aliento	Hace alusión a los esfuerzos por generar la Reapertura de la ENBA; nos presenta un modo no victimario, ni sacrificial, sino activo, que acciona, que produce actividad en un momento de represión.
Diálogos fragmentados	Hace alusión al modo de comunicarse y vincularse en dictadura, por encuentros clandestinos o intercambios epistolares.

Tabla V: Series de contraposición del discurso pedagógico, según A.

Relación horizontal/concepción libertaria	Relación vertical/concepción tradicional

Figuras que implican una lógica no autoritaria	Figuras que implican una lógica impositiva
Sin distinciones, sin autoridad, integración igualitaria, ambiente de crítica, sin tapujos ni inhibiciones.	Docente sabio, disciplinador, estudiante es un objeto, depósito de información para cumplir una función prestablecida.

Tabla VI: Algunas de los figuras recogidas en las tesis de llamado a concurso de 1986.

Figura	Campo semántico	Atribución a	Descripción
Metáfora	Técnica médica	Acción docente	Palpar, detectar
Metáfora	Bélica	Acción docente	Batalla
Metáfora	Científico-objetivista	Acción docente	Prescripción estética
Metáfora	Evolución	ENBA	Madurez-cierre-redimensión.
Metáfora	Vital, creativo	Plan 60	Cuerpo doctrinario de ideas pedagógicas
Metáfora	Pasividad	Estudiante	Será impactado, se movilizará el campo perceptivo, se fortalecerá su sensibilidad y emociones

Tabla VII: Algunas figuras utilizadas en las tesis a los llamados docentes de 1989.

Figura	Campo semántico	Atribución a	descripción
Metáfora	Botánico	Estudiante que ingresa	Conmover corteza prejuicial
Metáfora	Desvalimiento	Estudiante	Munir de instrumental
Metáfora	Científico-objetivista	Acción docente y método activo	Datos, ángulos de visión, hipótesis, variables, laboratorio
Metáfora	Épica	Seminario	Audacia

Tabla VIII: Algunas figuras en los llamados docentes del año 1990.

Figura	Campo semántico	Atribución a	Descripción
Metáfora	Biológico	Los otros	Musculatura erudita
Metáfora	Religioso	Los otros	Recitado catecismo
Metáfora	Filosófico	Nosotros	Espíritu de la duda.

Tabla IX: Algunas figuras de la tesis L.

Figura	Campo semántico	Atribución a	Descripción
Metáfora	Jurídico	“El hombre-creador” alusión al	Divorcio (forma de aludir a la

		artista forma de decir que elide el ámbito institucional del arte.	separación)
Metáfora	Filosófico	Ídem	Matriz generatriz del pensamiento para su autogobierno (forma de aludir al juicio)
Metáfora	Lenguaje familiar	Políticas educativas	Despiste educativo (forma de aludir a la desorientación de la política educativa)
Metáfora	Técnico médica	Problema educativo	Síntoma (forma de aludir a los efectos del problema educativo)

Tabla X: Algunas frases metafóricas en las tesis del llamado a cargos docentes del año 1993.

Tesis y Frase	Campos semánticos	Atribución a	Descripción
Ñ/Destrabar el tejido prejuicial del estudiante	biológico	Actitud docente	Se refiere a que la propuesta docente tiene que dar posibilidad al estudiante de un pensamiento crítico.
Ñ/Cargas de profundidad	Bélico (armamento)	Práctica docente	Propuesta docente de alto impacto para el estudiante para que le posibilite superar los estereotipos.
O/Paquetes de información,donde la cultura se presenta, dormida, detenida en el tiempo	Biológico	Enseñanza tradicional	Se refiere al modo que imparte saber la enseñanza tradicional que fija los procesos culturales en una entidad.
O/Caleidoscopio histórico	Óptico	Historia de las ideas y la cultura	Se refiere a la posibilidad del estudiante de poder acceder a la cultura en su diversidad histórica e identificarse o no con las estéticas emergentes.
O/Hilo conductor	Física	La red cultural	Explicita que se le llama a la interconexión de la red cultural.
P/Atacar la actitud pasiva del estudiante	Bélico	Enseñanza activa	Se refiere al poder de revertir la pasividad del estudiante a través del método activo.
P/El método activo metido casi dentro de los zapatos de los estudiantes	Familiar	Método de la enseñanza activa	Se refiere que el método activo se funda en la posibilidad de comprender al estudiante en su situación.
Q/Falacias ortopédicas, eclipsando todo acto creativo o espontáneo. El océano por donde amerizaba y movía sus resortes	Lírico	La ENBA como entidad	Se refiere al cambio que opera en el campo de la enseñanza del arte la propuesta pedagógica de la ENBA en el marco de la enseñanza tradicional del arte.

pedagógicos la ENBA			
Q/Tampoco un acto pedagógicamente altivo	Lírico	La ENBA	Hace referencia a la complejidad pero accesibilidad del método activo.
Q/Buceo en las grandes vertientes estéticas y nos internamos en la médula misma…	Lírico	Programa del curso.	Se refiere a la profundidad del estudio de las estéticas que tiene el curso.
R/Complejo nódulo histórico	médico	Interdisciplina	Se refiere a la perspectiva compleja de la historia y el estudio histórico por plexos.
R/Apostando a la navegación más que a la disección	Técnico, médico	Método activo y modo de tratar la historia	Modo de incorporar los estudios históricos en el arte, en perspectiva interdisciplinaria.
R/Rastreo de raíces que siguen alimentándonos	Familiar, nutricio.	Los procesos culturales	Se refiere a la investigación de las fuentes culturales vigentes hoy

Tabla XI: Algunas de las tematizaciones recurrentes en relación a la docencia.

Tematizaciones	1986	1989	1990	1991	1992	1993
Equipo docente	X			X	x	x
Atributos docentes	X			X		
Rol docente		x			x	x
Tareas docentes	x				x	
Relación docente-estudiantil	x	x	x		x	x
Condiciones de enseñanza		x	x		x	x
Método activo	x	x	x			x
Formación docente				X		x

Tabla XII: Deslizamientos en el tiempo entre conceptos en un mismo contexto temático.

Concepto utilizado en un mismo contexto temático	Año y tesis
Laboratorio	1986, PEE
Laboratorio sensible	1989, C
Laboratorio para los actos sensibles y agentes irritantes	1989, E (es una transcripción de los 70)
Campo experimental	1991, H

Laboratorios individuales	1993, Q
Experimental	1993, R

Tabla XIII: Deslizamientos en el tiempo entre conceptos en un mismo contexto temático.

Concepto utilizado	Año y autor
Legado cultural	1986, PEE
Legatarios	1989, C
Legado cultural	1990, F
Legatarios	1991, H
Legatarios	1991, L
Herederos y partícipes	1993, O
Legado cultural	1993, Q

Tabla XIV: Identificación de series de enunciados sobre la teoría de la sensibilidad por año y Tesis.

Año y Tesis	Enunciados en series
1989, D	Estímulo de la sensibilidad de fenómenos plásticos y perceptivos.
1989, E	Percepción, como una mecánica sensible (actos sensibles) que es una aventura expresiva individual.
1990, F	Investigación de aproximación sensible, que implica la sensibilidad a través de los legados por tipos de sensibilidad.
1991, H	El Seminario genera Experiencias plástico-sensibles. Toma nudos históricos del proceso estético-plástico, a través de un método de conocimiento de investigación de aproximación sensible, donde el Seminario es el campo experimental.
1992, K	Se investiga el paradigma estético cultural del nudo histórico.
1993, O	Se trata de la realidad plástico-visual.
1993, Q	En los laboratorios individuales se opera sensible e intelectualmente.

Tabla XV: Figuras utilizadas en torno al método activo en ETU.

Figuras	Relación con el estudiante	Descripción
Rebelar	El docente al estudiante	La existencia del campo experimental expresivo
Iniciar	Al estudiante	En el Primer Período
Distraer	Al estudiante	De la técnica y su expresión

Neófito	Es el estudiante	Ante el campo expresivo
Descubre esencia del asunto plástico	El estudiante	A través del campo experimental.

Tabla XVI: Formas de nombrar el modo de enseñanza.

Año y tesista	Forma de nombrar el modo de enseñanza
1985, P60	Régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante.
1986, A	Método de la enseñanza activa que apunta a la formación integral
1990, F	Método activo
1992, I	Enseñanza activa
1992, K	Método de enseñanza activa.
1992, Ñ	Método activo para la educación del arte o de las artes plásticas visuales
1993, O	Planteo experimental
1993, P	Enseñanza basada en la experimentación e investigación; enseñanza activa; educación empírica.
1993, R	Enseñanza activa

Tabla XVII: Series de enunciados relativos al Método activo.

Año, tesista	Método activo y característica	Oposición a:
1991, H	Metodología activa	Contenido teórico intelectual con textos únicos y función memorística; no relación íntima y vital con las inquietudes del estudiante.
1991,I	Enseñanza activa: Cambio rol docente (orientador); cambio rol estudiante (centro de la formación)	Dogmatismo; autoritarismo; jerarquía de la enseñanza tradicional; cúmulo de conocimientos integrados en forma arbitraria que proporciona una imagen estática de la cultura; textos que bombardean datos.
1991; L	Acción docente activa	Transmisión magistral de una verdad revelada; dogma, principio de autoridad; burocratización y estandarización.
1993, P	Enseñanza activa: el docente está metido casi en los zapatos de l estudiante; en su proceso de desarrollo, en el taller como “atmósfera abierta”, educación empírica, que tiene como objeto “aprender a aprender”	Método que lleva un examen; y éste a una actitud competitiva entre estudiantes, “atmósfera” autoritaria.
1993, R	En la enseñanza activa el conocimiento es inseparable de la experiencia de cada	En la educación aplicada en nuestra civilización en general: se centra en el aspecto intelectual de la

	individuo; formación integral.	persona, del conocimiento de los fenómenos regidos por una lógica formal, se basa en la memorización y codificación prestablecida.

Tabla XVIII: Referentes nombrados de la enseñanza activa.

Etapas:	Referentes nombrados de la enseñanza activa
1986-1990	Doctrina educativa de la Reforma Decroly, Bauhaus, Reforma Córdoba 1918, Read Rousseau, Kilpatrick, Escuela de las Piedras y Malvin, Dewey, Pestalozzi, Kerchenstiner
1991-1992	Plan 60, Dewey, Ley Orgánica de 1958, Escuela Nueva, Decroly, Kilpatrick, Read.
1993	Dewey, Plan 60, Ley Orgánica 1958, Pareja

Tabla XIX: Crítica del método activo, sus obstáculos.

Año, tesista	Obstáculos
1986, B	Multitudinaria inscripción que desborda locales y que obstaculiza la implementación de las Experiencias y el “peloteo” ante el requerimiento de la atención personalizada (que se resuelve con la implementación de un test de ingreso y la consolidación de un gran equipo docente)
1989, D	Proliferación de los ISMOS contemporáneos en el arte actual, es un desafío docente para su actualización y para la “evolución” de las Experiencias.
1990, F	La coacción que puede darse en el rol docente, porque, ¿cómo orientar sin romper la espontaneidad creadora y libre del estudiante?
1990, G	El modo de evaluación de Secundaria hace que el estudiante frente a Bellas Artes no comprenda que no existe corrección, ni exámenes, etc

Tabla XX: Temas recurrentes de las prácticas y saber docente según momentos identificados.

Años de las tesis.	Temas recurrentes de las prácticas y saber docente.
1986-1989	Relación docente. Lógica del método activo.
1989-1992	Definición de Seminario, contenidos programáticos y discusión.
1992-1993	Equipo docente y funciones de los cargos desde el quehacer.

Tabla XXI: relación docente-estudiante según las tesis del llamado docente en 1986.

Relación	Serie enunciativa que caracteriza la relación
Docente-estudiante	Relación horizontal, sin distinción, sin autoridad. El test como objeto mediador.
Docente-equipo docente	Relación compensatoria ante la masividad estudiantil, y sin embargo, atender al estudiante como centro del curso, constitución de un gran equipo docente.
Equipo docente-estudiantes	Relación dialógica, intercambio de opiniones, que lleva a la consolidación de una unidad del equipo de docentes del Primer Período, que incluye docentes de las áreas

	asistenciales.

Tabla XXII: Relaciones de oposición (1986).

Objeto	Enseñanza modelo tradicional/académico.	Plan 60
Relación docente estudiantil	vertical	Horizontal
Carácter del modelo	represivo	Motivacional
Rol docente	sabio	Empatía, previsión necesidades y promotor de espontaneidad y autogestión
Rol educando	Depósito de información	Espontáneo y autogestor
Orientación de los cursos	Hacia el logro de una función	Hacia la investigación
Técnicas docentes	Que defina una expresión plástica individual	Que encauce la investigación estética en general
técnicas	Pintura, dibujo, escultura (artes mayores) Lo original	Cerámica, grabado, estampado, cine, imprenta, talleres (artes menores) lo que se replica

Tabla XXIII: Relación de oposición (1989)

Objeto	Vinculación
Disciplina histórica	Ligada a los requerimientos del método
Primer y Segundo Período	Ligado cada uno a un objeto y a un método
Inter/multidisciplina	Ligado al método
Visión prestigiosa	Pintura (opuesto a la investigación como método)
Relación docente/estudiantil	Igual a 1986

Tabla XXIV: Esquema por Etapas de construcción de objeto “Lenguaje/s”.

año	calificación	sentido	Observaciones
1986	Crisis de lenguaje	Inaugural	Intervención de Christo.
1989	Nuevos lenguajes expresivos	exploración	Coexistencia: Aparece también el lenguaje de cada uno(70)
1990	Lenguajes expresivos y sociedad de masas	exploración	Se definen lenguaje en: comic, cine, video, tv,publicartel, etc
1991	Lenguajes de alta complejidad tecnológica	exploración	Serie de contraposición con lenguajes históricos del arte
1992	Crisis de lenguaje y lenguajes expresivos	Conservación	Se consolida el tema con la glosa
1993	Fenómenos del lenguajes, lenguajes de comunicación masiva, lenguajes plásticos	dispersión	Serie de contraposición a medios técnicos

Tabla XXV: Series de enunciados sobre “Lenguaje/s”

año	lenguaje	relación
1986	crisis	abarca el contenido, destino y naturaleza del objeto
1989	-Nuevos de difusión masiva (investigación) C -crisis de los lenguajes expresivos plásticos	Procedencia técnica Experimentación del estudiante y su utilización

	(crítica e investigación) D -lenguaje de cada uno E	Desbordada por medios materiales, cómo hacer sobre qué hacer; informática y cibernética Aislable a través de la experiementación
1990	Lenguajes expresivos	Asociación a la Sociedad de masas, comic, cine, medios electrónicos. Vacío en el se que halla inmerso el fin de siglo G.
1991	-De alta complejidad tecnológica P91 -lenguajes de las artes P91 (como subproducto de una cultura, investigación antropológica, situar ojo cultural del espacio histórico que se investiga) -inadecuación de las áreas en lo tecnológico y lenguajes del arte H -lenguajes computarizados y videos masivos P91 -Seminario anexión en la investigación estética de los lenguajes e interdisciplina; el Plan organiza el caótico campo de lenguajes históricos de las artes y su referencia al mundo de hoy. -lenguajes -lenguajes históricos de las artes	-Se crean talleres para los egresados -ligado a la experimentación de Primer Período -son subproductos de una cultura -se relaciona al desconcierto conceptual -vinculado a lo tecnológico -se investiga -desplaza a los talleres técnicos -está vinculado a la crisis de la imagen
1992	-lenguajes del arte -crisis del lenguaje -lenguajes expresivos	-Integración necesaria en la facultad de artes J; profunda crisis en los lenguajes como medio de comunicación masivo L -desorientación del creador, divorcio de instrumento y ausencia del pensamiento -unido a definición del Primer período
1993	-fenómenos del lenguaje -lenguajes plásticos -lenguajes de comunicación masiva	Separado de medios, es parte del cometido docente -vinculado al fin de siglo y la crisis -vinculado a la cultura posindustrial, sus interrogantes y vacíos.

Tabla XXVI: Serie de lenguajes en 1990 (G)

Objeto	Vinculación temática
Comic	Diseño gráfico, reproducción en serie
Cine	Lenguaje de la imagen en el tiempo
Medios electrónicos de comunicación masivo de lo visual	Video-t v
Pintura mural-publicartel	Interesante asociación donde se trae una de las actividades de más resonancia en las campañas de extensión, integrando los lenguajes al quehacer de la ENBA.

Tabla XXVII: Sobre enunciados de la Investigación.

Año/documento	investigación	Caracterización	Sujeto
1984/RT	Investigación; actividad sistemática de investigación	Plástica (campo de expresión plástico)	Estudiante; ex estudiantes y ex docentes de la ENBA
1985/P60	investigación	Artístico	Estudiante
1986/PEE	Investigar el ojo cultural	Cultural	Curso, docente
1989/C	Investigación, investigación	Sólida matriz para libre ejercicio de las	Curso, docente

	de su potencialidad	capacidades creadoras, compromiso personal.	
1989/D	Investigación, laboratorio, arco investigativo, rastreo y reencuentro con la pintura	De recursos de laboratorio, utilización de materias, experimentación y análisis de fenómenos perceptivos, construcción o reconstrucción de objetos e instrumentos, elaboración o estudios de comidas, perfumes, etc, abarque interdisciplinar (no multidisciplinar, no especialización), construcción de catálogos, archivos de época	Curso, docente, en particular el curso de Seminario. Ejemplo, Beaubourg.
1989/E	laboratorio	Actos sensibles	Curso, docentes y estudiantes
1990/F	Estudio histórico de las estéticas, investigación transdisciplinarias	Ojo cultural	estudiante
1991/I	Investigación experimental	Análisis histórico cultural	Seminario
1991/P91	-Investigación experimentación -investigación estética de los lenguajes -investigación interdisciplinar -investigación de temas y desarrollo de cursillos -investigaciones con propósitos experimentales para aclarar problemas estéticos -depto. De investigación de las estéticas -investigación metodológica y teórica -orientar estudiantes en las investigaciones y experimentación (percepción, lenguaje) -investigación experimental	-en el ámbito internacional -para iluminar el fenómeno cultural en su conjunto -provee de archivos, documentación específica, formación docente y soporte de la investigación. -Atributo docente para orientar estudiantes en la experimentación. -análisis y síntesis (visión integrada)	Seminario(necesidad de adecuación internacional) -estudiante (experimentación) -equipo docente del Seminario (estudio de temas y desarrollo de cursillos; propósitos experimentales) -docentes -el Primer Período (visión integrada)
1992/J	-Investigación interdisciplinar y multidisciplinar	Permite al estudiante una vivencia y conceptualización del espíritu de una época, globalizando una visión que incluya naturalmente las formas expresivas de las vertientes culturales y sus mezclas que conforman Arte Contemporáneo.	Seminario
1992/K	Íntima investigación creativa -recreación experimental de las circunstancias de la cultura que se investiga	Segundo Período -a través del hilo conductor de la Realidad (Seminario)	Estudiante -curso
1992/L	Investigación estudiantil -sistematización en la investigación	-responsabilidad marco libertad .planteada por los cursos	Estudiante, equipo docente
1992/M	Adaptación del Plan 60 por investigación internacional -investigación racional y sensible	-campo del arte y la antropología de las herencias culturales del estudiante	Plan 91 y Seminario
1992/N	Ejercicio e investigación de los medios expresivos propios del lenguaje visual	Fundamento conceptual (diferente al Segundo Período)	Primer Período (diferente al Segundo Período)
1993/O	Investigación y análisis	Desde diferentes enfoques y	Seminario

		paradigmas	
1993/R	IENBA hizo siempre investigación, en particular investigación docente, se plantean líneas de investigación sobre arte.	no hay sistematicidad, tuvo carácter aleatorio y discontinuo. Para la conformación de la Facultad y la restructura docente es necesaria la investigación.	Seminario.

Tabla XXVIII: Relaciones entre los movimientos según el Prof. Llorens (1984)

Movimientos	constructivismo	surrealismo	expresionismo	Realismo
Construccionismo	-	Se asocian	contrapuestos	Se asocian
Surrealismo	Se asocian	-	Se asocian	contrapuestos
Expresionismo	contrapuestos	Se asocian	-	Se asocian
Realismo	Se asocian	contrapuestos	Se asocian	-

APÉNDICE A.
ENUNCIADOS REFERIDOS EN EL CUERPO DE LA TESIS.

(RT)1: “Queremos que nos iluminen estas palabras dichas con vehemencia y valentía por los estudiantes de Córdoba en julio de 1918; que nos sirvan de guía –como lo hicieron ayer- en este penoso proceso de reconquista de las libertades y la dignidad(…)”

(ETU)2 “Este material junto a otros implica para nosotros redefinir principios y alcances; como también revisar programas a la luz de nuevos aportes (…) que arranca del Movimiento de Reforma Universitaria (y la reforma de Arquitectura)”

(B)3“Retomar esta experiencia educativa, no significa repetir anecdóticamente lo vivido en la década del 60. Se trata de reivindicar la doctrina educativa de la Reforma y a través de ella, orientar los cursos de acuerdo a las necesidades que hoy plantean las nuevas generaciones, teniendo en cuenta además las investigaciones y descubrimientos que se han registrado durante nuestro cierre.”

(ETU)4” El artículo que transcribimos, define doctrinaria y conceptualmente el proyecto de la experiencia educativa de la ENBA, en un marco referencial general en este fin de siglo en crisis. Anhelos, ilusiones, esfuerzo y estructura programática, describen claramente el eje sobre el cual transita nuestra experiencia docente y universitaria. Surgirán de la lectura total del catálogo, aspectos de estructura del Plan de Estudios que fueron modificados en el transcurso de 1960-1973, fruto de una voluntad de revisión constante. Este material junto a otros implica para nosotros, redefinir principios y alcances, como también revisar programas a la luz de nuevos aportes.”

(C)5 ”Se debe anotar entre los cambios registrados, una reubicación de la materia Ubicación Histórico-Cultural que se ha asimilado al devenir del curso en una fluida relación pedagógica. Los docentes que en su momento desempeñaron el cargo en esa materia no encontraron un método de inserción adecuada a la dinámica del curso, generando una discontinuidad en la relación y ubicación del estudiante con su materia. El curso actual del primer periodo asume en su derrotero de investigaciones, los fines que en el pasado cumplía esta área de estudio. Un caso similar atañe a los cursos de geometría, materia que en su momento formó parte activa del

plan de estudios".

(D)6"En el reajuste y renovación contante metodológico, el primer año en su fase final ha incorporado clases, que inicialmente pertenecían al Seminario y que han funcionado como avance y nexo conceptual entre ambos cursos, conectables en un sentido a la globalización a que aludíamos anteriormente tanto como el proceso de evolución que se produce en el Primer Período desde la reapertura de la ENBA en 1985."
(N)7 "La revisión de esas grandes vertientes de proyección cultural, replanteadas experimentalmente, ordenan las definiciones culturales actuales del estudiante pero además, y fundamentalmente, sus contradicciones, sus vacilaciones, sus inseguridades, y finalmente sus prejuicios. Nada de esa introspección cultural (investigación de sus herencias culturales) puede ser más legítimo, que una revisión al día de hoy de las simientes de formación y deformación de los que habitamos este confuso fin de siglo".

(B)8" Retomar esta experiencia educativa, no significa repetir anecdóticamente lo vivido en la década del 60. Se trata de reivindicar la doctrina educativa de la Reforma y a través de ella, orientar los cursos de acuerdo a las necesidades que hoy plantean las nuevas generaciones, teniendo en cuenta además las investigaciones y descubrimientos que se han registrado durante nuestro cierre."

(B)9 "Como se ve, no se trata de una Historia del Arte, tampoco tenemos antecedentes de un curso con estas características a los cuales remitirnos. El esquema inicial que se planteará el Equipo docente, se va ensanchando a mediad que el curso se sigue introduciendo en él. En este esquema se pretende, por ejemplo, estudiar las claras relaciones existentes entre Gerónimo Bosch (1480) y los surrealistas (primera post guerra), pasar por el Salón de los Incoherentes (1833). Analizar las conexiones, analizar las conexiones del expresionismo vienés, alemán y belga (Munch, Schiele, Kokoschka, Klimt, Gosz, Dix, Ensor) con la pintura del siglo XV de artistas como Hans (…) Van Eyck, van der Weyden, Brueghel, Bosch, así como también con la pintura de Goya, de fines del siglo XVIII, a quién lo vemos recogiendo elementos de la paleta de mediados del siglo XVII (Murillo, Rembrandt, Velázquez) y aportando también los surrealistas de nuestro siglo. Todo este entrecruzamiento los pretendemos analizar hasta 1986, inmerso dentro del marco social y en las tendencias filosóficas contemporáneas a los fenómenos que son centro de la investigación."

(A)10 “Hay una relación fundamental entre el docente, sea cual fuera su grado y el estudiante, no sólo el recién ingresado, sino en cualquier momento o año del curso; es la relación horizontal sin distinciones ni autoridad. Se trata de asumir la responsabilidad de una integración igualitaria. Esto hace que la educación sea a través de un diálogo que tanto el equipo docente como el grupo de estudiantes se integren en el intercambio de opiniones. Estos se dan generalmente después de cada experiencia en un “peloteo” de intervenciones, volcado cada uno la valoración personal de su trabajo o experiencia. Esta relación docente – alumno exige practicar dentro de un ámbito de absoluta libertad la crítica sin tapujos ni inhibiciones”.

(B)11 “Un sistema educativo que no se basa en la represión sino en la motivación del estudiante, debe palpar y detectar permanentemente las preocupaciones de ésta. El docente debe tener la capacidad de ubicarse, y sentir como el alumno, para poder prever sus necesidades y lograr excitar su espontaneidad y su autogestión.”

(E)12” Cuando programamos la investigación de los fenómenos de la percepción y su compleja mecánica sensible, y al costado, los lenguajes que movilizan esa mecánica, estábamos tratando de organizar el campo de partida, en la aventura expresiva individual, inédito a ese nivel, a la historia del arte.”

(A)13“Para adaptarse a su población estudiantil y saber de los requerimientos de sus alumnos, la Escuela tiene como primer tarea docente testar a cada estudiante por medio de una prueba escrita. Luego del estudio de las mismas, el equipo docente estará al tanto de los conocimientos, grados de información, inquietudes y prejuicios del alumnado que comienza el curso. Este podría ser a mi juicio, el primer indicio de que eje – centro del curso será el alumno y su relación social.”

(A)14 ”Esta relación docente – estudiante es radicalmente opuesta a la concepción tradicional de la educación, que acentúa y enfatiza la relación verticalista entre los mismos haciendo al docente el impartidor de sabias conclusiones, de disciplina, transformado al educando en el objeto del educador, utilizándolo como depósito de información hasta que complete los requisitos para cumplir con una función preestablecida.”

(B)15 “Es conocido en esta área, la invención del Arquitecto Le Corbusier de “el modulor” o las

posteriores investigaciones de su discípulo Serralta. Esta preocupación por la búsqueda de proporciones que relacionan todo lo existente y en particular al ser humano con la naturaleza, es un muy buen ejemplo para que los estudiantes descubran la vinculación directa que hay, entre nuestra época y el Quattrocento. La clase comienza a partir del análisis de un esqueleto humano buscando relaciones entre las distintas partes del cuerpo, una vez planteadas por el grupo distintos tipos de relaciones, el docente conecta, mediante ejemplos con la preocupación renacentista".

(L)16" La debilidad conceptual existente genera entre otros conflictos la marcada desorientación del hombre-creador hoy centrada en el divorcio de los múltiples y variados instrumentos, y la ausencia de una matriz generatriz del pensamiento para su gobierno, generando una profunda crisis en los lenguajes como medio de comunicación masivo. (…)La educación así entendida se convierte en un modo de vida donde el estudiante es el eje motor del aula, allí es donde sus emociones, intereses, sensaciones, dudas, sus ideas e interrogantes alimentan el vital proceso de experiencia, reflexión, acción. En nuestro entorno el despiste educativo tiene a esta altura un cariz dramático, los sucesivos cambios de programas, el acorte de las carreras, la creación de micro cursos especializados son síntomas junto con la progresiva desestimulación del estudiante, su creciente apatía y su desinterés, teniendo en el mejor de los casos una actitud formal-pasiva, de la latitud del problema."

(N)17 " Es decir que se debe crear un proceso donde el estudiante vaya dictando (a partir de la fractura inicial con que se le sorprendió) el análisis de sus inquietudes, y que éstas lo conduzcan, sin que lo perciba, a una abstracción encontrada personalmente. Dentro del hallazgo localizado, luego del proceso aludido, el estudiante incorpora lo que llamamos hallazgo como su hallazgo y el mismo hecho a su manera. Es por decirlo de otra forma, un conocimiento de sí mismo y de los instrumentos personales que lo produjeron. De esto se desprende que el primer trimestre del Primer Año del Primer Periodo de estudios de la ENBA, desde ser sistemáticamente rico y exitoso en la operación pedagógica descripta, porque es el primer trimestre el que pone en funcionamiento los mecanismos personales del estudiante, materia rimar básica de la enseñanza activa del resto del plan."

(Ñ)18" La actitud docente debe apuntar a destrabar el tejido prejuicial que confunde intereses con intenciones expresivas, generando en el estudiante las condiciones hacia una respuesta

responsable en la investigación y reflexiva en el análisis, para lograr promover internamente las rupturas, los destrabes que permitan la creación de un enfoque que incida vivencialmente en él. (…) La experiencia es articulada por los docentes, aun colocando al estudiante en situaciones de alto impacto intelectual y emocional que operan como verdaderas cagas de profundidad que harán emerger espontáneamente, las inhibiciones y preconceptos; a pesar de la distancia que pueda existir entre el fenómeno investigado y la respuesta expresiva del estudiante, toda esta vivencia será volcada en el trabajo de análisis que se realiza en forma colectiva y que requiere un alto grado de compromiso de docente y estudiantes."

(P)19" Es decir nuestra enseñanza activa está basada en un enfoque centrado en el individuo, metido casi dentro de sus zapatos, entendemos entonces la formación del individuo, como un proceso de desarrollo, nuestra concepción por lo tanto es dinámica, es comprender la experiencia propia como un hecho vivo, sentido, relaborado (sic), en nuestra intención, es decir auto descubierto, cada individuo como un ser singular donde protegemos sus inquietudes y/e inclinaciones."

(Q)20"El proceso experimental del estudiante, es intransferible, velar que lo viva con la mayor frescura y con una actitud espontánea frente al mismo. El acto docente no debe significar, un acto formal o un mero compromiso circunstancial, tampoco un acto pedagógicamente altivo, significa vivirlo como acto pedagógico propio".

(Q)21" El proceso experimental del estudiante, es intransferible, velar que lo viva con la mayor frescura y con una actitud espontánea frente al mismo. El acto docente no debe significar, un acto formal o un mero compromiso circunstancial, tampoco un acto pedagógicamente altivo, significa vivirlo como acto pedagógico propio."

(ETU)22" Con esto queremos establecer que la libertad creadora del educando es un medio de incidir en la realidad y no de evadirse de ella, lo que nos lleva al aspecto de la responsabilidad de esa libertad. La creación libre tiene una referencia: su destino o función. Aquí queda planteada la relación del producto con su medio... Esa relación, libertad-responsabilidad, es la que articula, en esos apuntes, este parágrafo con el siguiente. Aquí se enfatiza de esa relación el aspecto espontaneidad creadora; en el que sigue, el acento caerá sobre la integración del creador a su medio, es decir sobre el aspecto que liga, asegura y vierte aquella

responsabilidad.”

(ETU)23” Esta enseñanza individualizada en la libertad y por ella, protegida por la enseñanza experimental, el pluralismo y las opciones progresivas, según veremos más adelante, requiere el complemento del equipo. Porque la individualización es aquí un camino de integración, no de dispersión, de cooperación, no de competición. Desde el punto de vista de la libertad, esto sería muy obvio si los fulleros de la propaganda no hubiesen mezclado las cartas, con referencias a modelos de organización social que reclamando libertad, la impiden. La libre individualización de la enseñanza, no sólo no repugna sino que supone el equipo, cierto tipo de equipo, claro está. El individualismo egocentrista competitivo es justamente lo contrario de la libre individualización o si se prefiere, de la individualización a secas. Aquél es agresivo y en definitiva estéril, este es creativo. La individualización vale como nota diferencial en el conjunto armónico, como aporte particular a la obra común, como cooperación, en suma. El desarrollo individual se cultiva y es fértil en el grupo y es sobre los matices individuales – respetados y actuantes – que adquiere especial eficacia el equipo.”

(ETU)24 “En nuestro Plan Nuevo, la libertad por el pluralismo –estético y docente- asegura la espontaneidad creativa y sitúa las polémicas en el campo correcto de las realizaciones. Pero, además, ese pluralismo es el mejor procedimiento docente en vista de los propósitos educacionales expuesto en el parágrafo anterior, con especial referencia al Segundo Período de estudios.”

(C)25” Parte de esta tarea será el fortalecer a la individualidad expresiva del estudiante y su capacidad crítica, dotándole de instrumentos sensibles y conceptuales que lo ayuden a desarrollar una actitud de libertad responsable dentro del marco de la forma pedagógica y estética elegida por el mismo. A fin del mantenimiento de la pluralidad de individualidades dentro de la pluralidad opciones formativas que brindan los talleres fundamentales... Este Primer Período será la base desde la cual partirá el estudiante hacia su posterior integración a los talleres fundamentales. El que deberá abarcar un amplio campo de investigaciones que irán conformando una sólida matriz en cada uno, que posibilitará un lúcido y libre ejercicio de sus capacidades creadoras.”

(G)26” Pero estas alternativas, también implican conceptos pedagógicos de compleja definición

dada la confusión de los propios términos que manejé están concebidos en la actualidad. Por ejemplo: si nos internamos en el análisis de concepto de libertad, nos encontramos que el paquete de confusiones es realmente notable, pues esto que parece obedecer a la más noble de las intenciones, ofrece un primer problema doctrinario. En términos generales, la libertad está considerada a partir de su esencia negativa, es más, existe una potencialización cada vez más acentuada de ese aspecto en el sentimiento generalizado de que resulta condenable todo acto que la restrinja o tienda a limitarla, no aportándose elementos de orden constructivo y positivo. El conflicto se plantea al tratar de conjugar las dos cosas, cómo llevar adelante la acción en un sentido sin que afecte el otro, pues es indudable que aunque debe respetarse la libertad en la educación, y aunque todo lo que es compatible con una lo es con la otra, es también cierto que existe cierta "pérdida" de libertad (concebida en aquel sentido) si se va a enseñar algo. Esta disyuntiva comienza a aclararse si consideramos en primera instancia la esencialidad positiva del concepto de libertad...".

(G)27" Estas concepciones –espíritu de libertad positiva regulada por el respeto- implica además un sistema educativo flexible, no estructurado sobre bases inconmovibles, tendiendo a la búsqueda permanente y un espíritu docente pleno de imaginación y vitalidad creativa. El docente no podrá estar enmarcado en una actividad recurrente, burocrática y cristalizada, sino que será imprescindible que perciba lo vital de la presencia del estudiante, ser intérprete de lo que éste es capaz de desarrollar, concibiéndolo como alguien a quien apoyar en su búsqueda, equipándolo en aquello que lo enriquezca y enfrentándolo en lo que no, sin ningún fin pre-determinado, no para ninguna autoridad impersonal, sino simplemente para los fines formativos en los distintos planos que ese individuo busca. La autoridad, aquí dejará de ser tal, no estará en contradicción con el concepto de libertad positiva y además será visualizable en la medida que no está concebida como ausencia de restricciones sino como una asunción de responsabilidades mutuas."

(L)28" Será responsabilidad del docente que la investigación se realice en un marco de libertad para ello deberá además aportar los distintos elementos que convergen en el objeto a investigar."

(P)29" Este medio ambiente tiene una pauta fundamental, para su desarrollo, el ejercicio de una libertad positiva responsable, es decir no evaluamos en términos de juicios de valor unilaterales

–concebimos una responsabilidad compartida docente-estudiante que no quiere decir, que dejemos de lado nuestra responsabilidad, que es común, pero apostamos al proceso, es decir al compromiso responsable a una actitud frente a la experimentación que puede ser formal, por momentos. Pero en el ejercicio de esa libertad mutua podremos formarnos “juicios suspendidos” donde apostamos a un cuadro de compromiso cada vez mayor en esa responsabilidad mutua y en la densidad de posibilidades de nuestros talleres.”

(ETU)30 “Desde el sondeo inicial (cuestionario inspirado fundamentalmente en el de la Academia de Ulm), a todo lo largo de su actividad estudiantil, el alumno encontrará documentada su personalidad y la labor claustral por el equipo docente. Le servirá de línea de referencia para todo el sistema de opciones libres que le ofrece el instituto. Es él mismo que con el auxilio docente debe construir su plan individualizado de estudio, sobre el esquema general establecido.”

(ETU)31” El estudiante acude a su centro de enseñanza envuelto en una corteza prejuicial que lo inhibe y lo limita. Corresponde a la versión vulgar de la rama de conocimiento que lo atrajo. Y lo tomó del aspecto visible y convencionalmente compuesto de esos conocimientos. La primera tarea es medir esa corteza para hacerla saltar. Para esto, la técnica es el impacto. El estudiante debe ser rudamente impactado por la extrema riqueza de una realidad primaria que lo suma –experimentalmente- en el desconcierto de su abundancia. Todas sus falsas defensas selectivas, todas sus pautas de orientación rituales, acumuladas por los precedentes, deben ser bruscamente abatidas dentro de su espíritu y el neófito debe quedar inmerso en el caos de la riqueza de todas las posibilidades primarias. Hasta allí se llega por experiencias múltiples pero elementales –aunque espectaculares-destinadas a que el alumno, desbordado en sus preconceptos vaya descubriendo –por sí y hacia “abajo”- los primeros trazos delimitativos de su campo. Toma así contacto directo con el fondo problemático de su asunto, del que solo tenía una referencia externa y deformada. En él descubre las posibilidades infinitas de las respuestas con las que su vocación lo lleva a manejarse. Simplemente, porque descubre la esencia de su asunto.”

(ETU)32” Esa iniciación corresponde, en nuestro Plan de Estudios, a su Primer Periodo. Su contenido experimental está destinado a revelarle al estudiante la existencia de la expresión plástica como su campo propio. En este periodo, la función o actividad expresiva misma, debe

quedar pospuesta a una actividad experimental del estudiante en averiguación de la incidencia y el abarque de la expresión plástica como tal...El estudiante debe ser distraído de toda tentativa de usar esos medios, es decir, de tratar de expresarse. Tampoco debe ser introducido en ninguna forma de artesanía. Debe ser experimentalmente impresionado por el panorama de su terreno o sea por la existencia y dimensiones del medio expresivo plástico."

(ETU)33 "Comienza par él el problema de educación estética, que se inicia por el reconocimiento de aquella topografía. Estamos ya en el Segundo Periodo, con sus tres Ciclos. En el primero, el estudiante rota por la pluralidad de los talleres, en régimen de cátedras paralelas, prevista con la mayor diversidad de direcciones estéticas y docentes. Los estudiantes discutirán y evaluarán sus experiencias rotativas en mesas redondas periódicas. Desde la perspectiva adquirida en el Primer Periodo, todas las definiciones parcelarias, actuarán sobre el estudiante, ilustrativa, pero no limitativamente. Las verá como sendas trazadas en la espesura de un área tan extensa como nutrida, le valdrán referencias y no fronteras. Lo guiarán en el propio desarrollo de su expresión, sin enmarcarlo, lo ayudarán sin imponérsele.(sic) En el Segundo Ciclo de este Segundo Periodo, se incorporara al Taller de su elección".

(P60) 34" Art. 2º. Esos fines se alcanzarán mediante:
a) 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."

(A)34" El planteo de enseñanza del arte en la Escuela Nacional de Bellas Artes, está basado en el método de enseñanza activa que apunta a la formación integral del estudiante como artista y su integración al medio social."

(B)35"La reapertura de la Escuela se enfrenta con innumerables dificultades. Se debe superar el desmantelamiento ya mencionado, resolver la multitudinaria inscripción que prácticamente desborda las instalaciones locativas, la deficitaria situación presupuestal de un Servicio que había sido excluido del presupuesto universitario. Mil quinientos alumnos en primer año y quinientos en segundo, cifras sin antecedentes en la historia de la Escuela. El problema fundamental, está en poder conciliar esta situación con la responsabilidad de impartir una enseñanza activa."

(C)36” El estudiante ingresado en los primeros años de la reforma del plan de estudio era portador de una visión prestigiosa del dibujo y la pintura tradicional, entorpecedora de una más libre investigación de las propias potencias sensibles de sus capacidades creativas. El posterior desarrollo de los caminos del arte y de circunstancias del ámbito cultural generó una actitud de libertad sin responsabilidad, de un gran espontaneísmo, que los docentes debieron considerar en la evolución de los cursos. Dado que se aplica un método de experimentación hacia el mundo, en forma de conocimiento empírico de la realidad que lo rodea estableciendo valores de formación general que van más allá de las artes plásticas”.

(D)37” El curso dispone en su etapa final completar el instrumental del estudiante en su pasaje a los talleres fundamentales paralelos del Segundo Periodo dos instancias. Una de ellas realizando un chequeo conjunto, alumnos y docentes, de la producción estudiantil archivable del aproximadamente año y medio de cursos y producción generada en las experiencias. Los criterios adoptados para estas instancias de análisis que se realizan en forma colectiva, no son los de una evaluación estético o plástica. En el sentido de que el material producido no responde a investigaciones expresivas concretas, sino que son el resultado de premisas orientadas al análisis empírico de tendencias estéticas determinadas no siendo además competencia o interés del seminario de todo el primer periodo orientar estéticamente en la formación del alumno, campo librado a su más crítica y responsable decisión. Los análisis que se realizan parten del supuesto de la falibilidad y de la posibilidad de error de las opiniones en un área tan delicada y de abstractas proyecciones como la actividad plástica. En este entendido se vuelcan luego de un análisis individual de la campea del estudiante por el equipo docente, reflexiones y apuntes en el sentido de lo que puede haber definible como actitudinal en la forma de encare del conjunto de investigaciones y experiencias transitadas. La intención es colaborar en el proceso reflexivo del curso, con el alumno colocando en el umbral de un Segundo Período que le va plantear un panorama de profundización en sus inclinaciones estéticas y definición vocacional.”

(F)38” El problema metodológico consiste en estimular al estudiante a lo largo de toda su experiencia sin cortarle en ningún momento su espontaneidad y creatividad, en un régimen de completa libertad y participación que no lo coaccione. El estudiante tiene que ser cuidado en el momento de su investigación de toda actitud externa que lo aleje del centro de investigación en el cual se encuentra inmerso. Por tal motivo tiene que ser libre para que una vez presentado en

el campo experimental, pueda conocerlo, desarrollarlo, llegando a la creación lejos de la imitación.”

(P91)39” No obstante, aquel viejo texto reglamentario, mantiene en parte una total actualidad para nosotros, en referencia al espíritu de sus criterios educativos y los grandes ejes metodológicos que concretó en aquella década. La estructura de Talleres Fundamentales Paralelos de libre Orientación, coexistiendo como “ideologías diferenciadas” al mejor nivel creativo, educativo y polémico de doctrina, son instrumentalmente imprescindibles para la emergencia de desconcierto del arte y sus lenguajes de hoy.”

(P91)40” Asimismo, el Plan que hoy se renueva, recoge de la vieja organización educativa sus motivaciones fundamentales, en la proyección de la enseñanza vinculada a su entorno social, a sus inquietudes, necesidades y destino. La formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo, la inquietud por el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y su creatividad, cobran hoy más vigencia que nunca en el desconcierto conceptual de los lenguajes sin intervalos al decir de Dorfles, de los lenguajes computarizados, de los lenguajes video-masivos. El nuevo esquema educativo recoge la inquietud de investigación de las grandes vertientes culturales que se mezclan en la formación del arte contemporáneo sus ideas. Reacondicionar los elementos legatarios de las culturas en transición que derivan hacia nosotros, suponen en términos educativos un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento.”

(R)41” El ordenamiento de la temática en torno a centros de interés dará una primera estructuración apuntando en ese sentido. La investigación de distintos factores que convergen y se integran en un centro, no sólo permite el enfoque analítico desde varios puntos de vista que enriquecen a los demás, sino que genera una densificación del conocimiento a descubrir sobre un hecho complejo, acelerando progresivamente el incentivo para el tratamiento del tema. Los aportes que la transdisciplina introduce en todos los campos, en los últimos años, complementan en forma más que acertada el planteo de origen decrolyano de los centros de interés, como ordenadores e intercomunicadores de una temática a abordar. Los puntos más cerrados en apariencia, encuentran muchas veces en un encare lateral, el enfoque que los ilumina. También el pasaje transversal, de una disciplina a otra a través de un complejo nódulo histórico (en el caso del Seminario de las Estéticas) rompe los compartimentos estancos de las

especialidades aisladas, obligando al investigador (el estudiante investigando sobre sí mismo y u campo, en nuestro caso) a abrir su espectro de posibilidades de interpretación."

(B)42"La reapertura de la Escuela se enfrenta con innumerables dificultades. Se debe superar el desmantelamiento ya mencionado, resolver la multitudinaria inscripción que prácticamente desborda las instalaciones locativas, la deficitaria situación presupuestal de un Servicio que había sido excluido del presupuesto universitario. Mil quinientos alumnos en primer año y quinientos en segundo, cifras sin antecedentes en la historia de la Escuela. El problema fundamental, está en poder conciliar esta situación con la responsabilidad de impartir una enseñanza activa."

D)43" Desde la ampliación –conceptual y temática – que el curso realizó en esta etapa posterior a la reapertura, el Seminario debió producir una sub-división curricular en los llamados Seminario I y II, respectivamente. El Seminario 1 abarca desde el estudio de la Edad Media hasta el análisis de las vanguardias vigentes al comienzo de la 2ª. Guerra Mundial; tema que desarrollaremos más adelante."y (D)" Su estudio abarcará todas las manifestaciones estéticas, desde la óptica crítica que aplicó para los períodos precedentes. Planteará las dudas sobre paternidades y originalidades que la necesidad ubicacional del estudiante hace insoslayables. Asumir la crisis de los lenguajes expresivos plásticos, desbordaos por la avalancha de medios materiales, instrumentales, ante una objetiva carencia de ideas y proyectos en una realidad en la cual prima la actitud del "como" hacer, sobre la "qué" hacer. Es una etapa culminante en la preparación del alumno para el desarrollo de su capacidad crítica hacia el auto-ordenamiento futuro de su actividad investigativa creadora; y síntesis de la preocupación global del curso por aportarle el más claro, informado y desprejuiciado marco de referencias interiores y exteriores que lo compone. En el entendido que él como hombre de este siglo de la informática y la cibernética es compuesto de múltiples referencias que debe asumir de cara a su ubicación como artista en la sociedad que lo contiene."

A)44"Dados estos lineamientos generales del plan de estudios y el mecanismo de pasaje del estudiante por el mismo, me voy a detener en el primer año del primer período, lugar donde creo poder aportar mi experiencia, debido a que hace ya algún tiempo desde los primeros encuentros a fines de 1983 por tratar de reinsertar en el ámbito universitario a la Escuela después de más de 10 años de clausura –junto a otros compañeros, he colaborado en la

instrumentación de las experiencias prácticas que se realizan en el primer año.”

(A)45” He intentado dar a través de este relato las características generales del plan de estudios de la Escuela y en particular la actividad del primer año y transmitir al jurado, además de la experiencia vivida como estudiante el deseo, de incorporarme como ayudante del equipo docente del primer año del primer período.”

(B)46”El análisis sobre la doctrina general del Plan de Estudios lo dejaré planteado a través de la exposición realizada por motivo del Seminario sobre “La dimensión ambiental de la Educación formal” de la cual adjunto copia... Hoy la Escuela se plantea continuar avanzando en la definición de este curso y rastrear en él cuáles son los antecedentes que fueron definiendo a nuestra cultura. Se pretende introducir al curso no en la recreación de las corrientes estéticas, no es (como ya se decía en 1971) hacer impresionismo, imitando cuadros impresionistas, es sumergir al estudiante, en la problemática de Monet y así redescubrir al impresionismo y descubrir al mismo tiempo, en qué grado, todos y cada uno de nosotros estamos pautados por el impresionismo. Lo que se nos plantea a partir de esta preocupación es que no nos podemos quedar en el impresionismo ni en el realismo de Courbet, ni en el romanticismo de Delacroix ni en el neoclasicismo de David, la problemática actual del arte y los antecedentes que pautan nuestra cultura, los hemos de rastrear a partir del renacimiento... Trataremos a continuación de ejemplificar sobre la metodología a aplicar.”

(E)47 “Destituida la retórica, pusimos en el laboratorio los actos sensibles y su agente irritante, para localizar variables, para sistematizar el conocimiento, para aislar los elementos de punto de partida del lenguaje de cada uno. Así de los grandes mitos (“el misterio de la profundidad del color”) fueron sonrisas y apareció limpie el nudo real de lo estético (la idea atrás y después la imagen). Pero el buen camino planteado estaba en sus comienzos... en duros comienzos. Así sobreviene la parálisis, la dispersión y la persecución. Hay que contabilizar entonces, más de una década de clausura y retraso, y como el mundo siguió andando después de la disolución de las cámaras, el tiempo perdido se duplicó, entre otros males mayores y más dramáticos. Recomenzar supone no solo el área de la investigación y docencia, reatrapar nuestros mejores niveles anteriores a la clausura y el desarrollo creador de opciones y aportes para este sombrío y crítico fin de siglo.”

(B)48 “La primera finalidad que se le diera a este curso fue la de que el estudiante tuviera una visión de los distintos Talleres Fundamentales previo a su elección. Que pudiera conocer profundamente las orientaciones estéticas de cada uno, lo cual se complementó con un estudio de las corrientes estéticas contemporáneas a los efectos de tener una mayor definición aún.”

(B)49” La copia exacta de la realidad es aún hoy para nosotros un concepto que está comúnmente ligado al de “saber dibujar”.(…) Esto no es con el fin de adiestrarse en la técnica, sino para aprehender las circunstancias que determinan ciertas concepciones... La idea de comenzar la investigación a partir del renacimiento, no implica un estudio cronológico, sino el descubrimiento de la existencia de vasos comunicantes que están alimentando la expresión contemporánea, cuyo rastreo es fundamental para un futuro emplazamiento del estudiante como profesional plástico.”

(RT)50 “Hoy el Ministerio de Cultura, prepara una ley de enseñanza que sustituirá nuestro Estatuto del 58. Se promulgará por el Consejo de Estado y, se remplazará de esta forma la intervención que pesa sobre nuestra casa de estudios. Sabemos también que se creó, durante la anterior administración del Ministerio de Cultura la Escuela Nacional de Artes Plásticas y Visuales (según consta en el diario Oficial del 30 de diciembre de 1983, página 475), demorada un año en su iniciación se previó, según trascendidos, el comienzo de sus cursos para el año lectivo 1984, intención ésta que ha quedado en suspenso a propósito de la mencionada ley para la enseñanza del Ministro Schroeder. La intención del Ministro, es colocar la mencionada Escuela dependiendo de la Facultad de Humanidades y no del Ministerio como estaba planificado hasta el año pasado. Finalmente se va clarificando el incierto panorama que afectó la enseñanza del arte a nivel superior. Parece entonces que las autoridades oficiales han definido ya que hacer al respecto. Tenemos pues la Escuela Nacional de Artes Plásticas y Visuales, con destino a depender de la Facultad de Humanidades, y con un cuerpo docente, sobre el cual desde hace un año ha producido tantos, y tantos cabildeos, idas y venidas en el ambiente plástico nacional. Según trascendidos en el ambiente artístico, dicho cuerpo docente sería... La lista sería incompleta, aparentemente existirían otros integrantes pero los desconocemos. Conocemos eso sí, a algunos integrantes de esta lista, varios fueron docentes de nuestra Escuela Nacional de Bellas Artes, eso sí, POR CONCURSO (sic), en plena vigencia de la Ley, donde podían competir con otros, con un llamado que fue hecho públicamente y sujeto a la aprobación del Consejo Directivo Central Universitario, ya que dependíamos de él.

Nos desilusiona su concurrencia, su advenimiento a este llamado del ministro de cultura, pues este Ministro y el anterior, no tienen la autoridad que confiere a estas investiduras el sufragio popular. Este Ministro como los rectores y decanos de estos últimos 11 años son porque los impone la fuerza. Entonces, ¿Por qué? ¿Para qué? Es curioso que en el miso momento en que le país entero está librando una dura lucha para salir de esta situación se acepte la arbitrariedad. Es inequívoco el mandato popular. No puede haber dudas. Algunas personas de esta lista, no nos importa lo que hagan, más hay otras que si. Siempre hubieron obsecuentes, ambiciosos, que colocan sus intereses personales, su vanidad por encima."

(PEE)51" Nuestro siglo, el siglo del acopio y producción de materias de mayor espectro que todas las materias juntas del resto de la historia, siglo de docilidad instrumental al extremos de cualquier imaginación, se sorprende en plan crisis de lenguaje. Crisis de lenguaje que abarca el propio contenido del objeto, su destino y hasta su propia naturaleza de existencia: el Pont Neuf embalado por Christo."

(E)52" Pero los caminos les condujeron más lejos. Intentaron coordinar la mutua incidencia, los caminos cruzados y la emigración estética por intolerancia (los vasos comunicantes europeos) en una increíble muestra de 100 años de interrelación "Paris-Moscú" 1979. El "corte transversal" de Ubicación Histórico cultural descubriendo la articulación interna de los lenguajes con su medio, parece inspirar la política de rastreo, y en curso, hace menos de diez años, a que hacíamos referencia".

(D)53" El proceso de evolución del actual Seminario queda registrado en principio por la distancia entre este enfoque y el que se hacía tradicionalmente, de enumeración y análisis de las estéticas contemporáneas, con la inquietud de abarque intenso y sistemático de la producción plástica y enunciados teóricos de las mismas. Enfoque que no nos permitía avanzar sobre el vasto campo de antecedentes que las nutren y justifican, desproveyéndonos, en cierta, forma, de elementos de lectura fundamental para la mejor comprensión del arte en la actualidad."

(P91)54 "A su reapertura en 1985, fue ostensible la necesidad de adecuación de sus cursos ala investigación ya transitada en el ámbito internacional. Rápidamente, los órganos directivos interinos, promovieron modificaciones fragmentarias al viejo texto reglamentario, a la espera de

un examen detenido de toda su estructura educativa y las manifestaciones del arte en genera".

(H)55" Aceleradamente el mundo cambió mientras la ENBA permaneció clausurada durante la dictadura. As u reapertura en 1985, fue ostensible la necesidad de adecuación de sus cursos a la investigación ya transitada en el ámbito internacional."

(K)56" Motivó a los Órdenes a una revisión y puesta al día a nivel doctrinario, en relación ala polémica del arte, al desarrollo tecnológico sobre todo de los lenguajes de comunicación masivos y el rol del artista en el medio social. En relación a la polémica del arte, la constatación de la crisis de valores y derrumbes ideológicos, que pautan la situación de la sociedad hoy. En esta "era del vacío" al decir de Lipovetsky, donde asistimos al deterioro paulatino de los planteos de las neo vanguardias de posguerra. Atrapadas por la oficialización y sacralización de los planteos de las vanguardias de principios de siglo. La transición modernidad-posmodernidad nos obligó a buscar las raíces más profundas de la actual polémica del arte y nuestra cultura."

(N)57" En la exposición de motivos de nuestro nuevo plan de estudios hay dos párrafos que nos sirven de expresa síntesis sobre los propósitos de este fundamental dispositivo que la ENBA puso en marcha en la década de los ochenta."

(R)58" Surgen en la década del 80 dos factores de orden totalizador socio cultural, que se suman al conflictivo panorama general, sacudiéndolo y amenazando con disgregarlo... La década del 90, aportará a su vez la crítica conciencia de lo impostergable que resulta la asunción del desafío de superar una situación pautada por el vacío de la aparente total "libertad para nada" ajena a compromisos reales... Desde estos puntos de vista, las propuestas del plan de estudios de la ENBA, suponen alcances que van más allá de la formación de artistas plásticos en una sociedad dada. Implican perspectivas más ambiciosas, coincidentes con los objetivos de motor del cambo cultural y social establecidos en la Ley Orgánica para toda la Universidad"

(F)59" El curso de Seminario, trata de ubicar al estudiante en las últimas manifestaciones artísticas, que se producen en el presente. Seminario II, más concretamente, debe mostrar y analizar esas corrientes de última hora. Por lo que el curso completa un recorrido hasta el

presente mismo del estudiante. Se encuentra así actualizado, empapado en el “hoy” del Arte. De alguna manera lo que el estudiante investiga en los Talleres del Segundo Período, forma parte también de ese “hoy”, a que hacía referencia. Por lo que la actualización del estudiante es constante, y dinámica. Ya que el mismo está formulando los últimos planteos de la creación actual.”

(L)60” Las posguerraEEUU como centro nuevo, la aceptación de las otroras cuestionadas u y perseguidas vanguardias nos derivan a la investigación de la sociedad de consumo y su vertiginoso proceso en busca de la novedad, el pop asumiendo el consumo, el de las formas materias, el minimal que reduce su expresión, el hiperrealismo que no intenta decir nada. Estas neovanguardias irán rápidamente agotando la posibilidad de lograr una forma distinta de ingresar al mercado, llegando el arte a ser idea, arte conceptual. Entonces, ¿cuál es la situación hoy? El estudiante elaborará un material (cualquier lenguaje de comunicación masiva) de libre tamaño. En el análisis de las propuestas el curso se interna en la toma de conciencia de la situación hoy. La relaboración de formas sin su contenido ideológico marca una crisis de los valores creando una situación de vacío. En el rastreo que realiza el equipo docente del Primer Período de Estudios de materiales que aporten elementos que enriquezcan la conceptualización del curso se ha logrado reunir varios documentos que nos permite plantear distintas visiones sobre el objeto a investigar. Uno de esos casos lo constituye el video realizado por Cohn Bendit “La revolución, la habíamos amado tanto”. Este material coloca el ojo y la sensibilidad del estudiante en el centro del problema planteado hoy... El que el estudiante asuma este vacío es objetivo del curso, cada uno tendrá que definir su ubicación como individuo y como creador en esta realidad. De hecho encontramos que la situación de hoy tiene sus costados negativos, pero encontramos que existe un desafío latente y un campo operacional donde intentar la aventura de imaginar y hacer. Es responsabilidad del Equipo Docente del Seminario el organizar para mejor conocimiento del estudiante las distintas tendencias en el campo estético docente que son los Talleres Fundamentales Paralelos de Libre Orientación.”

(N)61” En la exposición de motivos de nuestro nuevo plan de estudios hay dos párrafos que nos sirven de expresa síntesis sobre los propósitos de este fundamental dispositivo que la ENBA puso en marcha en la década de los ochenta.”

(Q)62” Siglo XX, un siglo de crisis, en los lenguajes plásticos, con una impresión general, como

que todo se ha cristalizado, se ha empantanado; las distintas manifestaciones estéticas se siguen expresando y se auto convocan a dar vueltas en su rededor, pero si percibo su expresión, tengo la sensación de que manifiestan en el vacío. Estamos tentados a dar vuelta de hoja, y proyectarnos como individuos creativos en todos los planos. Desde le seno de esta vieja y desgastada sociedad veintisiglista."

(D)63" La difícil tarea de ordenamiento y comprensión de las estéticas contemporáneas con su proliferación de ismos que reproducen en la mayoría de los casos modos, actitudes y hasta discursos aggiornados de otros ismos que poblaron la historia, supone una actitud libre de crítica y análisis. Tarea esta que encuadrada en la experiencia en constante y fermental evolución del Seminario de las Estéticas constituyen su desafío y su razón de ser en la apertura de caminos hacia la construcción de espacios de creación y proyección humana a través del arte... Asumir la crisis de los lenguajes expresivos plásticos, desbordaos por la avalancha de medios materiales, instrumentales, ante una objetiva carencia de ideas y proyectos en una realidad en la cual prima la actitud del "como" hacer, sobre la "qué" hacer."

(E)65 "Más próximos y específicos son los esfuerzos de "Beaubourg" de rastreo y reencuentro con la pintura y su entorno, montada entre los dos siglos y desde su agitada historia. En esfuerzos sistemáticos y sin precedentes construyó catálogos que comenzaron a ser verdaderos archivos de época y de la circunstancias en que se produjo la pintura. Desde Corot, fin y pasaje a la marea que comienza vacilante (Degas y Manet en 1860) la paleta que se afirma. (Monet y Renoir) y el Salón de los independientes hasta 1890. Cézanne proyectando, sobre el medio siglo a venir, las bases de la pintura moderna. Hasta la década del 60 los caminos paralelos, oscilantes de una fertilidad que se extingue con sus últimos exponentes, Chagal, Miró, Picasso. En este momento retrospectiva de Kandinsky documentada. A toda esta revisión se agrega individuos marginados de corrientes, pero testimonios de la febril investigación, como Balthius(sic), entre otros. Pero los caminos les condujeron más lejos. Intentaron coordinar la mutua incidencia, los caminos cruzados y la emigración estética por intolerancia (los vasos comunicantes europeos) en una increíble muestra de 100 años de interrelación "Paris-Moscú" 1979. El "corte transversal" de Ubicación Histórico cultural descubriendo la articulación interna de los lenguajes con su medio, parece inspirar la política de rastreo, y en curso, hace menos de diez años, a que hacíamos referencia. (Desde luego que "Beaubourg" Francia, y sus relaciones exteriores, sin contar sus rubros y especialistas full-time

recomponen a un 60% la pintura en cuestión, a un 30% la correspondencia útil, juicios, artículos, testimonios, fotos, etc) Todo esto haría soñar el Seminario en su análisis de las corrientes y su actitud (pensamos que en este momento en nuestra diezmada biblioteca y en nuestra inexistente biblioteca).”

(F)66” El estudiante de Bellas Artes ha elegido, por inclinación o vacación y necesidad de canalización, desarrollar su investigación y motivación en el mundo de las artes plásticas, lo cual implica una investigación en los fenómenos actuales del Arte, en las características del comportamiento del hombre actual. Se enfrenta a un abanico de intensiones, símbolos, éxitos y fracasos, especulaciones que constituyen el Arte hoy. Todo este conjunto de antecedentes e intenciones es generado por una matriz. Es relacionable y proyectable hacia atrás en el tiempo, hasta llegar a una época donde fue generado. Por lo tanto la ordenación y comprensión del complejo tejido de las tendencias estéticas contemporáneas, supone un recorrer la realidad del Arte, desde sus matrices generadoras. Implica conectar cada manifestación artística actual, con un antecesor que lo influyó. No para determinar la mayor o menor originalidad de un planteo, o el traslado intacto de una época hacia otra, sino la interrelación que existe entre los legados culturales de distintas épocas, y como confluyen en la construcción de un posible legado actual. Hablo de posible, en la condición necesaria, de que sea el estudiante el descubridor y creador de ese legado vigente.”

(K)67” El Seminario de las Estéticas II comienza generando una polémica con el grupo estudiantil a partir de un collage donde se lee citas de pensadores como Dorfles “El intervalo perdido”, Lipovetsky “La era del vacío” videos clips de Michael Jackson o Madonna (sic), un trozo de película de Almodovar, propaganda televisiva. Bien con esto se pretende que el estudiante emita su opinión desprejuiciadamente, sobre la situación que vive nuestra cultura hoy y de proponer por parte del equipo docente conjuntamente con el estudiante la actitud a asumir en la investigación del curso.”

(R)68” Esquema de tendencias e interrelación entre las mismas; manifestaciones mezcladas en paradigmas y en vocaciones temporales de los creadores de esas vanguardias. Situación dramática y conflictiva en que se desenvuelven. Proyecciones de esas vanguardias en el arte de posguerra, sobre todo en manifestaciones masivas como el cine, en el neorrealismo italiano, la nouvelle vague francesa y el expresionismo americano de Elia Kazan. Las neovanguardias y

su entronque con las formulaciones experimentales de las vanguardias de la primera mitad del siglo y sus diferencias actitudinales, en la estructura del mercado y en los “prestigios” que formulan sus publicistas y teóricos. El movimiento de contra cultura de los años 60 y sus respuestas a la crisis de valores de posguerra. Crisis del vacío, relativización de los valores. A) Agotamiento de las neovanguardias y crisis del mercado de los años 80. Aparición de las interrogantes y vacíos de la cultura posindustrial y el “hueco” actitudinal en los lenguajes de comunicación masiva. B) El enfoque posmoderno y su superación.”

(D)69” La difícil tarea de ordenamiento y comprensión de las estéticas contemporáneas con su proliferación de ismos que reproducen en la mayoría de los casos modos, actitudes y hasta discursos aggiornados de otros ismos que poblaron la historia, supone una actitud libre de crítica y análisis. Tarea esta que encuadrada en la experiencia en constante y fermental evolución del Seminario de las Estéticas constituyen su desafío y su razón de ser en la apertura de caminos hacia la construcción de espacios de creación y proyección humana a través del arte.”

(D)70” El curso dispone en su etapa final completar el instrumental del estudiante en su pasaje a los talleres fundamentales paralelos del Segundo Periodo dos instancias. Una de ellas realizando un chequeo conjunto, alumnos y docentes, de la producción estudiantil archivable del aproximadamente año y medio de cursos y producción generada en las experiencias. Los criterios adoptados para estas instancias de análisis que se realizan en forma colectiva, no son los de una evaluación estético o plástica. En el sentido de que el material producido no responde a investigaciones expresivas concretas, sino que son el resultado de premisas orientadas al análisis empírico de tendencias estéticas determinadas no siendo además competencia o interés del seminario de todo el primer periodo orientar estéticamente en la formación del alumno, campo librado a su más crítica y responsable decisión. Los análisis que se realizan parten del supuesto de la falibilidad y de la posibilidad de error de las opiniones en un área tan delicada y de abstractas proyecciones como la actividad plástica. En este entendido se vuelcan luego de un análisis individual de la campea del estudiante por el equipo docente, reflexiones y apuntes en el sentido de lo que puede haber definible como actitudinal en la forma de encare del conjunto de investigaciones y experiencias transitadas. La intención es colaborar en el proceso reflexivo del curso, con el alumno colocando en el umbral de un Segundo Período que le va plantear un panorama de profundización en sus inclinaciones estéticas y definición

vocacional.”

(K)71” En este momento el curso realizará un esquema ordenador para que el estudiante visualice el desarrollo horizontal de las vanguardias investigadas, sus interrelaciones y conexiones. Serán abordados también arte y poder, mercado del arte como centro de estudio.”

(Q)72” Luego de finalizado este gran recorrido, planteado con diversas experiencias, a través de premisas que fueron resueltas a lo largo de este Seminario y que contaba con una apoyatura de material gráfico visual, que ilustra o acerca en forma directa o indirecta a la época. (Esto último a raíz de una búsqueda exhaustiva que realiza el equipo Docente, casi en forma constante, o que se tiene acceso a fuentes que salen a luz, producto de las más recientes resultados en la investigación, en el campo de las Artes). “Los objetos de uso permiten hacer deducciones respecto a la posturas sociales, es decir, a su trasfondo filosófico e ideológico. Así como la arqueología moderna puede reconstruir una sociedad a partir de sus hallazgos, los objetos de fabricación industrial de nuestro pasado y nuestro presente no solo son indicios de desarrollos técnicos y formales evidentes, sino también síntomas de una cultura de muchas caras, sumamente compleja e incluso contradictoria.” Catálogo Exposición “150 años de diseño alemán” (Producto, forma, historia). Los estudiantes, tendrán la oportunidad de comenzar una ROTACIÓN GENERAL (sic), por todos los talleres fundamentales y en donde se pondrán en contacto con las distintas orientaciones estético – docentes y quedando en posición de optar por el TALLER FUNDAMENTAL.(sic)”

(D)73” En el entendido que la urdimbre de acontecimientos y hechos histórico que informan el tejido socio-cultural de una época no tiene un desarrollo lineal o de progresión aritmética, sino una fluida complejidad de interrelaciones a intentar desentrañar y vincular entre sí; y en este caso, con las vicisitudes de las corrientes estéticas objeto de estudio y análisis por el Seminario.”

(J)74” Para una mayor y mejor comprensión de las estéticas, un acceso al marco referencial de las mismas mediante un acercamiento y penetración promovida por una investigación interdisciplinaria, permitirá que el estudiante tenga una vivencia y conceptualización del espíritu de una época, globalizando una visión que incluye naturalmente las formas expresivas plásticas.”

(L)75” De esta manera se entiende el hecho cultural de una manera integral, global, donde las distintas disciplinas realizan un diálogo que perfila la o las estéticas de su tiempo.”

(RT)76“Con esta muestra queremos exhibir la producción actual de docentes y estudiantes que han mantenido una actividad de creación plástica en diferentes áreas expresivas: pintura, escultura, cerámica, diseños de muebles, estampados, grabados.”

(C)77” El curso del cual se han relatado los puntos esenciales, comienza a arribar a zonas de total encuentro con el hoy, con un hoy en el que la escuela y sus talleres están incluidos; donde la ubicación de cada estudiante está en juego, donde un rol a asumir como creador plástico está a consideración.”

(D)78” El curso define como prioritario, para esta etapa de la formación estudiantil, ir al encuentro y descubrimiento de sus posibilidades perceptivas y sensibles, avanzando experimentalmente en el reconocimiento y la racionalización de fenómenos vinculados estrechamente con la producción plástica, que se han de transformar en su futuro campo de acción.”

(A)79” Insisto, el objetivo es que el estudiante logre su propio lenguaje. Esta diversidad de áreas expresivas está conectada con los objetivos y alcances del primer y segundo año del primer período, porque de nada serviría tener un ciclo básico de experimentación y sensibilización, si nos encontramos después con un segundo período organizado sobre el esquema tradicional de la enseñanza del arte; o sea dibujo – pintura –escultura... Al abrir sus puertas año a año en la Escuela, tanto antes como después de la clausura se inscriben personas de distintas características, ya sea en su formación plástica, en su información general del medio, e inclusive en la oscilación de las edades desde 15 a más de 60 años... Comienza aquí un recorrido experimental e investigativo que sitúa al alumno en el camino de la expresión plástica. El estudiante será impactado sistemáticamente y con mucho vigor con experiencias de percepción que serán la base fundamental del curso en este primer año del primer período... Hay que precisar aquí, como ya dije con especial cuidado, que el fin de estas experiencias no apunta a definir la expresión plástica individual, sino a encauzar la investigación en terreno de la expresión plástica general.”

(P)80” ¿Entonces, que concepción traen del arte? – Arte como sinónimo de belleza? – Que idea de belleza? – Hay un ideal de belleza? O “Arte”, como camino hacia el éxito y vinculado a la idea del “Genio”, “La Inspiración”.- algunos traen claras definiciones en cuanto al hacer (Yo quiero dibujar, yo quiero pintar, etc.)o sea la gran mayoría trae consigo una definición estereotipad, que culturalmente llegó a el casi sin saber porque, por más de 16 años de educación por la cual ha transitado le han fomentado ese prejuicio, ya en su etapa preescolar, ya en la escuela, como una actividad entendida para el ocio o la recreación donde y se establece esa jerárquica de actividad menos importante, o ya en su etapa de secundaria donde continua esa jerarquización con respecto a otras materias.”

(B)81” Hoy la Escuela se plantea continuar avanzando en la definición de este curso y rastrear en él cuáles son los antecedentes que fueron definiendo a nuestra cultura. Se pretende introducir al curso no en la recreación de las corrientes estéticas, no es (como ya se decía en 1971) hacer impresionismo, imitando cuadros impresionistas, es sumergir al estudiante, en la problemática de Monet y así redescubrir al impresionismo y descubrir al mismo tiempo, en qué grado, todos y cada uno de nosotros estamos pautados por el impresionismo. Lo que se nos plantea a partir de esta preocupación es que no nos podemos quedar en el impresionismo ni en el realismo de Courbet, ni en el romanticismo de Delacroix ni en el neoclasicismo de David, la problemática actual del arte y los antecedentes que pautan nuestra cultura, los hemos de rastrear a partir del renacimiento.”
(E)82” Cézanne proyectando, sobre el medio siglo a venir, las bases de la pintura moderna. Hasta la década del 60 los caminos paralelos, oscilantes de una fertilidad que se extingue con sus últimos exponentes, Chagal, Miró, Picasso. En este momento retrospectiva de Kandinsky documentada. A toda esta revisión se agrega individuos marginados de corrientes, pero testimonios de la febril investigación, como Balthius (sic), entre otros... Más próximos y específicos son los esfuerzos de “Beaubourg” de rastreo y reencuentro con la pintura y su entorno, montada entre los dos siglos y desde su agitada historia. En esfuerzos sistemáticos y sin precedentes construyó catálogos que comenzaron a ser verdaderos archivos de época y de la circunstancias en que se produjo la pintura. Desde Corot, fin y pasaje a la marea que comienza vacilante (Degas y Manet en 1860) la paleta que se afirma (Monet y Renoir) y el Salón de los independientes hasta 1890.”

(M)83 “Una vez investigadas las distintas vertientes de las tres grandes corrientes antes

nombras, sus evoluciones y relaciones entre sí, y su posterior adquisición de prestigio y sacralización; el curso investigará la “recuperación” del planteo de las vanguardias por las Neo-Vanguardias de pos-guerra (1945)... Al iniciar el S. XX se investigará en el surgimiento y paralela evolución de las vanguardias Modernas de principios de siglo, en sus tres grandes vertientes: Constructiva; Expresionista y Dada-Surrealista. Se las estudiara en su actitud vital, contenidos estéticos y soluciones plásticas. A cada una de ellas por separado en primer lugar, y en sus derivaciones y mezclas, más adelante.”

(P)84” Todas las corrientes de posguerra, visualizadas en amplios esquemas gráficos, OP ART, MINIMAL AR, ARTE TERRESTRE Y ARTE ECOLÓGICO, BODY ART, ARTE CONCETPUAL, ETC(sic), manifestaciones del mayo del 68. Muestra de material fílmico realizado por Cohn Bendit (militantes del 68, ayer y hoy, en situación totalmente opuesta). Se analiza el vacío cultural, existente en el hoy, las responsabilidades que nos competen como creadores en esta sociedad en transición.”

(A)85 “Ni en el primer ciclo del segundo período del cual estamos hablando ni en el segundo ciclo de especialización, la escuela oficialmente no tiene opinión en relación a corriente estética alguna. Eso sí, garantiza la libre elección estudiantil, pudiendo por voluntad de los mismos o por cualquier individuo que acredite idoneidad docente, proponer la creación de cátedras a través del artículo 28 del plan de estudios.”

(A)86”Insisto, el objetivo es que el estudiante logre su propio lenguaje. Esta diversidad de áreas expresivas está conectada con los objetivos y alcances del primer y segundo año del primer período, porque de nada serviría tener un ciclo básico de experimentación y sensibilización, si nos encontramos después con un segundo período organizado sobre el esquema tradicional de la enseñanza del arte; o sea dibujo – pintura –escultura.”

(C)87”El seminario de las estéticas ha sido el curso que ha experimentado una evolución mayor en su contenido pedagógico, su transformación se ha dado tanto en el campo cualitativo como cuantitativo no solo ha ido abarcando un terreno mayor en su campo de investigación, sino profundizado también la calidad de la misma. Su estructura de trabajo se ha replanteado a partir del segundo año de reapertura de la escuela, en una audaz propuesta inicial, que el paso del tiempo ha fortificado y modificado en un ajuste cada vez mayor con sus propósitos.”

(D)88” La difícil tarea de ordenamiento y comprensión de las estéticas contemporáneas con su proliferación de ismos que reproducen en la mayoría de los casos modos, actitudes y hasta discursos aggiornados de otros ismos que poblaron la historia, supone una actitud libre de crítica y análisis. Tarea esta que encuadrada en la experiencia en constante y fermental evolución del Seminario de las Estéticas constituyen su desafío y su razón de ser en la apertura de caminos hacia la construcción de espacios de creación y proyección humana a través del arte.”

(F)89” El curso de Seminario, es quizás el más ambicioso y removedor de todo el Primer Período por los alcances y las responsabilidades que encierra.”

(F)90” El fin de la educación, en nuestro caso de la Escuela de Bellas Artes, de centro de enseñanza activa, es llevado a cabo y preservado por la forma de educar, por su metodología. Esta defiende el carácter de libertad y de respeto de las individualidades de cada estudiante... La determinación anti-autoritariaa de Bellas Artes, tiene como base en gran medida el pensamiento de Herbert Read. Es el defensor de la “individualidad dentro de la comunidad”, del aporte personal de cada individuo pueda aportar al grupo al cual pertenece.”

(I)91” En un crítico fin de siglo, en crisis profunda en cuanto a pautas y valores, lleno de incertidumbre, el Seminario de las Estéticas adquiere un valor formativo fundamental en su evolución desde la reapertura de la ENBA en 1985. Esa evolución de su contenido pedagógico ha posibilitado su desarrollo en lo cuantitativo como en lo cualitativo, en el abarque de una mayor área de su investigación así como de la profundidad y calidad de la misma.”

(M)92” Es en el nuevo Plan que el Seminario de las Estéticas adquiere un papel fundamental en la formación de un estudiante inmerso en una cultura signada por el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de las actitudes creativas.”

(A)94”Ni en el primer ciclo del segundo período del cual estamos hablando ni en el segundo ciclo de especialización, la escuela oficialmente no tiene opinión en relación a corriente estética alguna. Eso sí, garantiza la libre elección estudiantil, pudiendo por voluntad de los mismos o por cualquier individuo que acredite idoneidad docente, proponer la creación de cátedras a través del artículo 28 del plan de estudios.”

(A)95” Insisto, el objetivo es que el estudiante logre su propio lenguaje. Esta diversidad de áreas expresivas está conectada con los objetivos y alcances del primer y segundo año del primer período, porque de nada serviría tener un ciclo básico de experimentación y sensibilización, si nos encontramos después con un segundo período organizado sobre el esquema tradicional de la enseñanza del arte; o sea dibujo – pintura –escultura.”

(C)96”El seminario de las estéticas ha sido el curso que ha experimentado una evolución mayor en su contenido pedagógico, su transformación se ha dado tanto en el campo cualitativo como cuantitativo no solo ha ido abarcando un terreno mayor en su campo de investigación, sino profundizado también la calidad de la misma. Su estructura de trabajo se ha replanteado a partir del segundo año de reapertura de la escuela, en una audaz propuesta inicial, que el paso del tiempo ha fortificado y modificado en un ajuste cada vez mayor con sus propósitos... Su estructura de trabajo se ha replanteado a partir del segundo año de reapertura de la escuela, en una audaz propuesta inicial, que el paso del tiempo ha fortificado y modificado en un ajuste cada vez mayor con sus propósitos... Una pauta que se quiera establecer, como inherente al funcionamiento actual del primer periodo, fruto de la evolución de su docencia, es el sistema de planificación colectiva de los cursos.”

(F)97 “El proceso de evolución del actual Seminario queda registrado en principio por la distancia entre este enfoque y el que se hacía tradicionalmente, de enumeración y análisis de las estéticas contemporáneas, con la inquietud de abarque intenso y sistemático de la producción plástica y enunciados teóricos de las mismas. Enfoque que no nos permitía avanzar sobre el vasto campo de antecedentes que las nutren y justifican, desproveyéndonos, en cierta, forma, de elementos de lectura fundamental para la mejor comprensión del arte en la actualidad.”

(F)98” La determinación anti-autoritariaa de Bellas Artes, tiene como base en gran medida el pensamiento de Herbert Read. Es el defensor de la “individualidad dentro de la comunidad”, del aporte personal de cada individuo pueda aportar al grupo al cual pertenece.”

(F)99” Este descubrimiento del legado, de la aproximación o rechazo frente a una determinada manera de ver el mundo, introduce al estudiante en una definición de su propia cultura, y sobre todo de la relación multilateral que ella presenta, al ser un conjunto de distintas visiones, y al

presentar la posibilidad de generar a su vez, ideas y comportamientos que servirán de matriz de futuras culturas o experiencias... El fin de la educación, en nuestro caso de la Escuela de Bellas Artes, de centro de enseñanza activa, es llevado a cabo y preservado por la forma de educar, por su metodología. Esta defiende el carácter de libertad y de respeto de las individualidades de cada estudiante. (…) La determinación anti-autoritariaa de Bellas Artes, tiene como base en gran medida el pensamiento de Herbert Read. Es el defensor de la "individualidad dentro de la comunidad", del aporte personal de cada individuo pueda aportar al grupo al cual pertenece."

(H)100" La vieja estructura reglamentaria ofrece notorias áreas de inadecuación en el paso del tiempo, tanto en lo tecnológico hacia los lenguajes del arte, como en lo doctrinario. En relación con la polémica del arte. Aceleradamente el mundo cambió mientras la ENBA permaneció clausurada durante la dictadura. A su reapertura en 1985, fue ostensible la necesidad de adecuación de sus cursos a la investigación ya transitada en el ámbito internacional... El Seminario de las Estéticas se encuentra ubicado en el segundo año del Primer Periodo de Estudios entre la elección de los talleres fundamentales definitivos y la rica experiencia plástica e histórica de los cursos anteriores. Es el ciclo que más modificaciones ha sufrido desde la reapertura de la Escuela y el que más experiencias plástico-sensibles presenta a causa del gran periodo histórico que abarca."
(I)101" . En ese marco, la ENBA, que había pasado a ser parte de la Universidad en 1957, ve coronado un proceso de lucha por la sanción del nuevo plan de estudios en 1960, que permite llevar a cabo la reforma. Este nuevo plan, es un sustancial cambio, tanto sea en la metodología como en su contenido y objetivos. En él se concibe la ENBA como ámbito natural de libre discusión estética, investigación y formación plásticas y técnica del estudiante, actuando éste en interacción con su medio (por ejemplo, las actividades de extensión universitaria) cumpliendo así con los postulados de la Ley Orgánica. El nuevo plan, en una nueva concepción didáctico-pedagógica, coloca al estudiante como centro y depositario de todo el proceso educativo, basado en la actividad fundamental del mismo; con el propósito de formar creadores plásticos con todas sus aptitudes, capacidades y posibilidades desarrolladas, con sus valores éticos y estéticos incidiendo e interactuando en el medio...En un crítico fin de siglo, en crisis profunda en cuanto a pautas y valores, lleno de incertidumbre, el Seminario de las Estéticas adquiere un valor formativo fundamental en su evolución desde la reapertura de la ENBA en 1985. Esa evolución de su contenido pedagógico ha posibilitado su desarrollo en lo cuantitativo como en lo cualitativo, en el abarque de una mayor área de su investigación así como de la profundidad y

calidad de la misma... En nuestro caso, el hecho de postularse para la provisión del cargo de ayudante de Seminario de las Estéticas, lleva implícito el interés de comenzar el proceso de formación docente en aplicación y vivencia de la enseñanza activa ya que concebimos su postulados, metodología y objetivos, como elementos concurrentes a la formación de un individuo con todas sus capacidades desarrolladas, por lo tanto capacitado para el ejercicio de su libertad. Como nos marca H. Read: “Libertad para (desarrollar proyectos, desarrollar juicios críticos, crear)”.”

(N)102” Desde luego una definición sobre el título queda incluido en los propósitos generales de la ENBA a lo largo de todo su plan de estudios. Pero si pudiéramos seleccionar un exponente típico del proceso de formación previsto en el plan de estudios, seguramente aislaríamos el Primer Período y en particular os cursos de Gran y Pequeña Dimensión como índices de los criterios educativos de la ENBA.”

(B)103” Al otro día de realizados los trabajos se analizan colectivamente a partir de una interrogante del docente que plantea a los estudiantes si consideran este método como una forma válida de expresión artística. De esta manera se derivará en la discusión de si éste es o no una forma para lograr una copia exacta de la realidad.”

(I)104” Reflexionemos al respecto sobre la enseñanza tradicional del Arte donde el estudiante /aspirante recibe el conocimiento y la técnica a través de un maestro que lo condiciona a su propia estética y a su particular cosmovisión generando en el estudiante/individuo la imagen de que su desarrollo como artista depende de escalar la gran pirámide del conocimiento que selecciona al más apto y en cuyo vértice se coloca al maestro, nos preguntamos cuántas pirámides han debido escalar tantos hombres/artistas para luego desecharlas.”

(L)105” Entonces, ¿cuál es la situación hoy? El estudiante elaborará un material (cualquier lenguaje de comunicación masiva) de libre tamaño. En el análisis de las propuestas el curso se interna en la toma de conciencia de la situación hoy. La relaboración de formas sin su contenido ideológico marca una crisis de los valores creando una situación de vacío. En el rastreo que realiza el equipo docente del Primer Período de Estudios de materiales que aporten elementos que enriquezcan la conceptualización del curso se ha logrado reunir varios documentos que nos permite plantear distintas visiones sobre el objeto a investigar.”

(P)106”¿Qué fue lo que cambió? Fue una profunda transformación en cuanto a objetivos de la enseñanza por un lado y por otro una nueva concepción de “arte”(…) El arte sos vos, es para vos, decía un Jarrito del 70, tales eran y siguen siendo, los objetivos de las pinturas barriales anteriores de las campañas de sensibilización, de venta popular. Que nos estaba definiendo? Una nueva concepción de arte vinculado a lo cotidiano, a lo social, no dividido en jerarquías, de artes mayores y menores, ni limitando a pseudos entendidos, sino “arte para todos, no arte para unos pocos”, en esta búsqueda del Perfil del destino del creador formado en la ENBA.”

(P)107”¿Qué tienen de común, o qué producen estas actitudes? Una gran resistencia al cambio. La función de la educación, la más importante debería ser ayudarnos a re-conocer el mundo en que vivimos y al mismo tiempo, ayudarnos a encontrar los conceptos que puedan aumentar nuestras capacidades para enfrentarnos a él... ¿Cómo obtenemos sentido de las cosas? “Debemos recordar que aquello que observamos no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza expuesta a nuestros métodos interrogativos.” Cuando percibimos algo, esta percepción está en función de nuestras experiencias anteriores, tanto nuestros prejuicios como propósitos y necesidades, por lo tanto es única. Si no tenemos un mundo en común, ¿cómo se hace posible la comunicación? Se hace posible en la medida que dos individuos tengan propósitos supuestos previos y experiencias similares, pero sobre todo, ese proceso de convertirse en, un ser social efectivo, depende de la capacidad de captar el punto de vista ajeno...”

(P)108”¿Entonces, que concepción traen del arte? – Arte como sinónimo de belleza? – Que idea de belleza? – Hay un ideal de belleza? O “Arte”, como camino hacia el éxito y vinculado a la idea del “Genio”, “La Inspiración”.- algunos traen claras definiciones en cuanto al hacer (Yo quiero dibujar, yo quiero pintar, etc.)o sea la gran mayoría trae consigo una definición estereotipad, que culturalmente llegó a el casi sin saber porque, por más de 16 años de educación por la cual ha transitado le han fomentado ese prejuicio, ya en su etapa preescolar, ya en la escuela, como una actividad entendida para el ocio o la recreación donde y se establece esa jerárquica de actividad menos importante, o ya en su etapa de secundaria donde continua esa jerarquización con respecto a otras materias.”

(P)109”¿Qué aprendieron? A no pensar. A no pensar las cosas por sí mismas. A depender de la autoridad del maestro y con dedicación.”

(R)110” De acuerdo al planteo educativo de la ENBA reseñado más arriba, ésta se inclina por una enseñanza en que el estudiante es el centro y protagonista. ¿Cómo se logra ese protagonismo del alumno? ¿Cómo se hace para que asuma el eje de la actividad de investigación plástica? El ordenamiento de la temática en torno a centros de interés dará una primera estructuración apuntando en ese sentido.”

(PEE)111” La ENBA presenta en esta muestra el camino recorrido por su experiencia educacional y sus proyecciones actuales. Camino que tiene origen en las modificaciones de estructura producidas en su enseñanza desde los lejanos días de post-ley Orgánica universitaria de 1958. Nos imponemos en esta oportunidad un examen en perspectiva y desde luego un balance de la óptica del nuevo tiempo. Advertimos entonces un primer tramo de la experiencia educacional de la ENBA que abarca su puesta en marcha en 1960 hasta que se detiene, junto al país entero, en el largo y penoso proceso que protagonizó el gobierno Militar en los años de la dictadura. A partir del cierre institucional y su desaparición como Servicio de enseñanza oficial de las artes (hecho sin precedentes en este País) se practica sobre nuestra Escuela el saqueo y la destrucción sistemática de su existencia física. No sólo desaparecen para siempre maquinaria, instrumentos, biblioteca, pinacoteca, archivos y documentación, sino que su propia historia parece perderse para siempre. De su metodología docente y de la materialización progresiva de sus nuevos contenidos educativos y su proyección de una nueva actitud creadora en las artes visuales, solo quedaron los muros desnudos en los viejos locales vacíos de la calle Martí.”

(A)112” Después de 12 años de clausura, la escuela deberá repensar la propia estructura de su plan de estudios, definiendo entre otros más concretamente, este ciclo de especialización. La madurez alcanzada en la década de los años 60 y el cierre por la dictadura, nos convocan hoy a redimensionarnos. Dados estos lineamientos generales del plan de estudios y el mecanismo de pasaje del estudiante por el mismo, me voy a detener en el primer año del primer período, lugar donde creo poder aportar mi experiencia, debido a que hace ya algún tiempo desde los primeros encuentros a fines de 1983 por tratar de reinsertar en el ámbito universitario a la Escuela después de más de 10 años de clausura –junto a otros compañeros, he colaborado en la instrumentación de las experiencias prácticas que se realizan en el primer año. Al abrir sus puertas año a año en la Escuela, tanto antes como después de la clausura se inscriben personas de distintas características, ya sea en su formación plástica, en su información

general del medio, e inclusive en la oscilación de las edades desde 15 a más de 60 años.” (B)113”La Escuela Nacional de Bellas Artes, que realizara su reforma del Plan de Estudios en el año 1960, fue clausurada el 27 de octubre de 1973 y reabrió sus cursos en agosto de 1985. De 26 años de vida con su nuevo plan, permaneció doce, casi la mitad, clausurada. No es casual que haya sido el único Servicio universitario que permaneció cerrado durante todo el período de intervención y que además fuera totalmente desmantelado, quedando desprovisto de absolutamente todas sus instalaciones e instrumental. Esto lo podemos atribuir a que la Escuela Nacional de Bellas Artes fue uno de los centros educativo que logró concretar una actividad docente orientada a la formación integral del individuo.”

(D)114” Para ello el Seminario nos retrotraerá hacia la preocupación del hombre de su época en puntos clave de ruptura o evolución. O a instancias de transición entre conceptos y filosofías comprensivas del universo y del rol del ser humano en el mismo. En forma paralela y simultánea se analizarán en el más amplio espectro, todos los componentes culturales disponibles, sus interrelaciones, los porqué de su existencia. Componentes que incluyen desde el desarrollo y evolución de la ciudad, en su vinculación intrínseca con las motivaciones y comportamientos de la comunidad que la habita, hasta sus hábitos alimentarios y de vestimenta. Investigaremos en las culturas y sus formulaciones, con una predisposición antropológica de disección de las épocas y períodos en estudio, en busca de nuevas posibilidades comprensivas de la fenomenología problemática de las sociedades en evolución. El curso irá escogiendo y pautando, a partir de este criterio de trabajo, nudos históricos de incidencia fundamental en el desarrollo de la Humanidad, y por ende del arte, que le permitan ir centrando metodológicamente la inquietud del educando en temas de reflexión íntimamente conectado con su realidad y preocupación de futuro artista, inmerso en la complejidad insoslayable de la realidad en al que vive y respira cotidianamente. El proceso de evolución del actual Seminario queda registrado en principio por la distancia entre este enfoque y el que se hacía tradicionalmente, de enumeración y análisis de las estéticas contemporáneas, con la inquietud de abarque intenso y sistemático de la producción plástica y enunciados teóricos de las mismas. Enfoque que no nos permitía avanzar sobre el vasto campo de antecedentes que las nutren y justifican, desproveyéndonos, en cierta, forma, de elementos de lectura fundamental para la mejor comprensión del arte en la actualidad.”

(I)115” El curso efectuará un recorrido empírico que partiendo de la Edad Media llegará a

nuestros días, tomando como rótulas aquellos puntos o hechos históricos determinantes en el devenir de la cultura. A partir de la reapertura la ampliación temática y conceptual del curso determinó la subdivisión curricular en Seminario I, abarcando este Edad Media hasta Segunda Guerra Mundial, y Seminario II, de Segunda Guerra Mundial a nuestros días; siendo el abarque temático de ésta subdivisión establecido por las necesidades y dinámicas propias de los cursos. Pasamos pues a una conceptualización de las rótulas o quiebres históricos."

(Ñ)116" Seminario I y II realiza un recorrido experimental a través de la cultura y el arte desde la edad media hasta nuestros días apuntando a que el estudiante realice una elaboración de las condiciones culturales que generan su propia visión y que están presentes en su expresión."

(O)117" El devenir histórico desde la Edad Media hasta nuestros días, se investiga en forma conceptual, pero siempre será sustentado por la experiencia personal o grupal (si es que por sus características, la investigación lo requiere)."

(O)118" Estudiosos y pensadores en el terreno de la Pedagogía como John Dewey, Herbert Read, Paul Langevin, Ovide Decroly (por citar los de mayor peso) han influenciado directamente el pensamiento y la acción educacional reformista de la Escuela; la cual hacia 1958, y como resultado de la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad, inicia entonces su participación dentro de los principios democráticos universitarios de Autonomía y Cogobierno."

(P)119" Esta enseñanza en el estudiante entendido como un todo y "el arte" con un perfil claro de socialización al medio, con una búsqueda de claro vuelco y destino hacia el hombre común y con formulaciones de alternativa de comunicación, hacia él. El arte sos vos, es para vos, decía un Jarrito del 70, tales eran y siguen siendo, los objetivos de las pinturas barriales anteriores de las campañas de sensibilización, de venta popular. Que nos estaba definiendo? Una nueva concepción de arte vinculado a lo cotidiano, a lo social, no dividido en jerarquías, de artes mayores y menores, ni limitando a pseudos entendidos, sino "arte para todos, no arte para unos pocos", en esta búsqueda del Perfil del destino del creador formado en la ENBA."

APÉNDICE B.
PERSPECTIVA CONSTRUCCIONISTA Y DISCONTINUISTA.

I. La posición construccionista.

La posición construccionista del conocimiento, implica para Lupicinio Iñiguez (2005), una perspectiva antiesencialista de las cosas, un relativismo de la noción de Realidad, un cuestionamiento de las verdades aceptadas y un determinismo cultural e histórico del conocimiento. En su artículo (2005:2) define éstos componentes de la siguiente manera:

> "Antiesencialismo (las personas y el mundo social somos el resultado, el producto, de procesos sociales específicos); relativismo (la "Realidad" no existe con independencia del conocimiento que producimos sobre ella o con independencia de cualquier descripción que hagamos de ella); el cuestionamiento de las verdades generalmente aceptadas (el continuo cuestionamiento de la "verdad", poniendo en duda sistemáticamente el modo cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a mirarnos a nosotros mismos); determinación cultural e histórica del conocimiento, y el papel conferido al lenguaje en la construcción social (La realidad se construye socialmente y los instrumentos con los que se construye son discursivos). "

A esto se suma, las características de lo humano, que comprende la historicidad y la interpretación. Al decir del autor (2005:2):

> "Son características que relacionadas con una forma de entender al ser humano que merecen ser tenidas en cuenta: la historicidad de nuestro conocimiento y el carácter interpretativo del ser humano .En primer lugar hay que extraer consecuencias del carácter histórico del conocimiento. Asumir plenamente el sentido de la historicidad y que el papel de las ciencias y de sus objetos no se reduce a una propuesta de explicación lineal de la constitución del presente, abre la posibilidad de pensar el presente pero también la de construir futuros distintos. Por ello, enfocar genealógicamente el estudio de un objeto de conocimiento nos permite comprender nuestro presente, resaltando al mismo tiempo que su repetición no es obligatoria en el futuro. En segundo lugar, hay que subrayar el carácter interpretativo del ser humano.

> Ningún proceso social, y específicamente ni la Ciencia ni el sujeto pueden darse sin interpretación, pues nuestro conocimiento del mundo y de nosotros/as mismos/as está vinculado a la interpretación que realizamos desde el marco lingüístico y cultural en el que nos desenvolvemos. No es posible entonces delimitar la objetividad del sujeto sin la interpretación y sin que medie el juego hermenéutico". Se puede ver en: Lupicinio Íñiguez . (2005) "Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post- construccionista' " disponible en: Athenea Digital - num. 8 (otoño 2005) . actualizado 22/10/13.

Esta posición implica un posicionamiento epistemológico de vigilancia sobre los aspectos metafísicos que se imponen a través del lenguaje; implica la deconstrucción de las categorías utilizadas, emergentes del consenso social.

En esta perspectiva caben los estudios foucaultianos de discurso.

II. Perspectiva discontinuista de Foucault. Algunas notas sobre el pensamiento de Gastón Bachelard en referencia a la Arqueología del Saber a través de Roberto Machado.

El sentido epistemológico de la Arqueología del Saber fue estudiado profundamente por Roberto Machado (1999), quien afirma que la obra de Foucault, además de tener un vínculo con el pensamiento de Nietzsche, de la fenomenología y del marxismo, se vincula con Bachelard a través de Canguilhem. Para nuestra investigación fue necesario incluir esta articulación para poder producir la aplicación de las nociones foucaultianas. Por esto, se entendió necesario tomar su propuesta y revisitar las fuentes filosóficas mencionadas.

Bachelard produce un quiebre con la Epistemología, definida como reflexión sobre la producción de conocimiento científico que juzga a la ciencia en su especificidad, en su lugar propugna el estudio de las condiciones de posibilidad de los conocimientos científicos. La perspectiva por él inaugurada, que forma parte de la llamada "epistemología francesa", tomará la historia como el instrumento fundamental de análisis, estudiando la ciencia en su historicidad, superando la descripción de los hallazgos, las tradiciones o los autores. En esta línea Machado menciona que están junto a él, Cavailles, Koyrè y Canguilhem.

Pero esta propuesta, para la concepción continuista de la Epistemología, implica una contradicción. Pues plantea que una historia de las ciencias puede alcanzar su objeto de

establecer la historicidad de la ciencia si se sitúa en una perspectiva filosófica, pero esto significa desligarse de las disciplinas históricas. Además, para la Epistemología, la ciencia es un discurso normativo y sujeto a normas, es el lugar de la verdad y productora de racionalidad. Y si la razón tiene una historia, como plantea Bachelard, dice Machado, sólo la historia de las ciencias puede demostrarlo y trazar su recorrido. Porque la Epistemología es una filosofía que estudia la cuestión de la racionalidad a través de la ciencia concebida esta como actividad racionalista. Estas dos concepciones opuestas configuran el mapa de la discusión epistemológica que Foucault está jugando en su obra, tomando partido por la línea bachelardiana.

Cabe señalar algunos conceptos importantes del pensamiento bachelardiano.

III. Las regiones de la cientificidad.

Bachelard señaló que la cientificidad no es homogénea en su territorio, sino que se compone de regiones. Implica un racionalismo regional, pues para él, faltan criterios válidos que unifiquen todas las ciencias, y esto conlleva a estudiar detalladamente las regiones de la cientificidad; en su caso, la región de la naturaleza o materia, que involucra la física y la química. A este respecto dice Bachelard (1989:31):

> "Ya que queremos caracterizar el racionalismo según su poder de aplicación y su poder de extensión, se hace (…) indispensable examinar los sectores particulares de la experiencia científica y buscar en qué condiciones estos sectores particulares reciben no sólo una autonomía, sino también una autopolémica, es decir, una capacidad crítica para las experiencias antiguas y una capacidad emprendedoras para las nuevas experiencias".

De este modo, inaugura Bachelard un "racionalismo activo", que no es un simple retorno a la experiencia sino que presenta a la idea en su distinción cartesiana; la idea no es reminiscencia sino pre-ciencia, programa. Por esto dice Bachelard sobre las regiones (1989:32):

> "...las regiones del saber científico están determinadas por la reflexión. (…) Solo pueden delimitarse en un primer dibujo si la capacidad de discernir ha fijado razones para funcionar. Nos encontramos siempre frente a la misma paradoja: el

racionalismo es una filosofía que no tiene comienzo, siempre vuelve a empezar (…) Es la conciencia de una ciencia rectificada, de una ciencia marcada por la acción humana, por la acción reflexionada, laboriosa, normalizadora".

En dicha región, dice (1989:33):

"... los hechos se encadenan tanto más sólidamente por cuanto están implicados en una red de razones. Los hechos heteróclitos reciben su estatuto de hechos científicos por su encadenamiento, concebido racionalmente".

IV. La noción de historia y las diferencias entre la perspectiva bachelardiana y la foucaultiana según Machado.

Canguilhem continuó este desarrollo, construyendo la región de las ciencias de la vida; mientras que por este mismo camino Foucault inauguró la de las ciencias del hombre en la modernidad. Pero ésta, a Foucault, lo condujo a la creación de la noción de Arqueología del Saber. El giro que provocó Foucault a la noción de región bachelardiana, fue la concepción de la arqueología que asume otra posición de análisis de la racionalidad; pues para Bachelard, la epistemología postula que la ciencia debe "ordenar la filosofía". Contrariamente, la arqueología foucaultiana reivindicará su independencia de la ciencia, y no obstante, hace una crítica a la racionalidad. La diferencia con la primera, es que su historia examina los conceptos científicos propios de la producción de verdad en la ciencia, definida como proceso histórico de producción y desarrollo de racionalidad; mientras que la historia arqueológica, establece interrelaciones conceptuales del saber, no asignando importancia a la cuestión normativa de la verdad ni estableciendo un orden temporal de recurrencias partiendo de la racionalidad científica. Esto último implica que, llevando adelante una historia de los saberes no toma en cuenta la historia del progreso de la razón. Dice Machado (1999:26):

"La epistemología, tiene por objeto las ciencias en su historicidad. Procede partiendo de la constitución histórica de sus conceptos, del tipo de progreso que los caracteriza, de la conquista de la objetividad que las ciencias manifiestan, de su producción de verdad y de los criterios de racionalidad que ellas instauran. La arqueología, que tiene el saber como objeto, reivindica su independencia respecto del proyecto epistemológico al

afirmar la anterioridad del saber en relación con las ciencias".

Para confirmar este valor, Machado (1999:27) cita a Foucault en Las palabras y las cosas cuando dice:

> "La historia del saber sólo se puede hacer partiendo de lo que ha sido contemporáneo de él y ciertamente no en términos de influencias recíprocas, sino en términos de condiciones y de a priori constituidos en el tiempo (221)"

La ventaja, señala Machado, que la arqueología se vuelve un instrumento capaz de concebir las ciencias del hombre como saberes, superando lo científico y sin abandonar un análisis conceptual que puede visualizar discontinuidades. En este sentido, Foucault inaugura un desplazamiento de la ciencia al saber con su arqueología del saber.

V. El concepto, la discontinuidad y la normativa según Foucault.

En este sentido, para Machado, existe tres nociones claves para comprender este quiebre foucaultiano del conocimiento al saber: el concepto, la discontinuidad y la normativa. Por el concepto, Foucault halla un objeto de saber, por ejemplo, la locura. En Historia de la locura (1981) es en donde radicaliza la autonomía del concepto en relación a la ciencia. De esta manera, enfatiza sobre el elemento conceptual del discurso logrando la realización de cotejos y pudiendo establecer un conjunto. Para la perspectiva arqueológica, el concepto es el saber, señala Machado, que es más amplio que el conocimiento y que se puede objetivar mediante el discurso científico. Por esto se trata de una arqueología, en un sentido restringido del término, a través de la cual se explora las condiciones de posibilidad más profundas que las llevadas adelante hasta ese entonces y que se basa en la percepción. Esto implica abandonar una concepción continuista, pues se estudian las rupturas en tres sentidos: generales, verticales y parciales. Esto le lleva a Machado al problema de la normatividad de la arqueología. Sobre esto dice (1999:27):

> "La normatividad arqueológica es el ordenamiento de los saberes de una época teniendo en cuenta el saber mismo considerado a la vez en su contemporaneidad, su generalidad y su profundidad, es decir, a partir de la episteme"

Donde la episteme, es el orden específico del saber, la configuración que toma éste en una determinada época y por el que emerge como “positividad” en cuanto saber.

VI. Las rupturas vs las narrativas.

Bachelard plantea sus objeciones a los partidarios de la continuidad de la Epistemología, que se desplaza de la discusión cultural al disciplinar de la historia. Para nosotros es muy importante, pues nos brinda una razón para no utilizar el análisis narrativo. Pues dice Bachelard (1999:221):

> “Al hacerle un relato continuo de los acontecimientos, se cree poder revivir fácilmente dichos acontecimientos, en la continuidad del tiempo y se da insensiblemente a cualquier historia la unidad la continuidad de un libro (…) Los continuistas se complacen además en reflexionar sobre los orígenes, permanecen en la zona de elementariedad de la ciencia”

De esta manera, critica la noción de influencia que no toma en cuenta la innovación; el sentido común que nos lleva a pensar que hay una ciencia sin dificultades; y las trampas del lenguaje que no nos deja ver lo artificial del conocimiento, sus cambios y rectificaciones constantes. Esta posición fundamenta un racionalismo activo, que hoy podemos asociar con la perspectiva construccionista.

VII. El obstáculo epistemológico.

Vale señalar que la concepción bachelardiana discontinuista del conocimiento, se basa en la noción de “obstáculo epistemológico”, tan cara en nuestra investigación. Bachelard la define (1989:187) de la siguiente manera:

> “Cuando se buscan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. Y no se trata de considerar obstáculos externos, como la complejidad y la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar la debilidad de los

> sentidos y del espíritu humano: en el mismo acto de conocer, íntimamente, aparecen, por una especie de necesidad funcional, pausas e inquietudes. Aquí mostraremos causas de estancamiento e incluso de regresión, descubriremos causas de inercia a las que llamaremos obstáculos epistemológicos. El conocimiento de lo real es una luz que proyecta siempre sombras en alguna parte. Nunca es inmediata y plena."

En este sentido, afirma Bachelard en la misma obra, que se debe tomar las ideas como hechos. Esto es lo opuesto que realiza el epistemólogo, quien tomará los hechos como ideas, introduciéndolos en un sistema de pensamiento (1989:190). Y por esto se debe vigilar cuatro aspectos que obstaculizan la investigación: tomar a la experiencia por encima de la crítica; tomar la idea sin discutirla; atribuir un valor vital sin límites a algunos elementos y por último, la libido, en el sentido de sexualizar la explicación a través de un orden metafórico. Estos cuatro puntos se ligan a la vigilancia propuesta por Foucault.

Por todo lo dicho, Machado nos plantea que la Arqueología del Saber implica un doble desplazamiento, de la ciencia al saber y de la actualidad a la contemporaneidad. En relación al criterio de verdad, no lo toma como modo de evaluación del pasado de la ciencia sino que trata de definir la verdad en el seno de la episteme para establecer las condiciones de posibilidad de los discursos. De esta manera suprime juicios pero establece lógicas históricas de organización de los discursos. En este sentido, no se trata de un método rígido, sino que asume una multiplicidad de definiciones y es móvil, pues, se deja "instruir" por las fuentes. De esta manera, se pone en tela de juicio, la inmutabilidad, sistematicidad y universalidad del método.

VIII. La idea de progreso bachelardiana desde la perspectiva de Lugo.

Otro estudio que tomaremos para abordar esta perspectiva bachelardiana de la Arqueología del Saber, es la de Lugo (2012) que hace énfasis en la ruptura con la idea de progreso en la ciencia. Lugo presenta el tema diciendo (2012:115):

> "Una idea, que Foucault recupera de la epistemología de Bachelard, es aquella que sostiene que la ciencia no es el resultado de una evolución progresiva hacia la verdad. Por el contrario, la ciencia está sujeta a rupturas, cambios, transformaciones, revoluciones y mutaciones que conmueven sus fundamentos teóricos, los campos de conocimiento, las formas de cálculo con las que interpreta la realidad y sus

procedimientos de experimentación."

Lugo en este artículo, comenta, que para Bachelard, cada ciencia produce su propia "ontología" particular al suprimir las alteraciones que interfieren en lo técnico; en este sentido, no existe un modelo universal de experimentación ni demostración científica.

No obstante, la Epistemología prioriza en el contexto de justificación, pues es allí donde se produce la argumentación científica, requiriéndo una lógica particular. Pero en la historia científica, lo que se narra justamente, es lo que no aparece en la justificación; es la narración de los infortunios de la razón, luchas ilusorias contra las ilusiones. Por esto, para avanzar, afirma Bachelard, es necesario abandonar lo adquirido e ir contra las ideas principales. Incluso arriesgar la razón, pues lo pre-científico está jugando siempre en el campo de la ciencia en forma del sentido común.

Por otra parte, Lugo apunta como Machado, que la epistemología histórica de Bachelard es normativa, en el sentido que la ruptura epistemológica se produce en tanto que existen ámbitos epistemológicos diferenciados (las regiones) que se construyen según sus propios fundamentos, y que no se pueden extrapolar. Porque no existe una norma universal a partir de la que se pueda fundar una ciencia. Además, dentro del ámbito científico, suceden cambios y modificaciones que rompen con la idea histórica de continuidad, y sus implicaciones en el sentido común y la producción de verdad única y progresiva del conocimiento científico. Por esto, Bachelard opta por estudiar los procesos complejos y temporalidades distintas, y afirma que al margen de estos procesos, ninguna norma científica tiene valor. En este sentido se fundamenta la noción de discontinuidad.

IX. Algunas notas sobre el pensamiento de Canguilhem con respecto a la Arqueología del Saber.

Georges Canguilhem suplantó a Bachelard en la Sorbona en 1945; retomando las reflexiones sobre los problemas de la prácticas científicas pero llevándolos a las ciencias de la vida. Doctorado en Medicina, su pensamiento fue tomado por Foucault, quien en la lección inaugural en el Collége de France en 1970, hizo referencia a los méritos del profesor y lo que logró aprender de él (1970:69):

"… haber comprendido que la historia de la ciencia no está prendida forzosamente en

esta alternativa o crónica de los descubrimientos o descripciones de las ideas y opiniones que bordean la ciencia por el lado de su génesis indecisa o por el lado de caídas exteriores; sino que se podía, se debía, hacer la historia de la ciencia como un conjunto a la vez coherente y transformable de modelos teóricos e instrumentos conceptuales"

También, Lugo trae otra afirmación de Foucault sobre Canguilhem (2012:118) que expresa:

"Cuando empecé a trabajar, hace diez años, no le conocía a usted, ni sus libros. Pero lo que he hecho desde entonces, no lo habría hecho, que duda cabe, si no le hubiera leído. (citado en Eribon, 1989:147)"

Los aportes fundamentales de Canguilhem, que se imbrican con los de Bachelard, según Lugo, son: la reflexión sobre los vínculos entre racionalidad e ideología, el papel del error dentro de la investigación y los procesos de descubrimiento. Esta tradición operó en Foucault fundamentalmente hasta 1960; luego se aproximó a las filosofías de la experiencia y el sentido.

Por otra parte, Barcalett y Lechuga(2009) quienes produjeron un extenso estudio sobre Canguilhem y Foucault señalan que Canguilhem fue crítico de los efectos del progreso industrial y científico, de la racionalidad instrumental y técnica dominante, y por esto entendió, que las ciencias de la vida tendría que ser el último lugar de resistencia de la tecnificación e instrumentalización abusiva. Pues lo viviente, no puede reducirse a los esquemas explicativos de la física y la química (las ciencias de la vida). Sin renunciar a la razón, la propuesta fue brindar flexibilidad al saber médico, para aprender lo vivo sin reducirlo a lo no-vivo. Por esta razón, era necesario generar un espacio propio de conocimiento, una nueva región, pues sus conceptos son diferentes y reclaman para sí, la normatividad, la individualidad, la regulación, la totalidad y la plasticidad.

Sin extendernos mucho más en estos términos, nos importan aquellos que nos aclare la propuesta de Arqueología de Saber de Foucault. Lo cierto es que la vida, fue definida por Canguilhem como realidad plástica, fluctuante, y con una lógica de ensayo-error. Para él, lo viviente no deja de fluctuar, no obstante, el científico quiere que éste sea permanente, constante en sí mismo, cerrado. Entonces, plantea Canguilhem, es imposible para el investigador generar una definición objetiva, si bien es siempre deseada y facilitadora. Historiar

lo viviente implica mostrar la originalidad de su objeto, lo plástico, inventivo y divergente; poco propenso a adaptarse a esquemas cerrados y mecánicos de explicación.

En este sentido, planteó una perspectiva vitalista, que defiende la particularidad de lo viviente, la irreductibilidad a esquemas mecánicos o deterministas y, enfatizando en su carácter regulativo. La regulación se entiende en tanto que vivir es valorar, ser selectivo, es decir, no ser indiferente frente al medio. Sin embargo, la vida es precaria para el viviente, el medio le es hostil. Por esto, la plasticidad y regulación le brindan al viviente la posibilidad de enfrentar los obstáculos del medio mediante estrategias y competir con otros seres. De esta manera, el viviente puede conservar el medio interno frente a las turbulencias externas. La autonomía del organismo, producto de la regulación, conforma este estar en el medio pautado por lo creativo. Este camino nos lleva al pensamiento nietzscheano y la concepción de pugna, de choque de espadas, de diseminación del poder, del deseo y su circulación. En este sentido, podemos comprender la concepción foucaultiana de estrategia y de micropolítica.

Lechte (1997) afirma antes que Canguilhem rompió con el método dominante de la historia de la ciencia de linaje positivista. Se concebía el pasado como antecedente coherente y contínuo del presente; garantiendo una verdad; es decir, fundando una ilusión en retrospectiva. Esto suponía varias cosas; que el pasado era una preparación para el presente, que a su vez, el presente era estático e inmutable y que además, existía una historia de la ciencia eternamente válida. Pero como se mencionó anteriormente en relación al pensamiento de Canguilhem, lo que caracteriza la ciencia no es el cierre y la continuidad, sino justamente lo opuesto, la apertura y la interrupción.

Existen varios ejemplos que son utilizados por Canguilhem para ilustrar este punto, sin embargo optamos por el que presenta Foucault, cuando escribe la introducción de Sobre lo normal y lo patológico, citado por Lechte. El descubrimiento de la fermentación no celular, representó una ruptura fundamental sólo cuando apareció una fisiología de las encimas, no antes.

En este sentido, con Canguilhem, la ciencia se muestra en su posibilidad de rehacer su historia, y por esto, el conocimiento dependerá del entorno exterior; esto implica que la ciencia nunca es neutral. Porque el presente es donde los problemas preocupan al investigador. Por esto, planteará no ir en busca de la verdad, sino en buscar un modo de establecer el conocimiento de cómo se constituye lo verdadero y lo falso en un momento determinado de la historia de la ciencia. En este sentido, lo discontínuo implica una visión de la historia de la ciencia como una serie de correcciones realizadas por la propia ciencia.

De este modo, una historia de la ciencia supone, un sistema abierto que hace y rehace su historia en cada instante; que encuentra una norma para revisarla y transformarla; y un proceso de discontinuidad y de pluralidad de normas.

X. Encuentros en la Arqueología del Saber y algunas notas a tener en cuenta.

Luego de este panorama, y del recorrido breve por los textos y comentarios de la obra de Bachelard y Canguilhem, valen algunas aclaraciones.

Porque si bien existen quienes, desde una perspectiva positivista –como Hottois (1999)- afirman que Foucault se posiciona en una epistemología histórica, tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, sólo podríamos tomar en cuenta esta afirmación con la cantidad de objeciones sobre cómo entender la historia en el sentido disciplinar y la epistemología en el mapa de las discusiones sobre el conocimiento y su producción, en las condiciones actuales. Sin embargo, Hottois comprende la postura difícil de Foucault –que no se afilia al estructuralismo ni al positivismo- cuando justamente plantea que no se trata de un pensador positivista. Pues, si bien habla de prácticas, instituciones, etc., es decir, toma referencias extralingüísticas, no son tomadas como realidad exterior al orden del discurso. Habla del lenguaje, y a su vez, es consciente de que éste le dicta lo que dice.

Hottois, también lo coloca perteneciente a la corriente histórico-político-cultural de la epistemología contemporánea, en un afán de catalogar su posicionamiento. Pues, afirma Hottois que Foucault se dedica a presentar las condiciones de producción del saber atravesados por todos los aspectos no científicos de la sociedad; incluso, el juego de poder.

También lo coloca fundando una epistemología exclusiva a las ciencias humanas, en relación directa con lo singular de su estatuto y controversia. En tanto que para éste, en relación a lo humano, Foucault entiende que la palabra no está en relación directa con la cosa, pues ésta no tiene más realidad que la verbal, la simbólica, intransferibles a otros saberes. En este sentido, acompañamos esta afirmación, si necesariamente vinculamos las ciencias humanas a la construcción de una región, al decir de Bachelard.

Por último, plantea que la concepción de poder de Foucault en relación a sujetos y los juegos de poder es simbólico y estructural, porque ordena a los sujetos, objetos y procesos. Entendemos que esta afirmación de Hottois, presenta una concepción fijista de la concepción dinámica de Foucault, y que su intento es presentar a un Foucault estructuralista.

Pero así como las “positividades” no pueden ser pensadas como hechos sino como

lenguaje, tomando en cuenta toda la obra de Foucault, es imposible catalogarlo dentro del estructuralismo. Consideramos que es preferible aproximarnos a su pensamiento sin dejarnos caer en las trampas metafísicas de la categoría y la identidad. Pues su propuesta, desde un abordaje que suspenda el juicio de la afiliación a una línea filosófica, nos presenta un pensamiento en fluctuación, interrogando la realidad, presentando las posibles fugas y brechas, abriendo a los regímenes del ver y de lo no visto; del decir y de lo no dicho.

APÉNDICE C.
ANÁLISIS DE ENUNCIADOS Y TEMATIZACIONES.

Introducción.

Lo que sigue es el desgloce de las formaciones discursivas que no pudieron conformar el cuerpo de la tesis si bien fueron insumos considerados.

Este material está desarrollado de la misma manera que la tesis, si bien cada punto contiene en él las citas de los documentos remitidos.

1. Análisis de las Elecciones temáticas y conceptos por año de llamado a concurso a Seminario, y Seminario 2.

En 1986 se abrió el primer llamado a dos cargos docentes para el “Segundo año (Seminario)” del Primer Período. En ellos se reiteran algunas temáticas. Una de ellas es el cierre de la ENBA en el período de dictadura y sus efectos en la Reapertura. También, la importancia del enfoque integral del Plan 60 y la implementación del Método Activo junto a la noción de Experiencia y Centros de Interés utilizando ejemplos curriculares. Además se planteó la caracterización de la relación docente-estudiantil en el marco de una enseñanza que se contrapone a la tradicional-académica y a la enseñanza autoritaria; también, en oposición a la que trae el Plan 60. Y por último, el rechazo a un método histórico del arte que se sustentaba en la concepción de un tiempo lineal, de hitos marcados, de artistas y de movimientos.

En 1989 el Seminario aparece claramente en las Tesis como unidad académica, si bien aún no estaba reglamentado. Se tematizó la separación de los Seminarios en dos cursos (1 y 2), cuyo límite obedeció a una línea histórica del programa; el Seminario 2 comenzaría con los efectos de la Segunda Guerra Mundial (D4). También se introdujo temas de actualidad sobre el lenguaje en el arte (D5) y se discriminaron tematizaciones y conceptos en relación a las Prácticas Artísticas Contemporáneas. Asimismo, se tematizaron los Centros de Interés curricular y se profundizó en ellos, constituyendo objetos de estudios; en particular los que se ubicaron históricamente antes de la Segunda Guerra Mundial, pertenecientes al curso de Seminario 1. En comparación, los objetos (las Prácticas Artísticas Contemporáneas) posteriores a ésta fecha, fueron poco desarrollados. En este marco, se presentaban el Arte contemporáneo y las Tendencias estéticas apenas esbozadas y entroncadas a la Segunda Guerra Mundial.

También se tematizó la incidencia del estudio histórico del arte en relación al Método Activo. En este sentido, se utilizaron metáforas que apuntalaron un modo de comprender el

estudio del arte inserto en su cultura, como emergente de las preocupaciones vitales epocales. No obstante, coexiste esta concepción junto a la noción de historia lineal. Cabe destacar que se observa sobre esto, ciertas operativas discursivas de énfasis, de dependencias y de oposición (C 2,3,4,7).

También, se tematizó la última Experiencia del Semanario 2, como puente para el cuestionamiento del Arte contemporáneo y la Rotación de los Talleres para la elección del recorrido curricular del estudiante en el Segundo Período de Estudios. Esta se caracterizó por implementarse en varias fases (de largo aliento), con diversidad de medios (gráfico, pictórico y volumétrico) que conducía a un Cierre, compuesto de un Muestreo documental de las Tendencias actuales y un Esquema gráfico de las mismas, donde se trataba de construir, junto al estudiante, las conexiones actuales con las vanguardias históricas (C 8).

La ejemplificación de actividades técnico-docentes se concentraron en torno a las corrientes artísticas modernas hasta la Segunda Guerra Mundial, y posterior a ésta, sólo se profundizó sobre dicha Experiencia del Seminario 2.

En este lapso, se observa un modo de organización del campo de enunciados, con un mismo patrón descriptivo, retórico y temático que se visualiza en el plano vertical de abordaje y se concentra en el Plan 91. Las series discursivas se relacionan con lo que sucede antes de 2ª. Guerra Mundial en oposición al arte contemporáneo donde no aparece una crítica ni un análisis de los movimientos (C 9); y con el señalamiento de los “Ismos” (corrientes vanguardistas estéticas anteriores de la 2ª. Guerra Mundial) en oposición a la proliferación de “ismos” (que se engloban en la noción de “arte contemporáneo” y que se mencionan menos en contraposición con los movimientos artísticos de vanguardia). La indicación sobre la “proliferación de ismos” nos indica el tenor de la tarea docente, y en una dimensión hermenéutica, se puede inferir, el sentir de inabarcabilidad de la tarea de relevamiento y estudio de los mismos, para la comprensión y ordenamiento de las Estéticas contemporáneas (D 11).

En 1990 se estableció un modo de escritura que muestra una recapitulación de nociones de orden metafórico de las Tesis anteriores (“ojo cultural”; “tejido histórico”; “legados”; “vasos comunicantes”). En este momento, se constata la instauración de una glosa.

A los fenómenos del Arte contemporáneo se les llamaron “corrientes de última hora”. A través de este modo de nombrar, se infiere la dificultad de la tarea docente, de indagar lo que estaba ocurriendo en el mismo momento que se desarrollaba el curso. Se señalan las dificultades de estudiar la contemporaneidad del objeto en correlato al desarrollo de la actividad de enseñanza (F 12).

Con respecto a las Tesis concursadas en 1991, se observa la consolidación de un modo de plantear las tematizaciones a través de un uso retórico que se plasmó en el Plan 91; “tejido cultural” , “arcos”, “vasos comunicantes”, “nudos”, “andamiajes”. En el Plan 91 se insertaron los programas, que sintetizan las líneas temáticas. Las mismas, se habían presentado en las Tesis anteriores (P91 13).

El orden programático del Seminario, se asemeja desde un abordaje vertical, al que estableció la Tesis del encargado de curso de Seminario de las Estéticas en C, en 1989. Cabe señalar que entre lo que se estudió, se destaca la explicitación de una “lógica continuidad” entre Primer Año y Seminario, tomando en cuenta que es el año donde aparece este curso por primera vez. La “lógica continuidad”, puesto así como algo natural, produce un efecto designante a posteriori; es decir, que produce la “lógica continuidad”.

Desde una perspectiva vertical, se puede afirmar que el campo de los enunciados en las Tesis se organizó en el período entre los años 1985 y 1991; y que el patrón discursivo es C, que corresponde a un cargo de jefatura del Seminario.

El patrón establecido que se visualiza en C, se repite literal en D; P91; J; I; H; L y se consolida en el Plan 91. A su vez, se reitera el Plan 91 -a través de la cita- en otros documentos F y K. Es decir, se trasladan párrafos del texto de (C) para la elaboración de nuevos textos.

En 1992 aparece la misma organización enunciativa del patrón C y se añade el desglose de los movimientos artísticos de posguerra; además de las neo vanguardias, aparece mencionado por primera vez, el Arte Conceptual. También se agregan referencias del Plan 91.

En 1993 sigue añadiéndose la tematización presentada en el P91. Se agrega un plan de investigación para los Seminarios, propuesta en la Tesis del encargado del departamento de las Estéticas (R) que añade nuevos elementos discursivos.

Citas utilizadas.

(D)4” Desde la ampliación –conceptual y temática – que el curso realizó en esta etapa posterior a la reapertura, el Seminario debió producir una sub-división curricular en los llamados Seminario I y II, respectivamente. El Seminario 1 abarca desde el estudio de la Edad Media hasta el análisis de las vanguardias vigentes al comienzo de la 2ª. Guerra Mundial; tema que desarrollaremos más adelante.”

(D)5” Su estudio abarcará todas las manifestaciones estéticas, desde la óptica crítica que aplicó para los períodos precedentes. Planteará las dudas sobre paternidades y originalidades que la

necesidad ubicacional del estudiante hace insoslayables. Asumir la crisis de los lenguajes expresivos plásticos, desbordados por la avalancha de medios materiales, instrumentales, ante una objetiva carencia de ideas y proyectos en una realidad en la cual prima la actitud del "como" hacer, sobre la "qué" hacer. Es una etapa culminante en la preparación del alumno para el desarrollo de su capacidad crítica hacia el auto-ordenamiento futuro de su actividad investigativa creadora; y síntesis de la preocupación global del curso por aportarle el más claro, informado y desprejuiciado marco de referencias interiores y exteriores que lo compone. En el entendido que él como hombre de este siglo de la informática y la cibernética es compuesto de múltiples referencias que debe asumir de cara a su ubicación como artista en la sociedad que lo contiene."

(C)2 "Comenzará la investigación en la relación de cambio entre Edad Media y el Renacimiento, generando luego una serie de arcos que irán uniendo los nudos conceptuales más importantes hasta nuestros días"

(C)3 "Se transitarán de ahora en adelante momentos que exigen un control aún mayor en la claridad del esquema histórico. El surgir de las vanguardias a fines del S. XIX, con su abundancia de creadores y su abanico de tendencias estéticas paralelas, obliga a puntualizaciones que permiten una orientación en la amplitud del área planteada, tanto como una profundización de cada una de ellas".

(C)3 "El estudiante que ha ido descubriendo los motores que mueven la historia del hombre, en sus ideas, en sus hechos políticos-sociales y en sus creaciones estéticas, ha encontrado al mismo tiempo en sí mismo, valores sensibles y conceptuales que lo unen al pasado. Un pasado que el curso va acercando en su avance en el tiempo sin atarse a cronologías sucesivas, valorizando el paralelismo con culturas lejanas en el espacio desde Oriente a América".

(C)7"El curso se moverá en un andamio que unirá la Edad Media con nuestros días, sobre esa estructura se irá deteniendo en los puntos clave de ese devenir histórico. Los nudos coyunturales, los grandes quiebres históricos en su dinámica integral y en especial referencia a formulaciones estéticas, puntuales, serán investigadas en forma activa y experimental. Este recorrido acudirá a puntos históricos con una presencia vigente de nuestra cultura actual, rastreando en ellos … estéticos de los cuales somos legatarios"

(C)8 “Se abre ahora en el curso una etapa que se tratará de analizar en sus aspectos pedagógicos y en la naturaleza de los mismos, así como se han esbozados a grandes rasgos los puntos esenciales de su transcurrir. La Segunda Guerra Mundial, marca una situación histórica que va a pautar el devenir del arte contemporáneo... Esta ubicación no solo implicará el situarse en el medio socio-cultural- estético-contemporáneo, sino enfrentar al alumno a definiciones estéticas claras, que le permitan ejercer su criterio en aras de encontrar su propio camino y potencializar una visión dirigida no sólo a su época sino internamente en el ámbito de la escuela, a los talleres fundamentales y a sus postulados estético pedagógicos. El método elegido en esta etapa tiende a crear situaciones experimentales de mayor aliento en su investigación, tanto en el tiempo de trabajo que se verá incrementado como en la naturaleza de la investigación. Se tratará de plantear experiencias que fructifiquen en resultados globalizadores de las últimas tendencias estéticas y ayuden a clarificar las propias vertientes expresivas en cada estudiante. Esto exigirá del equipo docente un seguimiento atento de la investigación estudiantil y su elaboración experimental, que colabore a una profundización de la misma sin entorpecer su libertad expresiva. Considerando que el curso comienza a arribar a una etapa de definiciones que permitirán una rica síntesis final del acaecer transcurrido y del camino recorrido por cada estudiante. Se propondrán básicamente tres experiencias; en el área gráfica, pictórica y de manejo del volumen. La confección de un juguete que enfrente al estudiante a la situación peculiar, como es la relación de un mecanismo lúdico, el tema de la muerte enfocado desde su propia emotividad, permitirá ir recolectando elementos expresivos que unidos a los generados por las experiencias posteriores conformen una base experimental sobre la cual se podrán analizar las vertientes sensibles de la expresión plástica y su conexión con las tendencias plásticas contemporáneas. El equipo docente planteará a continuación la realización de un prolijo diseño de ilustración gráfica de un texto. Los textos serán elegidos libremente de la selección propuesta por el equipo. Esta gama de textos reflejarán diversas propuestas expresivas, de estéticas muy diferentes. Tanto la selección de los textos como las pautas de elaboración en su diagramación gráfica serán totalmente libres. El material resultante será incorporado al archivo de investigaciones que ya describimos. Una última experiencia relacionad con lo pictórico cierra este ciclo. Se planteará la elaboración de una pintura a partir de las sugerencias técnicas brindadas por un modelo propuesto por el equipo. Modelo éste, portador de sugerencias de distintas connotaciones sensibles que permitan verter libremente la expresión del estudiante. El material resultante del ciclo documentado fotográficamente, analizado y clasificado será la base de una serie de clases que apuntarán a mostrar con la

propia investigación estudiantil las vertientes expresivas que apuntalan una estética y la riqueza de sus mezclas. Será necesario en esta etapa, como ha sido todo a lo largo del curso, no perder la visión general del campo abarcado. Un esquema tangible gráficamente realizado, que muestre claramente el desarrollo del arte contemporáneo. Las tendencias paralelas en el tiempo, sus relaciones, sus mezclas, sus orígenes en una conexión con el pasado ya transitado en el curso. Esto permite un estudio ubicado, de las estéticas sin perderse en complejidades aparentes. Una serie de clases se destinarán a un detenido muestreo de las últimas tendencias, en una investigación que dará participación al estudiante capacitado por la formación estética obtenida a lo largo del curso, para detectar las relaciones estéticas conectadas con las vertientes anteriores."

(C)9 "La Segunda Guerra Mundial, marca una situación histórica que va a pautar el devenir del arte contemporáneo. Más allá de su influencia en lo político-social, va a determinar fenómenos como el intercambio cultural fruto del movimiento de artistas de toda Europa a otras áreas del mundo. Estados Unidos será uno de los lugares que verá transformada su dinámica del acontecer plástico, por la ola migratoria. La post-guerra lo muestra como un nuevo centro de irradiación de investigaciones vanguardistas, así como un mercado de arte de potente presencia competitiva con Europa. Esta situación junto con otros puntos importantes como la "sacralización" de las vanguardias de pre-guerra en la post-guerra y el reflotar de tendencia con nuevas vestiduras, en un contexto totalmente distinto serán investigadas para iluminar una visión crítica de ubicación del estudiante."

(D)11"Serán investigados e informados todas las preocupaciones y desvelos de los movimientos estéticos y sus protagonistas. Sus enunciados teóricos y su obra. Sus líneas genealógicas y sus proyecciones en las estéticas de posguerra y contemporáneas. Se analizarán también …corporización en dos grandes troncos de tendencia expresiva de vigencia en las manifestaciones actuales. Las dos Guerras Mundiales con todas sus consecuencias poniendo a Europa en situación de crisis y a sus artistas, interactores inevitables, tomando posición, acompañando, resistiendo o denunciando los procesos de su época …El Neoclasicismo va a campear en las propuestas estéticas oficiales de las hegemonías políticas y las vanguardias de posguerra serán después de Hiroshima el reflejo y la reacción de un mundo devastado y conmocionado en profundidad, desestructurando en sus raíces culturales y complejo en sus formulaciones. La difícil tarea de ordenamiento y comprensión de las estéticas

contemporáneas con su proliferación de ismos que reproducen en la mayoría de los casos modos, actitudes y hasta discursos aggiornados de otros ismos que poblaron la historia, supone una actitud libre de crítica y análisis”

(F)12 “El curso de Seminario, es quizás el más ambicioso y removedor de todo el Primer Período por los alcances y las responsabilidades que encierra. Primeramente, es un estudio histórico de las distintas estéticas, desde la Edad Media hasta nuestros días. Este pasaje a través de siglos de historia es proyectado hasta el “hoy” cultural en una investigación transdisciplinaria que permite al estudiante investigar el “ojo cultural” de cada época. El impacto que produce en el estudiante el descubrimiento de los distintos legados con que se identifica y de la vigencia de los mismos, plantea en él, un compromiso personal de investigación , de definición, que lo llevará a la confrontación; propia de la construcción o consolidación de su estética particular, y posterior elección del Taller Fundamental que mejor contemple sus inquietudes. Es ese el otro gran propósito del Seminario. La elección del Taller. Luego de la investigación de los distintos legados culturales y estéticos, el estudiante participa de la rotación y opción de un determinado taller, de acuerdo a la metodología estética o propuesta educativa que pueda presentar dicho Taller. ¿Por qué un Seminario de las Estéticas? El estudiante de Bellas Artes ha elegido, por inclinación o vacación y necesidad de canalización, desarrollar su investigación y motivación en el mundo de las artes plásticas, lo cual implica una investigación en los fenómenos actuales del Arte, en las características del comportamiento del hombre actual. Se enfrenta a un abanico de intenciones, símbolos, éxitos y fracasos, especulaciones que constituyen el Arte hoy. Todo este conjunto de antecedentes e intenciones es generado por una matriz. Es relacionable y proyectable hacia atrás en el tiempo, hasta llegar a una época donde fue generado. Por lo tanto la ordenación y comprensión del complejo tejido de las tendencias estéticas_contemporáneas, supone un recorrer la realidad del Arte, desde sus matrices generadoras. Implica conectar cada manifestación artística actual, con un antecesor que lo influyó. No para determinar la mayor o menor originalidad de un planteo, o el traslado intacto de una época hacia otra, sino la interrelación que existe entre los legados culturales de distintas épocas, y como confluyen en la construcción de un posible legado actual. Hablo de posible, en la condición necesaria, de que sea el estudiante el descubridor y creador de ese legado vigente. Al definir la relación de vasos comunicantes entre nuestro pasado con nuestro presente, no se pretende definir dos hechos aislados, sino que mediante su conexión definir el carácter dinámico y unitario que presenta el devenir histórico cultural. El estudiante es

convocado a realizar una medición, una investigación de aproximación sensible. Descubre que su sensibilidad, posee ciertos acercamientos o rechazos, hacia actitudes renacentistas, barrocas, etc. O que su manera de pensar encuentra imágenes próximas, en planteos intelectuales de ciertas épocas. El pasaje por los distintos legados culturales, aportan o no, una cuota de relación y simpatía por el tipo de sensibilidad que encierran. La cantidad de tendencias y escuelas, individualidades que llegan hasta nuestros días, no requiere solamente una enumeración y análisis de cada una de ellas, sino que implica además un rastreo dentro de la historia de las ideas y la cultura de la cual son legatarias estas corrientes. Es trabajo del estudiante descubrir los cruces fundamentales, los puntos de reunión, de separación y posibles derivaciones que presentan dentro de la Historia del Arte los distintos movimientos artísticos y actitudes, más allá de su enumeración. Este descubrimiento del legado, de la aproximación o rechazo frente a una determinada manera de ver el mundo, introduce al estudiante en una definición de su propia cultura, y sobre todo de la relación multilateral que ella presenta, al ser un conjunto de distintas visiones, y al presentar la posibilidad de generar a su vez, ideas y comportamientos que servirán de matriz de futuras culturas o experiencias. El desarrollo de los cursos supone la elaboración de relaciones entre las manifestaciones de una época, y su importancia de cambio, de investigación, situándonos en las ambiciones y circunstancias históricas. Sumergir el curso de Seminario en un momento de la historia, supone redescubrir el espíritu de esa circunstancia histórica, asumir sus ilusiones y actitudes como premisas de investigación… Luego de una fermental investigación en los distintos centros histórico-culturales, y una comparación de los legados estéticos que llegan hasta nuestros días, comienza un conocimiento personal con cada uno de los Talleres a través de la Rotación. El curso de Seminario, trata de ubicar al estudiante en las últimas manifestaciones artísticas, que se producen en el presente. Seminario II, más concretamente, debe mostrar y analizar esas corrientes de última hora. Por lo que el curso completa un recorrido hasta el presente mismo del estudiante. Se encuentra así actualizado, empapado en el “hoy” del Arte.”

(P91)13” e) El tejido histórico cultural que soportará la investigación del Seminario Taller de las Estéticas, abarcará:

Los antecedentes que proyecta la cultura de la temprana Edad Media y el orden feudal.

Casco urbano amurallado y vida intramuros (el espacio concreto y su pensamiento y lenguaje)

La Alta Edad Media, las Cruzadas y expansión demográfica de la ciudad amurallada. Génesis del pensamiento abstracto. El conocimiento aristotélico tomista.
Quiebre del orden feudal, manufacturas, propiedad individual, mercantilismo y economía de mercado. Las clases medias, la burguesía urbana y el mercado de trabajo. El pensamiento abstracto, geométrico, biológico, geopolítico y filosófico. El espacio renacentista hasta el Concilio de Trento.
La cultura barroca: el "artificio erótico" (según G. Scarpetta) y contrarreforma. Las unidades nacionales, el absolutismo monárquico y los imperios coloniales. La interpretación matemática de la naturaleza. La cuestión filosófica del método, el racionalismo cartesiano. La enciclopedia y el pensamiento de la ilustración. La revolución del 89.
Génesis de los movimientos paleo técnicos, la ciudad carbón, fases de la revolución industrial y el proletariado urbano. El arte oficial, neoclasicismo y realidad, el socialismo utópico y crisis de los lenguajes (eclecticismo histórico: de Percier y Fontaine a William Morris), las vanguardias entre 1863 y 1905. Fracturas y teorías en el arte hasta 1938.
Los ejes Paris-Viena, el diseño industrial y la arquitectura desde las rupturas en el arte entre 1906 y 1914.
Crisis conceptual del arte y concepción de la contra cultura de la segunda preguerra. Las vanguardias de posguerra, los nuevos mercados; transición hacia la cultura posindustrial hasta nuestros días."

2. Análisis del enunciado Docente.

En 1986, el concepto Docente aparece en tres series de relaciones: con el estudiante; con el equipo docente; con la ENBA (P60 1, B 2-3, ETU 4-5). Por las características del marco disciplinar, que se destacó por su acentuación en lo cultural más que en lo artístico, los términos de la enseñanza artística fueron ampliados en relación a la perspectiva profesionalista. Esto supone para el docente una preparación amplia pues, "requiere un enfoque teórico que excede los términos de la enseñanza artística en sí." (ETU 6) .

La ENBA era considerada la figura "oficial" que representaba las prácticas docentes, para testear al estudiante que ingresaba, o para defender la prescripción estética. Otras veces, se apelaba al equipo docente para señalar dichas prácticas (A 7). Si bien el estudiante fue

tratado como individuo, el docente (o equipo docente indistintamente) equivalía a la ENBA, a la figura institucional, a la que se le atribuyó el lugar de la defensa de los valores positivos. La serie de atribuciones positivas fueron explicitadas: la creatividad, la imaginación en lo metodológico, la empatía en el trato, la estimulación al estudiante (A 8).

Por otra parte, se presentaba una tarea docente administrativa, la elaboración de una ficha (testeo) y su recopilación con el fin de conocer al estudiante en sus motivaciones y la implementación de la Experiencia, que daba lugar a la preocupación abordada en un Centro de Interés (A 9).

Se tematizó la relación docente-estudiantil definiéndola como horizontal, dialógica, franca (con libertad, sin tapujos ni inhibición). El docente asumía la responsabilidad de una integración igualitaria y, el "peloteo" surge de este posicionamiento (A 10). También, se tematizó la relación de oposición a la enseñanza tradicional, vertical, autoritaria, del docente sabio y el estudiante objeto (A 11,12). Se tematizó también, el trabajo en equipo, como unidad capaz de abordar la gran población estudiantil matriculada, donde no aparecieran "ajenos" para el estudiante los docentes de otros cursos (B 12).

Cabe señalar, que en este sistema hubieron docentes aquellos que estaban en el Primer Período de Estudios, que no podían tener opinión estética sobre el trabajo estudiantil, y hubieron otros, que sí podían, los que estaban en el Segundo Período de Estudios. Esta diferencia marcaron dos tradiciones diferentes de prácticas docentes en el mismo establecimiento educativo, y por ende, dos lugares lógicos del sujeto. Por la primera, no importaba si el docente ejercía en el campo de la producción artística, y por la segunda, era muy importante su inserción en el mercado del arte. Por la primera, el docente se consideraba neutro frente a la recepción, mientras que por la segunda, el docente tomaba partido por una estética. Se podría considerar que era una línea fina que separaban y caracterizaban a las prácticas docentes de la ENBA (B 13).

El docente, en el Primer Período de Estudios, seguía un método para trabajar con el estudiante, según una regla que componía sus actos. Una secuencia que se componía de ciertas acciones: se realizaba la Experiencia; se compartía con los estudiantes lo que se sintió, se "peloteaba", se intelectualizaba y se conectaba con el Centro de Interés estudiado (esta conexión era fundamentalmente una tarea docente.) y por último, se daban ejemplos, se hacía un Muestreo de prácticas artísticas asociadas a la temática, a nivel histórico o significativo (B 14-15).

Se considera en este estudio, que este proceder implicaba un riesgo, pues se pedía el

comentario de todos los estudiantes, pero se tomaban sólo aquellos que seguían la preparación de la clase. También se considera que esta operativa daba por natural ciertas conexiones en el campo de la producción artística según un sentido común del estudiante, que tomó el modelo cultural como base para sostener un discurso de abordaje al arte. Si bien se considera que esta operativa encerraba el riesgo de no obtener los insumos de las vivencias de los estudiantes que se dirigían hacia el mismo objetivo docente, se podría pensar que allí estaba el valor atribuido a la habilidad del docente que podía guiar u orientar los comentarios estudiantiles sobre las vivencias. Es decir, en el encuentro entre las vivencias aportadas por los estudiantes y la preparación docente del Centro de Interés, se hallaría la eficacia del método y la habilidad docente de planificar una Experiencia que condujera al estudiante hacia el sentido del Centro de Interés (ETU 16).

Se requería de la creatividad y la imaginación del docente en la instrumentación de las Experiencias para que el estudiante descubriera sus propias “fuerzas” sensibles”, desarrollara su capacidad creativa y de duda, tal como se observó en A7. El docente debía tener la capacidad de ubicarse y sentir como el alumno para prever sus necesidades y excitar su espontaneidad y autogestión (B)17. Se debía poder llevar a la práctica los requerimientos para la atención individual por parte del equipo docente (B 17). A su vez, era necesario darle al Equipo docente del Primer Período de Estudios, una dinámica que le permitiera discutir y planificar en su conjunto Primero y Seminario de las Estéticas (B 2).

En 1989, se tematizó el rol docente con relación al estudiante. Estaban discriminadas las tareas; ellas eran, mantener motivado al estudiante, inducir al estudiante a participar y a componer el curso activamente, y funcionar horizontal y desjerarquizadamente (D 18).
Se constata un modo de definir al estudiante como “depositario del proceso educativo”, es decir, se presentaba desde la pasividad; sin embargo se planteaba la “interacción horizontal”. En este sentido, el uso retórico producía cierta ambigüedad, donde el estudiante era considerado pasivo en relación al curso, pero adquiría un estatuto de igualdad en la relación con el docente.

En 1990, fue explicitado y articulado el modelo de Jhon Dewey y el de Herbert Read. Este último colocaba el énfasis en la humildad e invisibilidad del docente, que, no obstante, debía estar empapado de las experiencias y trabajos estudiantiles. En F, se trajo como paradigma educativo la educación escolar (F 19) . En su planteamiento se marcaron ciertos valores actitudinales atribuidos al buen docente, como ser, la humildad en relación a su posicionamiento frente al estudiante y también la invisibilidad del docente para los estudiantes, para que los mismos se pudieran concentrar en su tarea. No obstante se marca también cierto

grado de control docente. Pues el docente debía estar “empapado” en cada una de las Experiencias y en cada trabajo estudiantil (F 20).

Aparecen, también, tematizados la construcción adecuada de un ambiente de taller; el respeto mutuo entre docente y estudiante; y el vínculo que aporte en la interrelación docente-estudiantil. La tarea docente era mediar y cuidar el desarrollo de las exposiciones de los Talleres de Libre Orientación Estético Pedagógicos en la Rotación, la que llevaría al estudiante a definirse por uno de ellos (F 21). En F, se constató el sentido del dispositivo que subyacía al ambiente; se trataba de un diseño preciso para el despliegue del trabajo estudiantil y la afectación de la relación docente (F 22).

En ese mismo año aparece una Tesis que traía como tematización las dificultades del método. Se trata de una Tesis para el llamado de docente encargado de curso (G); en este sentido, se infiere que se trataba de una palabra autorizada que presentó una crítica al método. En G se recalcaba el sentido del respeto mutuo como forma que equilibra la autoridad que se ejercía en el acto docente. El acto docente no estaba limitado al cumplimiento formal de un plan pre-determinado, sino que establecía un vínculo de interrelación entre el docente y el estudiante, en el que se establecía un proceso de formación en ambas direcciones (G 23,24). Para argumentar, utilizaba una matriz bipolar ya utilizada anteriormente (enseñanza tradicional vs método activo); esto nos muestra una estrategia discursiva (G 25). El gran reparo que hizo G, era que el método que tenía base experimental, pudiera caer en una inducción dirigida, desvirtualizando su finalidad.

En 1991 se tematizó sobre el Equipo docente (H 26).

En 1992 aparecieron citas a ETU. En la enseñanza activa el rol docente era de colaboración y apoyo para el estudiante durante su proceso (I 27-28). En I aparece una serie de enunciados contrapuestos que ya habían aparecido anteriormente; la enseñanza activa (contrapuesto al) dogmatismo, autoritarismo, jerarquizaciones, enseñanza tradicional, academia. También una serie de equivalencias que componían una noción de enseñanza académica, como era “el cúmulo de conocimientos integrados arbitrariamente”, que “presenta una imagen estática de la cultura”, con los “textos utilizados van en detrimento a la libertad y a la crítica” y “las pruebas (que) instalan el egoísmo y la competencia”.

Asimismo, se presentaron las tareas del equipo docente discriminadas por acciones: la planificación, el montaje, la discusión, la evaluación. En esta concepción, la formación docente era a la par que la formación estudiantil, lo que llevaría al enriquecimiento individual y colectivo.

En este mismo año, se presentó tematizado el rol y la responsabilidad docente en

L29;31 y 32; sobre el Equipo docente L29-32 y M33, las Experiencias y la función docente en M33; el desafío docente por la alta matriculación N36 y el rol protagónico del estudiante en L30 y N39. Era responsabilidad del equipo aportar elementos que contribuyeran a la objetividad en el análisis de las estéticas L30. Así como también organizar las distintas tendencias estéticas de los talleres para mejorar el conocimiento del estudiante. El docente tenía que participar y "testar" dudas o interrogantes. Era imprescindible para que el estudiante pudiera optar con total conocimiento de las tendencias (L32).

El juego de series de equivalencias y oposiciones confirman la glosa (L 29). Las dos series contrapuestas al modelo de enseñanza que se valoraron fueron, la que seguía una Verdad reveladora, un dogma, un principio de autoridad; y la burocratización y standarización del acto docente. Frente a esto, se conforma la serie que plantea una actitud docente que era activa, responsable sobre el marco de la Experiencia y que revisaba continuamente el material de trabajo (L 30). En L se insistía en un posicionamiento objetivo del docente, como parte de la responsabilidad, para el análisis de las estéticas en curso (L 31). Esto estaba contrapuesto al posicionamiento docente del Segundo Período de Estudios que podía tener un posicionamiento estético, como se mencionó anteriormente. Lo que se constata en este enunciado es el efecto de Verdad que generó la "prescripción" estética; que por un lado producía la división de roles docentes entre Períodos, y por la otra, ubicaba lo estético como pasible de ser analizado objetivamente, como un modo positivo posible de análisis pero sin discernir el lugar de análisis. A su vez, se presentaba la división de roles docentes entre Períodos, por lo que cobraba valor la "prescripción" estética. El docente asumía el lugar de organizador del material documental que se presentaba al estudiante en su elección de Taller, y además, se subrogaba la responsabilidad de presentar el conocimiento de las Tendencias del arte que involucraban a los Talleres.(L 32).

En M, el "ojo" cultural se presenta escrito sin comillas y directamente se le asigna el atributo de lo estético (M 33). Esto se considera un desplazamiento de la figura retórica, que de "cultural" pasa a "estético" dando otro sentido a la metáfora por un lado, y ampliando el campo de aplicación por el otro. También, se presentó un doble sentido del rol docente, por un lado, activo, involucrado, participando de la "fiesta barroca" (una Experiencia que presentaba algunos aspectos del Barroco histórico que son Centros de Interés del curso) y por el otro, el lugar de observador y orientador. Donde no cabía la alienación del mismo y podía jugar en dos lógicas dentro del método (M 34).

Se planteaba que el docente no era juez del estudiante, si bien exigía la tarea de control

de la actividad que se registraba en una ficha individual que se seguía a lo largo de los cursos (L 35). El rol docente que jugaba entre el ser observador, objetivo en el análisis de las estéticas, y no ser un juez de la actividad del estudiante, pero que la registraba en fichas.

Por otra parte, se atribuyó al Primer Período un valor formativo general que trascendía el área profesional específica. El docente tenía que propiciar el "hallazgo" del estudiante; esto es, una abstracción encontrada personalmente (N 36, 37, 38, 39).

En 1993, se tematizó la integralidad e individualidad (Ñ)40; el rol docente (Ñ)41; la formación docente (Ñ)42; la relación docente-estudiante (O)45; la concepción de arte (P)46-47, el Equipo docente (P)48-49, la evolución y crecimiento de Primer Período (P)50, y la definición de Centro de interés (P)51. La metodología apuntaba a establecer un contacto personal con el estudiante como única manera de aproximarse a los procesos estudiantiles en sus investigaciones. Se establecían los Centros de Interés a través de "carátulas o fases" y éstas eran inducidas por premisas de trabajo cuyo enunciado no era literal hacia el fenómeno a investigar sino que generaba un ámbito de trabajo creativo que el estudiante resolvía en el taller experimental.

Se presentaba definida una concepción de arte "para todos" (no para algunos pocos, o elitista) como una nueva concepción vinculada a lo cotidiano y social, no segmentada en categorías.

Los preconceptos que se identificaban en los estudiantes que ingresaban eran, el de la creencia de una verdad absoluta, fija e inmutable del arte, con una perspectiva polarizada (bien-mal hecha la obra de arte), y la certeza inconmovible, por lo que habría una sola respuesta "correcta", y una identidad aislada (la obra de arte) compuesta de estados fijos y de cosas. También, se presentaba una noción de la metodología, el Centro de Interés. El "Centro" englobaba una serie de experiencias que se encadenaban y desenvolvían entre ellas, por un tiempo, todas actuando y atraídas alrededor de este, donde confluían todas las áreas asistenciales teóricas. Luego de esta planificación, era necesario saber qué punto tocar, qué material disponer, hasta dónde y en qué relación con los conocimientos anteriores. Requería de una preparación, una ordenación mental, un plan trazado, conocimientos de fuentes de información y documentación de apoyo. No eran Centros cerrados. Debía buscar su vinculación con el hoy para provocar el interés. El Centro se componía de un enfoque y un orden, uno espacial y otro temporal. En las Tesis de este año, se retomaron a los autores visualizados anteriormente. Nótese que en general, se tomaba el tema de la individualidad pero desde un enfoque psicológico y moral.(Ñ 40-41-42-43-44, O 45, P 46-47-48-49-50-51).

Citas seleccionadas para este análisis.
(A)7 “Ni en el primer ciclo del segundo período del cual estamos hablando ni en el segundo ciclo de especialización, la escuela oficialmente no tiene opinión en relación a corriente estética alguna. Eso sí, garantiza la libre elección estudiantil, pudiendo por voluntad de los mismos o por cualquier individuo que acredite idoneidad docente, proponer la creación de cátedras a través del artículo 28 del plan de estudios.”

(B)14”La clase comienza a partir del análisis de un esqueleto humano buscando relaciones entre las distintas partes del cuerpo, una vez planteadas por el grupo distintos tipos de relaciones, el docente conecta, mediante ejemplos con la preocupación renacentista. Al otro día de realizados los trabajos se analizan colectivamente a partir de una interrogante del docente que plantea a los estudiantes si consideran este método como una forma válida de expresión artística. De esta manera se derivará en la discusión de si éste es o no una forma para lograr una copia exacta de la realidad.”

(B)15”Una vez que los estudiantes han aportado sus opiniones y el docente ha ido reafirmando las que conducen a las conclusiones de la experiencia, este debe aportar los elementos que determinen definitivamente que la perspectiva no es siquiera una visión de la realidad, sino que es una convención sobre la representación de la realidad.”

(ETU)16” En la medida en que la docencia procura la recreación de las experiencias básicas, sobre material original y por el educando mismo, la función docente queda descripta como de proposición de las experiencias, vigilancia de su curso y control de sus resultados. Esa función ayuda al profesor a no interferir perturbadoramente en el verdadero proceso educacional, que transcurre en la subjetividad del alumno. Su tarea está definida como para ayudarle a cumplir su papel.”

(F 19)“Había libertad para los maestros en la elaboración de su estrategia de enseñanza, y dentro de la clase, libertad para los niños en su elección de temas y papeles.”

(F)21” En su preocupación por el ambiente de trabajo estudiantil, plantea la no artificialidad del mismo. Debe reunir las características de la función a realizar y los hábitos del individuo. Defiende el carácter de la comunidad educativa, la cual debe asegurar la libertad de

participación y actividad del estudiante. El espacio de esta comunidad, debe ser estudiado por el docente para que no coaccione o limite la investigación estudiantil. El estudiante necesita vivir el espacio en donde trabaja; necesita cierto espacio mínimo donde desarrollarse creativamente. Este problema de espacio, es vivido en nuestra Escuela donde no sólo condiciona el desarrollo estudiantil, sino que también afecta la relación docente-alumno."

(F)22" La tarea del docente de Seminario es la de mediar y cuidar el desarrollo de estas exposiciones, teniendo en cuenta la importancia que significa para el estudiante el definirse por un Taller determinado."

(G)25" Proponer esto y llevarlo a la práctica, no resultó ni resulta nada sencillo, más si tenemos en cuenta el carácter experimental y transdisciplinario que le da forma, y el contexto general de la educación donde la tendencia apunta más hacia la separación que a la integración (áreas compartimentadas y estratificadas, especializaciones en micro-carreras, etc). Supone además una labor docente muy compleja: en la concepción y puesta en marcha de los distintos mecanismos experimentales que prioricen la libertad protagónica del estudiante, sin inducciones que vislumbren un fin preestablecido, y porque este curso, adquiere una importancia destacada en la formación y búsqueda de su expresión e identificación sensible en su proceso como creador plástico."

(H)26" El equipo docente del Seminario de las Estéticas planificará la tarea de manera colectiva y favorecerá el desarrollo formativo de sus integrantes. La postura docente deberá ser sabia para engendrar espíritus libres y mentes despiertas canalizando energías para fomentar la búsqueda de inquietudes extraordinarias."

(I)27" La enseñanza activa, en un replanteo de las bases y objetivos de la educación, rechaza el dogmatismo, autoritarismo y las jerarquías de la enseñanza tradicional. Enseñanza académica, que consiste en un cúmulo de conocimientos integrados en forma arbitraria, que por consiguiente presenta una imagen estética de la cultura. A través de los textos, el estudiante es bombardeado con datos, nombres, fechas, que lo dejan sin posibilidad de ejercitar su libertad al no ir forjando su conciencia crítica, que le permita la formación como individuo y el desarrollo de sus potencialidades. La enseñanza activa prevé un cambio en el rol del estudiante y el docente, en el cual este último es un colaborador, un apoyo para el estudiante durante su proceso. El

estudiante no tiene sobre sí la presión de exámenes, pruebas, ni los mecanismos de calificación que fomenta el individualismo egoísta y la competencia. Él es el centro de toda enseñanza donde su formación es guiada por sus propias experiencias (del saber a la creatividad, de la información a la formación).”

(I)28” El Equipo Docente del Primer Periodo, que el ayudante integra, actúa como un todo discutiendo y organizando todos los aspectos de los cursos. Se encarga de la planificación de los mismos en general como en particular, participando activamente en el montaje y desarrollo de las experiencias, así como discusión y evaluación posterior de las mismas. Es por eso un fundamental ámbito formativo, que concurre el enriquecimiento individual y colectivo, en la medida que socializa las responsabilidades y obligaciones en la marcha de los cursos en todos sus niveles. Es función pues del ayudante la discusión de la organización de las experiencias, así como de las premisas de trabajo en las mismas, planificación en la que se debe tener en cuenta la CUALIDAD (SIC)de la experiencia de la que nos habla J. Dewey: cualidad con dos aspectos, el inmediato de agrado y desagrado y el otro, su influencia sobre las experiencias ulteriores. El montaje de las experiencias constituye otra de las funciones referentes al alcance del cargo, así como la asistencia al estudiante durante el desarrollo y cierre de las mismas. Asistencia que debe proporcionar todos los elementos que el estudiante requiere para desarrollar su actividad experimental y formativa en las mejores condiciones fermentales, en una relación horizontal docente-estudiante y cuidando la no injerencia en el proceso experimental individual del mismo. A esta alguna cabe acotar que consideramos todas y cada una de las funciones y alcances del cargo con un valor implícito en sí mismo, que en su interacción constituye el desempeño del cargo en sí, habiendo establecido un orden arbitrario en su enumeración para su mejor comprensión. El ayudante comprometido activamente, integrando un grupo docente que funciona como equipo, incluyendo la vivencia de su nuevo vínculo con la población estudiantil irá desarrollando su propio proceso formativo, dando los primeros pasos en la docencia en forma simultánea y concomitante del proceso formativo del estudiante en su investigación y en el desarrollo de los cursos, de los que ambos forman parte. La creatividad y el esfuerzo son herramientas con que el Equipo Docente encara la desproporción actual entre el número de docentes y la población estudiantil, y el desafío que plantean año a año las generaciones que ingresan.”

(L)29” Ante tal grado de responsabilidad la acción del educador tiene un rol fundamental. Su

labor ya no es trasmitir magistralmente una verdad reveladora, ni estará recostada sobre ningún dogma, ni principio de autoridad. Personalmente pienso que la metodología, contenidos y objetivos forman una unidad en el acto de formación. El docente deberá crear instancias donde el estudiante se sumerja naturalmente a experimentar generado por su propia motivación. Estas instancias solo pueden ser certeras si el propio docente asume una actitud activa, motivada en la creación del laboratorio. Cualquier burocratización, standarización en el acto docente marcha en contra en el objetivo de formar un individuo generador. Será responsabilidad del docente que la investigación se realice en un marco de libertad para ello deberá además aportar los distintos elementos que convergen en el objeto a investigar. Esto crea la exigencia de la continua revisión de los componentes de su material de estudio, en un continuo rastreo en procura de nuevos elementos que enriquezcan la investigación del estudiante, retroalimentándose además en el acto educativo en sí."

(L)30" Se le aportarán al estudiante en su investigación los más variados elementos que lo apoyen en el rastreo de sus antecedentes culturales para que pueda asumir el "ojo cultural" que le permite perfilar la matriz que generó dichos antecedentes. Es aquí donde el docente debe agudizar el análisis para centrar las experiencias en la actitud vital, protagónica de la cultura en estudio. El estudiante a su vez debe entregarse a al experimentación con total dedicación. De esta manera el estudiante irá descubriendo su legado que le permitirá ir a la búsqueda de su autodefinición."

(L)31" Es responsabilidad del Equipo Docente aportar elementos que contribuyan a la objetividad en el análisis de las estéticas en estudio. A partir de entonces podrá el estudiante ir encontrando su propia y personal vertiente, para poder en el futuro tener gobierno sobre sus intereses y objetivos como creador."

(L)32" Es responsabilidad del Equipo Docente del Seminario el organizar para mejor conocimiento del estudiante las distintas tendencias en el campo estético docente que son los Talleres Fundamentales Paralelos de Libre Orientación. Se torna vital la participación de los docentes a cargo del curso testando cualquier duda o interrogante que quede planteada. El docente del Taller Fundamental podrá utilizar las clases que sean necesarias para la explicación de su estética. El conocimiento de todos los talleres se hace indispensable para el estudiante poder optar con total conocimiento de las tendencias."

(L)35” En ningún caso el docente se convierte en juez del conocimiento del estudiante, promoviendo para que el mismo asuma la responsabilidad en su proceso formativo lo cual implica una sistematización en la investigación planteada por los cursos. La actuación del estudiante será registrada mediante una ficha individual que seguirá su actuación a lo largo de los cursos.”

(M)33 “Es así que el equipo docente instrumentará actividades experimentales que permitan la ubicación de estudiante en el ojo de cada estética. Comenzando por la transición del pensamiento concreto, medieval al abstracto, renacentista.”

(M 34)“En la “Fiesta Barroca” el equipo docente se integra activamente desde la explicación de la premisa de trabajo donde el docente a cargo se presentará ante el grupo estudiantil con una indumentaria diseñada y confeccionada por él mismo. Más adelante, en la “fiesta” el equipo se integrará en igualdad de condiciones, a fin de evitar la presencia inhibitoria de observadores ajenos y descomprometidos. Esta integración no supone en modo alguno la alienación del rol observador y orientador del docente”.

(N)36” Es que estos primeros años de curso deber radicalizar su metodología y agotar sus capacidades imaginativas, para librar renovadas batallas con las renovadas poblaciones de ingreso, que sin excepción constituyen un desafío al nuevo orden educacional de la ENBA. Es quizás por esta razón, que el Primer Período de Estudios constituye un campo de actividad docente de enérgica y renovada capacidad creativa en el orden pedagógico.”

(N)37” Naturalmente, cada parte del plan de estudios juega un papel instrumental parcial de confluencias e integración única en la formación del estudiante, luego que se ha procesado la misma a través del tiempo; pero el Primer Período de estudios tiene un valor matriz como unidad docente de no obligatoria definición de sí mismo a través de actividades docentes futuras y posteriores a ellas. Y tan es así que es bastante previsible que un egresado del Primer Periodo correctamente orientado, centre su actividad e inquietud en otros campos de conocimiento, que los que abarcan ele Segundo Periodo de estudios. En resumen, atribuimos al Primer Periodo un valor formativo general que trasciende como etapa de estudio el área profesional específica de la ENBA.”

(N)38” Es decir que se debe crear un proceso donde el estudiante vaya dictando (a partir de la fractura inicial con que se le sorprendió) el análisis de sus inquietudes, y que éstas lo conduzcan, sin que lo perciba, a una abstracción encontrada personalmente. Dentro del hallazgo localizado, luego del proceso aludido, el estudiante incorpora lo que llamamos hallazgo como su hallazgo y el mismo hecho a su manera.”

(N)39” Si la marcha de investigación de las ideas y fuerza de los paradigmas han cobrado hondura que da carácter de excepcionalidad a estos cursos es por su marcha experimental y sobre todo por su proyección vigente a la situación íntima del estudianteal día de hoy. Debemos admitir que gran parte de este curso tiene una vigencia para nosotros de alto contenido personal en la vida emocional estudiantil sorprendente, y en lo que es más aún para toda la población docente del Segundo Periodo de Estudios (sin descartar a las accidentales visitas de los talleres fundamentales ocasionalmente testigos de experiencias de los seminarios).”

(Ñ)40” El primer periodo de la ENBA es la estructura básica formativa que la escuela propone al estudiante en su ingreso, apuntando hacia un concepto integral de educación. Más allá del ordenamiento formal que esta estructura docente contiene y sus conexiones históricas con escuelas, pedagogías o estudiosos del fenómeno de los que somos legatarios, se tratará de explicar los acontecimientos del arte por medio de una teoría dinámica del conocimiento donde el individuo se constituye en el eje de la preocupación docente. La individualidad será tomada como fuente de todas las capacidades, no en el sentido egoísta del acto narcisista, sino en la proyección de las potencias que encierra en si misma y su reflejo hacia el entorno. Así, la experiencia se constituye en la base fundamental del conocimiento humano, que permite su crecimiento a través de la historia.”

(Ñ)41” La experiencia educativa de la ENBA está orientada a establecer un diálogo donde la docencia es articulada desde una relación no autoritaria con el estudiante. El docente es el apoyo que el estudiante tiene en su formación y no un referente (en tanto maestro que asume sólo su opinión como válida). Esto no implica un desapego o desatención, por lo contrario nuestra metodología apunta a establecer un contacto que tiende a una relación casi personal con el educando – única manera de aproximarse a los procesos que el estudiante realiza en su investigación. Cada experiencia en cualquier nivel de curso es asistida en el entendido de que el estudiante está elaborando la estructura conceptual del fenómeno estético/plástico al que la

misma apunta, en un ámbito irrestricto de posibilidades en el que trabaja e investiga con total libertad. Es tarea docente convocar al estudiante a mantener una actitud responsable en la investigación que realiza, pues, toda práctica educativa basada en la investigación experimental corre el riesgo de quedar acotada en los márgenes del preconcepto, si es planteada solo como un ejercicio; no penetrando en el nudo conceptual propuesto, quedando en la superficie de la respuesta expresiva. La actitud docente debe apuntar a destrabar el tejido prejuicial que confunde intereses con intenciones expresivas, generando en el estudiante las condiciones hacia una respuesta responsable en la investigación y reflexiva en el análisis, para lograr promover internamente las rupturas, los destrabes que permitan la creación de un enfoque que incida vivencialmente en él. Los diferentes niveles de curso se estructuran experimentalmente a través de centros de interés se realiza a través de las carátulas o fases que lo componen. Experimentalmente estas carátulas son inducidas a través de premisas de trabajo, cuyo enunciado no es literal hacia el fenómeno a investigar, sino que generan un ámbito de trabajo creativo que el estudiante resuelve en el taller experimental. La experiencia es articulada por los docentes, aun colocando al estudiante en situaciones de alto impacto intelectual y emocional que operan como verdaderas cagas de profundidad que harán emerger espontáneamente, las inhibiciones y preconceptos; a pesar de la distancia que pueda existir entre el fenómeno investigado y la respuesta expresiva del estudiante, toda esta vivencia será volcada en el trabajo de análisis que se realiza en forma colectiva y que requiere un alto grado de compromiso de docente y estudiantes. Desde el punto de vista docente esto implica un desafío permanente, dado que el mismo tema analizado colectivamente se enriquece y se expande de sus contenidos primarios tomando derroteros propios. Es esta interacción la que enriquece la experiencia: el docente regula, modera la discusión en los términos de ir tomando lo sustancial del análisis, transformando su opinión en un aporte más, en el intento de aproximar el mismo hacia lo medular de la experiencia.”

(Ñ)42” Todo acto docente apunta a trasmitir, a comunicar un concepto o un procedimiento vinculado a una actividad o un orden del conocimiento. La docencia es el continente de la educación, pues es el docente el que vitaliza a través de su actuación los mensajes pedagógicos y pone en marcha su accionar. Todo sistema educativo basado en el trabajo docente transforma a éste en el contenido del sistema cuyo objetivo fundamental debe apuntar a la relaboración permanente del mismo. El objetivo de ese accionar lo constituye el educando y su desarrollo en el marco de lo específico de su vocación y de los elementos que son de vital

importancia para nuestra práctica docente, como lo son el proponer una permanente reflexión del estudiante y su ubicación en el medio social dentro del panorama de su cultura –en el más amplio sentido del término- tratando que los alcances vayan más allá de la transmisión del conocimiento específico. Desde esta perspectiva la formación docente debe mantener fresca la polémica de los objetivos, alcances y desarrollo de los cursos, lo que se constituye en práctica saludable que mantiene activo el equipo docente que se retroalimenta de la propuesta y participación estudiantil; lo que genera la necesaria transparencia que todo plan debe contener como única posibilidad de crecimiento real y sostenido. La estructura educativa dentro del plan de estudios debe promover las investigaciones particulares, otorgándoles el espacio necesario que contenga lineamientos genéricos de acción, donde la arbitrariedad o el brillo personal del individuo esté de alguna manera administrado en función de una planificación tendiente al mejoramiento formativo general e individual de sus componentes. Las investigaciones que hacen abstracción de este laboratorio están destinadas a la polémica estéril y subjetiva de los enfoques personales contaminados por marcos tendenciales de opinión, el docente debe alimentarse tanto de su cultura como de su experiencia actuando como elemento interactivo de todos los procesos del conocimiento y su práctica, proyectadas en el estudiante.”

(Ñ)43” Convergerán en el análisis de todos los elementos que constituyen la matriz básica del proceso experimental, tratando de vivenciar, vitalizar, los fenómenos del arte por medio de una teoría dinámica del conocimiento. Es desde este punto de vista que considero como docente, el primer período de estudio, como una propuesta removedora en el marco de un sistema educativo que hoy apunta a una visión congelada y fragmentaria de la formación del estudiante, atendiendo más a la inserción en el mercado laboral que a una reflexión de los alcances de una postura vocacional.”

(Ñ)44” La singular experiencia educativa de la ENBA ordenada tanto desde lo curricular, como desde su filosofía hacia la educación y sus herencias metodológicas, tiene en su estructura docente la natural continuación pedagógica, auto alimentada a través de la constitución de la cátedra del primer periodo, por un equipo docente multidisciplinario. Desarrollando una dinámica que parte del mismo; de esta manera se completa el círculo metodológico, aplicando en lo interno de la cátedra la praxis de su experiencia docente. La investigación de los centros de interés, la planificación de las actividades experimentales, los alcances de los cursos y su adecuación a la investigación estudiantil, se discuten en un ámbito donde las opiniones de cada

compañero tienen igual peso e interés, éste equipo ha definido su autorregulación sin que en él exista otra autoridad que el consenso de sus integrantes, en la duda, la reflexión y el aporte de cada uno y de aquellos con más experiencia en la carrera docente."

(O)45" Evidentemente este caso aislado no es tema de discusión de este trabajo y lo que importa resaltar encones es la relación (dupla) docente-estudiante. Para esto se vuelve importante analizar algunos aspectos generales de la docencia desarrollados por Read. En la relación que se establece del docente al educando, Read nos habla de un "envolvimiento", lo que no implica para nada la identificación total con los sentimientos y la situación de la otra persona. Esto significa entonces: "… vivenciar el toma y daca de una relación mutua, tanto desde el propio extremo (docente) como desde el de la otra persona (alumno) al mismo tiempo". Hay que tener muy en cuenta lo "delicado" de esta relación ya que el docente podrá de alguna manera sugerir, pero de ninguna manera establecer influencias dominantes, que en definitiva serían parte de una auto satisfacción, cayendo finalmente en la arbitrariedad. Por lo tanto es medular que "la voluntad educativa del docente no degenere en obstinación" (Read). Otro aspecto a destacar es la esencia bilateral de la relación docente-educando, ya que éste último jamás puede vivir el acto educativo desde la perspectiva del docente; para éste en cambio, la apreciación de la relación implicará la doble perspectiva de análisis. Lo que debe quedar claro en una auténtica relación educativa es la cimentación de una relación (docente-estudiantil) de reciprocidad, pero para que dicha conexión se establezca y perdure debe de haber confianza y responsabilidad mutua; y en la medida en que las relaciones establecidas por el docente son verdaderos puentes; sólo en esa medida la responsabilidad es algo compartido. Al respecto Read nos aclara nuevamente: "El verdadero educador no elige a su alumno, simplemente se encuentra con él; de modo que la existencia particular de cada uno de ellos es el factor decisivo al cual se subordina su propia jerarquía de valores pues en la misma variedad y multiplicidad de los educandos, encontrará el testimonio de la realidad creadora". Esta es la forma en que el educador se beneficia, porque permanentemente está aprendiendo qué es lo que realmente puede dar y qué es lo que todavía excede sus posibilidades; por lo tanto: "La educación del alumno es siempre auto-educación del docente" (Read). Es claro que para que el proceso educativo llegue a buen término, es decir sea representativo, el docente debe evidentemente estar consustanciado con los objetivos de la docencia. Al referirse a los problemas educativos Read dice: "… no podemos declararnos satisfechos con unaaceptación pasiva de este ambiente: la eficacia de nuestra mediación depende en cierta medida de nuestra capacidad

para modificar ese ambiente". Esta es en definitiva la tarea dela docencia, incidir en la conciencia social de la comunidad para que afloren en ella sus más altas potencialidades. Para esto es imprescindible crear y mantener un estado de honestidad y de "cierta confianza" desarrollando una atmósfera de espontaneidad en el trabajo y en la investigación; para hacerlo, uno puede no necesitar más que un mínimo de idoneidad técnica, pero lo que sí se precisa es el elemento catalizador de todos ellos, la vocación. Motor que evidentemente cuando se percibe impulsa por supuesto todas las demás actividades, no solo la docente."

(P)46" Las fronteras se mezclan, entrecruzan y confunden y ya podemos decir que más allá de los aportes, en cuanto actitudes e intenciones, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a la relación maestro-alumno y nuestro nuevo enfoque metodológico de la enseñanza del arte. ¿Qué fue lo que cambió? Fue una profunda transformación en cuanto a objetivos de la enseñanza por un lado y por otro una nueva concepción de "arte"."

(P)47" Esta enseñanza en el estudiante entendido como un todo y "el arte" con un perfil claro de socialización al medio, con una búsqueda de claro vuelco y destino hacia el hombre común y con formulaciones de alternativa de comunicación, hacia él. El arte sos vos, es para vos, decía un Jarrito del 70, tales eran y siguen siendo, los objetivos de las pinturas barriales anteriores de las campañas de sensibilización, de venta popular. Que los estaba definiendo? Una nueva concepción de arte vinculado a lo cotidiano, a lo social, no dividido en jerarquías, de artes mayores y menores, ni limitando a pseudos entendidos, sino "arte para todos, no arte para unos pocos", en esta búsqueda del Perfil del destino del creador formado en la ENBA."

(P)48" o se actúa solo en una parte de las capacidades del estudiante, las intelectuales o racionales, donde lo principal de este acto es la función del docente-autoridad, por encima del estudiante, que recibe ese saber en forma pasiva y a una misma altura y el valor del texto como mediador de ese intercambio."

(P)49" Sin embargo, el trabajo docente en equipo o sub-equipo por curso modera esa relación general de desequilibrio. Es entonces que nosotros partimos de sus preconceptos, de ciertas pautas de orientación, rituales de otra forma de entender el conocimiento. Forma que transmite conceptos caducos. Concepto de verdad absoluta, fija e inmutable, con una perspectiva, polarizada, en bien y mal; concepto de certidumbre, siempre hay una y solo una respuesta

“correcta”. Concepto de identidad aislada, de estados fijos y “cosas” que implica, si conoces el nombre, conoces las “cosa” que implica, si conoces el nombre, conoces la “cosa”. La costumbre de etiquetar. Es la idea de que todo efecto es el resultado de una causa única y fácilmente identificable o con respecto a que las diferencias solo existen en formas paralelas y opuestas (bueno y malo), blanco y negro, correcto –equivocado, si-no, etc.) Con estos conceptos representativos de los que nos inculcan como forma, para entender nuestro mundo, analizamos las “actitudes” que vemos en nosotros o sea en estudiantes que pasan por esa educación y veremos que son pasivos, conformistas, dogmáticos, intolerantes, inflexibles, conservadores.”

(P)50” La evolución y el crecimiento significativo del primer periodo es el producto de un intenso trabajo de equipo, que tiene como criterio la planificación conjunta. El equipo general docente desarrolla junto con el dictado de cursos una actividad de planificación, preparación y seguimiento de estos que es de vital importancia. Ese trabajo tiene que tener como finalidad, dinamizar la discusión interna en un permanente, diálogo, entre los logros y los propósitos alcanzados.”

(P)51” Podemos definir el “Centro” en una serie de experiencias que se encadenan que se desenvuelven entre ellas, por un periodo de tiempo, todas actuando y atraídas alrededor de él donde confluyen todas las áreas asistenciales teóricas. Esta forma nueva de ordenamientode suma importancia en las relaciones de estas. Teniendo el centro y sabiendo que punto hay que tocar, de que material disponer, hasta donde y en que relación con los conocimientos anteriores. Requiere una herramienta prolija y consciente. Una preparación, una ordenación mental, un plan bien trazado, un conocimiento de fuentes de información y documentación de apoyo. Nuevas nociones pueden asociarse, tanto como sea posible a las ya adquiridas. No es un centro cerrado, sin “puntas sueltas” resultando el nuevo centro una eclosión del anterior, sino lo anterior amplificado. Cada acto se equilibra con el anterior, con el que precede y con los que siguen. El equipo entonces debe saber buscar el punto detonante (su vinculación con el hoy) para provocar su interés, es decir, saber provocar la pregunta sondeando, como ya dije, su interés. Enfoque y orden son dos aspectos de dirección espacial y dirección temporal. 1º consigue que se de en el blanco. 2º. Mantiene el equilibrio requerido para lo que viene.”

3. Análisis del enunciado Estudiante.

En el relevamiento de las Tesis de 1986, el educando es nombrado indistintamente estudiante, alumno o individuo. La gran tematización recayó sobre la relación docente estudiantil y cómo debía ser el intercambio, cuyo modo se orientaba según principios libertarios, antiautoritarios, etc. En esta concepción, el estudiante era el motor de la enseñanza, si bien se enfatizaba en lo pasivo de éste en relación al método. Como agente, tenía la posibilidad brindada por el Plan 60 de elegir Taller y proponer cátedras (A 1); en su periplo en el Segundo Período podía lograr un lenguaje propio (A 2). Para conocerlos a cada uno de los estudiantes en sus inquietudes y prejuicios, el equipo docente les realizaba un test escrito (A 3).

En 1989, aparecía el estudiante definido en relación al objeto de los cursos (Primer año y Seminario); y el fin de esta relación era la búsqueda de su individualidad expresiva. Se reforzó el sentido del concepto “individuo” en su expresión y en su compromiso personal en las investigaciones (C 1). En el Seminario, el estudiante maduraría sus investigaciones sobre las estéticas y su compromiso en el campo de la cultura. En la vivencia de lo estético, se reafirmaría lo “sensible” como un modo de racionalidad perteneciente al estudiante. Pero esta enunciación tenía como contraparte omitida lo “racional” en el sentido “científico”; contrapuesto a lo “artístico”. En este sentido del binomio “racionalidad sensible” vs “racionalidad cognitiva”, en C, aparece una perspectiva filosófica asociada a una variedad neokantiana que no aparece en otras (C 2- 3).

En C, se planteó una crítica de lo ocurrido con el Plan 60, donde el estudiante era portador de una visión prestigiosa del dibujo y de la pintura tradicional, lo que entorpecía su libre investigación de las propias “potencias sensibles” de sus “capacidades creativas”. El posterior desarrollo de esta situación, generó una actitud de libertad sin responsabilidad, de un gran “espontaneismo”, que los docentes debieron considerar en la evolución de los cursos en la Reapertura. En nuestro estudio, se observó que esta crítica se encontraba en ETU, por lo que en 1989 se confirma el discurso de ETU como una justificación que se consolidó a través de C.

Por otra parte, se justificaban los cambios (por ejemplo, la introducción de un Seminario de las Estéticas 1 y 2) que promueven el cambio de Plan (C 4). En C, también se planteaba enfrentar el desafío de revivir actos creativos de un momento de nuestra cultura, “más allá del congelamiento de lo meramente informativo”. Cabe señalar que la Experiencia se desprendía de un Centro de Interés, que en los Seminarios dichos centros son preocupaciones estéticas .

El método experimental aplicado en el Primer año, se trasladó al Seminario en una

investigación que posibilitaba al estudiante “adentrase al centro mismo de su época y sus creadores”. Lo que C presentaba era una complejidad de las series de oposición y equivalencia que implicaban dimensiones educativas, de los modelos educativos, y disciplinares (historia, estética, arte) en relación al Método activo (la Experiencia, los Centros de Interés, etc). Vale señalar que en C, se hablaba tanto tanto del “hecho estético” como del “fenómeno estético” y la valoración de la “forma estética”(C 5), recurriendo a una “comprensión sensible”; y que la noción de Experiencia equivalía a experimentación.

Por una parte, se puede visualizar una concepción formalista y puro -visual del arte, y por otra, se liga al positivismo (experimentación). Por otra parte, esta dimensión epistemológica establecía un lugar de experimentación del sujeto, en este caso, el estudiante. Lo visual, lo sensible (en el sentido de lo no racional) y de lo sensitivo, es el sentido que estaría organizando al sujeto en la experimentación (C 6).

Primer año definió prioritario, para la formación estudiantil, ir al encuentro y al descubrimiento de posibilidades perceptivas y sensibles. De esta manera, también se reacomodaron los objetivos del Primer año y del Seminario (D 6). En este sentido, el estudiante era motivado, inducido; pero en contraposición a los mecanismos tradicionales coercitivos, y funcionando de modo horizontal y des-jerarquizado en relación al docente. En D se presentaba la complejidad de la tarea que se le atribuía al docente; una vigilancia continua entre la dirección y la horizontalidad (D 7). Por otro lado, en D, se planteaba que el curso organizaba su actividad a través de un plan de clases que permitía en varias etapas ir desarrollando los temas para que el alumno lograra una “asimilación progresiva y su gradual globalización en el transcurso”. En este sentido, se constató la relación entre el devenir del curso, la relación docente-estudiantil y los objetivos formativos (D 8-9).

En D, la instancia del Seminario era fundamental, como etapa culminante en la preparación del estudiante para el desarrollo de su capacidad crítica hacia el “auto ordenamiento futuro de su actividad investigativa creadora”, el curso le aportaría el más “claro, informado, desprejuiciado marco de referencias”. En esta Tesis, aparece nombrado también como “educando” (D 10). En D, el orden metafórico era muy rico, aparecen los “nudos” históricos, el sentido hegeliano del desarrollo de la Humanidad, y la “inmersión” en la realidad que “respira cotidianamente”. Todos estos recursos fundamentaron una concepción popular de la enseñanza, donde aquello que se aprendía se puede vivir y respirar en lo cotidiano. La intención era colocar al estudiante “en el umbral del Segundo Período que le va plantear un panorama de profundización en sus inclinaciones estéticas y definición vocacional” (D 11) y

también el “motivar en el alumno la pesquisa individual sobre aquellos tema de su interés particular” (D 12-13). También se daba cuenta de dos dimensiones que se cruzaban, la del “análisis empírico de las Estéticas” y la de la afectación sobre un estudiante, por la complejidad y ansiedad generada.

Se presentaba la etapa final del curso, como articulación con el pasaje (elección) al Taller que estaba compuesta de dos etapas, una, que era la realización del chequeo conjunto de la producción estudiantil documentada (archivable de aproximadamente año y medio de curso, es decir de los Seminarios 1 y 2) y la producción generada en las Experiencias. Los criterios no eran estético-plástico en la evaluación (D 14-15-16). En relación a la etapa final del Seminario que conducía a la elección de un Taller (correlato de una visualización del potencial expresivo) el docente se planteaba también la responsabilidad del estudiante de generar una ética que se orientara a lo profesional (C 17).

En 1990, apareció el problema metodológico de cómo estimular al estudiante sin coaccionarlo, cuestión que había aparecido complejamente en Tesis anteriores (F 18).

En F, aparecía como una serie de contraposiciones la espontaneidad y la creatividad (ligada a la libertad y participación) contra la coacción, en relación al estímulo. Por otra parte, el efecto de esto, era la creación, en el caso positivo, y la imitación, en el caso negativo de la afectación.

Se presentaba la lógica del método, que se fundaba en el impacto que producía en el estudiante el descubrimiento de los legados culturales estéticos con que se identificaba; para luego, y ante su vigencia, generar un compromiso personal de investigación. Esto se planteaba como fruto del Seminario que llevaría al estudiante a la confrontación o consolidación de su estética y posterior elección del Taller. En este sentido, se constató una teoría del modo de enseñanza, generado por el Método activo, que determinaba al estudiante en su formación (F 19).

En 1993, el Primer Período cobró un especial significado por ser el primer contacto del estudiante con un tipo de enseñanza novedoso, contradictoria con la experiencia previa del estudiante (Primaria, Secundaria). “Se forman hombres capaces de una respuesta desprejuiciadamente creativa a un mañana incierto”(R). En este año aparecían algunos recursos retóricos que confirmaron una glosa común, incluyendo las mismas series de equivalencias y contraposiciones (Q 20, R 21).

De acuerdo al planteo educativo de la ENBA el estudiante era centro y protagonista, ¿cómo se lograba que el estudiante asumiera el eje de la actividad de investigación plástica?

Primero, por el ordenamiento de la temática en torno a Centros de Interés, segundo, era la motivación. En R aparecía el recurso de preguntas y respuestas para la construcción de su discurso; un catecismo que promueve un patrón posible y lo deja ver. Vale señalar que R se presentaba al llamado de Profesor Titular del Departamento de las Estéticas, englobando los Seminarios.

Se observa que aquello que se volvió un ritornelo, en relación a la construcción de un sujeto de la enseñanza artística, y que se presentó desde el modo pasivo en relación al método, en R se presentó con una sistematización y justificación evidente. Por esto, se piensa que la ambigüedad del método (el inducir a través de una Experiencia en contraposición a la libertad creativa) siguió resonando en estos años estudiados, y se quiso saldar en esta enunciación (R 22).

Citas utilizadas para este análisis.

(P60)1 “g)La relación docente-alumno deberá producirse en un contacto natural relación laboral, libremente y sin distancias jerárquicas.”

(ETU)4” La labor docente debe ensancharse hasta abarcar toda la función educacional. En este punto hay una racionalización función órgano de estilo antitradicional, que es común a toda la evolución de la sociedad moderna.”

(ETU)5” El sistema de la libertad educacional proyecta también nueva luz sobre la relación profesor- alumno. En nuestro nuevo régimen, el profesor no prevé desde su magisterio un nivel de enseñanza que de controlar, al cabo, en una prueba de suficiencia. Por una parte, el estudiante se siente desafiado a hacer su propia carrera, de acuerdo a sus posibilidades, aptitudes y sensibilidad. Pero por otra parte el docente está empujando esa carrera y soportándola, aunque casi inadvertidamente. La situación de este docente se vuelve más importante y difícil aunque menos visible. Y justamente por ello.”

(ETU)6” Por fin, al margen del proceso docente estrictamente plástico, el estudiante debe recibir un complemento teórico indispensable. Al principio habíamos dicho que su materia o terreno recibía un condicionamiento objetivo que daba la medida de su relatividad en el plano histórico de la cultura. El desarrollo de una provincia cualquiera de la cultura es, desde un punto de vital

general, una variable de funciones que le son exteriores. Este aspecto de la relatividad de todo producto cultural, es susceptible requiere un enfoque teórico que excede los términos de la enseñanza artística en sí."

(A)1 "Eso sí, garantiza la libre elección estudiantil, pudiendo por voluntad de los mismos o por cualquier individuo que acredite idoneidad docente, proponer la creación de cátedras a través del artículo 28 del plan de estudios."

(A)2"Insisto, el objetivo es que el estudiante logre su propio lenguaje."

(A)3 "Para adaptarse a su población estudiantil y saber de los requerimientos de sus alumnos, la Escuela tiene como primer tarea docente testar a cada estudiante por medio de una prueba escrita. Luego del estudio de las mismas, el equipo docente estará al tanto de los conocimientos, grados de información, inquietudes y prejuicios del alumnado que comienza el curso. Este podría ser a mi juicio, el primer indicio de que eje – centro del curso será el alumno y su relación social."

(A)8"Para esto se requiere por parte de los docentes encargados del curso y los ayudantes, desde el punto de vista pedagógico, una muy buena dosis de creatividad e imaginación en la instrumentación de las distintas experiencias para poder lograr mantener vivos durante el curso, la propuesta inicial de que el estudiante descubra sus propias fuerzas sensibles y desarrolle su capacidad creativa y de duda de la realidad ajena e impuesta."

(A)9"Para adaptarse a su población estudiantil y saber de los requerimientos de sus alumnos, la Escuela tiene como primer tarea docente testar a cada estudiante por medio de una prueba escrita. Luego del estudio de las mismas, el equipo docente estará al tanto de los conocimientos, grados de información, inquietudes y prejuicios del alumnado que comienza el curso. Este podría ser a mi juicio, el primer indicio de que eje – centro del curso será el alumno y su relación social."

(A)10"Hay una relación fundamental entre el docente, sea cual fuera su grado y el estudiante, no sólo el recién ingresado, sino en cualquier momento o año del curso; es la relación horizontal sin distinciones ni autoridad. Se trata de asumir la responsabilidad de una integración igualitaria.

Esto hace que la educación sea a través de un diálogo que tanto el equipo docente como el grupo de estudiantes se integren en el intercambio de opiniones. Estos se dan generalmente después de cada experiencia en un “peloteo” de intervenciones, volcado cada uno la valoración personal de su trabajo o experiencia. Esta relación docente – alumno exige practicar dentro de un ámbito de absoluta libertad la crítica sin tapujos ni inhibiciones.”

(A)11”Esta relación docente – estudiante es radicalmente opuesta a la concepción tradicional de la educación, que acentúa y enfatiza la relación verticalista entre los mismos haciendo al docente el impartidor de sabias conclusiones, de disciplina, transformado al educando en el objeto del educador, utilizándolo como depósito de información hasta que complete los requisitos para cumplir con una función prestablecida.”

(A)12”Se descarta entonces, como conclusión la relación tradicional docente – alumno en este año más que nunca por ser el año fundamental en la batalla en favor del descubrimiento de áreas no habituales de investigación y además por ser absolutamente incompatibles estos criterios con la metodología del plan de estudios.”

(B)2”Los requerimientos de la atención individual deben ser llevados a la práctica a pesar de la problemática mencionada. Para lograrlo resulta imprescindible conformar un gran Equipo docente. Al hacer mención a un gran Equipo docente, está referido a que el mismo abarque a todo el Primer Período, ya que éste, que funciona como un Ciclo básico, debe consolidarse como una unidad.”

(B)3”Para ello es fundamental que sus docentes estén todos compenetrados de la problemática que están viviendo los dos cursos contenidos en él. Es necesario darle al equipo, una dinámica que le permita discutir y planificar en su conjunto la programación de Primer y Segundo año, teniendo en cuenta los fines específicos de cada curso.”

(B)12”Tampoco deben ser ajenos a esta realidad los docentes de los Talleres Asistenciales y los preparadores de materiales, porque al momento de realizar el Primer Período experiencias en determinado Taller Asistencial, el o los docentes del mismo, van a estar compenetrados de las vivencias e inquietudes particulares de cada grupo y al mismo tiempo los estudiantes no los verán como ajenos al curso.”

(B)13”El Segundo año del Primer Período o Seminario de las estéticas, es el curso anterior inmediato a la elección, por parte del alumno, de un Taller fundamental con determinada orientación estética docente.”

(B)17”Un sistema educativo que no se basa en la represión sino en la motivación del estudiante, debe palpar y detectar permanentemente las preocupaciones de ésta. El docente debe tener la capacidad de ubicarse, y sentir como el alumno, para poderprever sus necesidades y lograr excitar su espontaneidad y su autogestión.”

(C)1”El estudiante que ha vivido el amplio campo que abarcan las artes plásticas e investigado sus potencialidades creadoras sin centrarse en problemas estéticos o técnicos, en el curso de primer año, comienza ahora otro tramo en su camino formativo donde su individualidad expresiva irá madurando paulatinamente en grado de compromiso personal cada vez mayor en sus investigaciones.”

(C)2” No se trata de un rastreo meramente histórico o una historia del arte aplicada al conocimiento enciclopédico de las estéticas más importantes. Se intenta algo más vivido y personal, donde el presente del estudiante y su medio actual sean comprendidos en todas su dimensión con el peso cultural de que somos herederos. Se trata de enfrentar el desafío de revivir actos creativos de un momento de nuestra cultura, más allá del congelamiento de lo meramente informativo. El método experimental aplicado en el primer año, se aplicará ahora a la investigación que posibilite al estudiante adentrase al centro mismo de una época y sus creadores. Los fines del curso no se habrán cumplido si la experimentación no logra esa comprensión sensible de los fenómenos estéticos. De poco servirán dentro del primer periodo que pretende ir perfilando en cada alumno un profesional plástico, creativo y lúcido, este recorrido por la historia sin un resultado que genere una ubicación personal del estudiante ante las influencias que riegan su cultura.”

(C)3” Parte de esta tarea será el fortalecer a la individualidad expresiva del estudiante y su capacidad crítica, dotándole de instrumentos sensibles y conceptuales que lo ayuden a desarrollar una actitud de libertad responsable dentro del marco de la forma pedagógica y estética elegida por el mismo. A fin del mantenimiento de la pluralidad de individualidades dentro de la pluralidad opciones formativas que brindan los talleres fundamentales.”

(C)4” El estudiante ingresado en los primeros años de la reforma del plan de estudio era portador de una visión prestigiosa del dibujo y la pintura tradicional, entorpecedora de una más libre investigación de las propias potencias sensibles de sus capacidades creativas. El posterior desarrollo de los caminos del arte y de circunstancias del ámbito cultural generó una actitud de libertad sin responsabilidad, de un gran espontaneísmo, que los docentes debieron considerar en la evolución de los cursos. Dado que se aplica un método de experimentación hacia el mundo, en forma de conocimiento empírico de la realidad que lo rodea estableciendo valores de formación general que van más allá de las artes plásticas; los descubrimientos del estudiante en este primer año, lo llevan en muchos casos, a replantearse su relación con el entorno, con su visión del medio social en que está inmerso, no solo en sus hechos sensibles, sino en sus valores éticos generando una postura distinta frente al mundo. De ahí la importancia de encontrar mecanismos de impacto, que conmuevan y motiven la postura del estudiante, en su relación con la investigación, despertando sus expectativas sobre el proceso que inicia.”

(C)5“Los fines del curso nos se habrán cumplido si la experimentación no logra esa comprensión sensible de los fenómenos estéticos”.

(C)6”El estudiante penetrará en la escala de visión que provee una lupa “cuenta hilos” en su aumento óptico en la riqueza de texturas, grafismos y manchas de color. Se arriba a hechos expresivos, donde esos elementos se valoran como forma estética, en la conformación de obras de sonoridad visual, casi musical, con raíces en un uso espiritual de la materia pictórica.”

(D)6” La naturaleza intrínseca del primer año está definida en su intención de colocar al estudiante en situación inicial de apunte y desarrollo de sus potencialidades. El curso define como prioritario, para esta etapa de la formación estudiantil, ir al encuentro y descubrimiento de sus posibilidades perceptivas y sensibles, avanzando experimentalmente en el reconocimiento y la racionalización de fenómenos vinculados estrechamente con la producción plástica, que se han de transformar en su futuro campo de acción.”

(D)7“mantener al estudiante motivado en su participación, induciendo a componer activamente un curso que tiene como principal depositario del proceso educativo, del cual están desalojados los tradicionales mecanismos coercitivos de nuestros sistemas de enseñanza, funcionando en la interacción horizontal y des-jerarquizada de su relación con el cuerpo docente”.

(D)8” El curso organiza su actividad concreta a través de un plan de clases que permita en varias etapas ir paulatinamente desarrollando los temas que lo componente de forma tal que permitan al alumno la asimilación progresiva y su gradual globalización en el transcurso del mismo.”

(D)9” La globalización final de los Centros de Interés del curso (que tratamos en un punto aparte) apuntando a ordenar comprensivamente hacia el fin del año lectivo el intenso ciclo experimental cumplido, intenta poner al alumno en condiciones de abordar el segundo año munido del instrumental formativo e informativo que mejor lo asistan en el campo del análisis específico de las estéticas, propio del Seminario.”

(D)10” Es una etapa culminante en la preparación del alumno para el desarrollo de su capacidad crítica hacia el auto-ordenamiento futuro de su actividad investigativa creadora; y síntesis de la preocupación global del curso por aportarle el más claro, informado y desprejuiciado marco de referencias interiores y exteriores qe lo compone ... El curso irá escogiendo y pautando, a partir de este criterio de trabajo, nudos históricos de incidencia fundamental en el desarrollo de la Humanidad, y por ende del arte, que le permitan ir centrando metodológicamente la inquietud del educando en temas de reflexión íntimamente conectado con su realidad y preocupación de futuro artista, inmerso en la complejidad insoslayable de la realidad en al que vive y respira cotidianamente.”

(D)11” La intención es colaborar en el proceso reflexivo del curso, con el alumno colocado en el umbral de un Segundo Período que le va plantear un panorama de profundización en sus inclinaciones estéticas y definición vocacional....Es una etapa culminante en la preparación del alumno para el desarrollo de su capacidad crítica hacia el auto-ordenamiento futuro de su actividad investigativa creadora; y síntesis de la preocupación global del curso por aportarle el más claro, informado y desprejuiciado marco de referencias interiores y exteriores que lo compone.”

(D)12” A veces inquietante, siempre esclarecedor, con la finalidad central de encender el motor de interés que mejor permita plantear el desarrollo metodológico del tema abordado; quedando por supuesto planteada la opción de motivar en el alumno la pesquisa individual sobre aquellos temas de su interés particular.”

(D)13” Será entonces el análisis empírico de las Estéticas en la reconstrucción antropológica e histórica, no por el afán reconstructivo en sí mismo, sino como mecanismo de llegada al núcleo del tema tratado; de entrada al centro comprensible del mismo, y a las conexiones inevitables con el quehacer del hoy complejo y legítimamente ansioso del estudiante.”

(D)14” Del análisis de cada época, de las actitudes e intenciones del hombre de esa época, de las actitudes e intenciones del hombre de esa época y su producción, se alimentará el proceso de investigación empírica, traducido concretamente en un ciclo de clases; que se propone ir ordenando el quehacer de la experiencia estudiantil, (en el sentido de colocarlo en posición des inhibitoria y libre de prejuicios frente al análisis y la confrontación de las estéticas estudiadas).”

(D)15” El curso dispone en su etapa final completar el instrumental del estudiante en su pasaje a los talleres fundamentales paralelos del Segundo Periodo dos instancias. Una de ellas realizando un chequeo conjunto, alumnos y docentes, de la producción estudiantil archivable del aproximadamente año y medio de cursos y producción generada en las experiencias. Los criterios adoptados para estas instancias de análisis que se realizan en forma colectiva, no son los de una evaluación estético o plástica.”

(D)16” Los análisis que se realizan parten del supuesto de la falibilidad y de la posibilidad de error de las opiniones en un área tan delicada y de abstractas proyecciones como la actividad plástica. En este entendido se vuelcan luego de un análisis individual de la campea del estudiante por el equipo docente, reflexiones y apuntes en el sentido de lo que puede haber definible como actitudinal en la forma de encare del conjunto de investigaciones y experiencias transitadas.”

(D)18” También es objetivo primordial del período mantener al educando motivado en su participación, induciéndolo a componer activamente un curso que lo tiene como principal depositario del proceso educativo, del cual están desalojados los tradicionales mecanismos coercitivos de nuestros sistemas de enseñanza; funcionando en la interacción horizontal y desjerarquizada de su relación con el cuerpo docente.”

(C)17 “El futuro creador irá surgiendo de su investigación, vivida, emotiva e intelectualmente con el conocimiento del campo de las artes plásticas en toda sus riqueza, sintiendo la

responsabilidad con los medios que se manejan en el campo elegido por su vocación".

(F)18" El problema metodológico consiste en estimular al estudiante a lo largo de toda su experiencia sin cortarle en ningún momento su espontaneidad y creatividad, en un régimen de completa libertad y participación que no lo coaccione. El estudiante tiene que ser cuidado en el momento de su investigación de toda actitud externa que lo aleje del centro de investigación en el cual se encuentra inmerso. Por tal motivo tiene que ser libre para que una vez presentado en el campo experimental, pueda conocerlo, desarrollarlo, llegando a la creación lejos de la imitación."

(F)19" El impacto que produce en el estudiante el descubrimiento de los distintos legados con que se identifica y de la vigencia de los mismos, plantea en el, un compromiso personal de investigación , de definición, que lo llevará a la confrontación; propia de la construcción o consolidación de su estética particular, y posterior elección del Taller Fundamental que mejor contemple sus inquietudes… Dewey define el plan de estudios, "como un movimiento de vida y pensamiento, dramática e imaginativamente representado mediante los grandes logros básicos de la civilización". En la Escuela Laboratorio de Chicago le dedicó una parte importante del tiempo, en los primeros años, a la recreación de diversos modos de vida y ocupaciones. La hilandería, el tejido, la cocina, el trabajo de talleres, el modelado, las obras teatrales, la narración de cuentos, y el debate eran el orden del día. Había libertad para los maestros en la elaboración de su estrategia de enseñanza, y dentro de la clase, libertad para los niños en su elección de temas y papeles."

(F)20" Read enfatiza el carácter de responsabilidad humildad del docente, el cual subordina su jerarquía de valores de acuerdo a la existencia particular de cada uno de sus alumnos. En la diversidad de sus estudiantes encontrará el verdadero sentido de la realidad creadora. Plantea la actitud docente como una actividad invisible, no perceptible en las experiencias y trabajos, pero a la vez empapada de cada una de ellas. El docente aprende gradualmente a distinguir y anticipar las verdaderas necesidades del alumno y lo va proveyendo de los materiales y las circunstancias propicias para la investigación y el descubrimiento. Todo esto en una actitud del docente de exterioridad en el esfuerzo y en la investigación, para la mayor espontaneidad del alumno y de su autorrealización. Read combate cierta vieja actitud docente de elección para con sus alumnos y plantea como verdadera actitud docente el permanente encuentro con el

estudiante.”

(G)23” Otro aspecto incluido en esta problemática está centrado en el rol del docente. Es seguramente compleja y delicada la función del mismo comprendida en los términos de definición anteriores, pues aquí el docente no se constituirá en una especie de guardián de intereses supremos; no podrá ser eso. Tendrá que tener en especial consideración al estudiante. La relación establecida en el acto concreto estará impregnada y regulada por el respeto mutuo. Respeto que resulte el equilibrador de la inevitable “autoridad” que se ejerce en dicho acto.”

(G)24” La Escuela a través de su metodología, propone al estudiante que a partir de su propia experiencia, lleve a cabo su investigación, de manera tal que el acto docente no estará limitado al cumplimiento formal de un plan pre-determinado, sinoque se establece un vínculo de interrelación docente-alumno, en el cual cada uno se nutre de los aportes del otro instaurándose un proceso de formación en ambas direcciones. En este sentido, en la medida que el docente se relacione con el estudiante en el accionar concreto que dicha tarea implica, el vínculo entre ambos no estará presidido por una jerarquización de roles, como lo establece la enseñanza de tipo académica, sino que el estudiante pasará a ser el centro motor del curso. De esta forma el alumno tendrá la “garantía” –por así decirlo- de llegar a conocer, re-conocer; ubicar o reubicar sus actitudes y reacciones frente a la tarea investigativa.”

(Q)20” En aquel orden institucional, de corte académico, que primaba a mediados de este siglo, expresaba una clara pedagogía dogmática, con toda su transferencia del “bagaje” cultural, con sus conceptos estereotipados, impulsaba la dependencia del alumno hacia el docente, quedando el educando impregnado en una atmósfera de sumisión.”

(R)21” Así el primer período de la Escuela cobra especial significado por ser el primer contacto del alumno con un tipo de enseñanza que le resulta totalmente novedoso y contradictorio en muchos aspectos con su experiencia previa. En él se forjarán en cada estudiante los modos de acceso al conocimiento que pautarán toda la enseñanza activa del Plan, formando hombres capaces de una respuesta desprejuiciadamente creativa a un mañana incierto.”

(R)22” De acuerdo al planteo educativo de la ENBA reseñado más arriba, ésta se inclina por

una enseñanza en que el estudiante es el centro y protagonista. ¿Cómo se logra ese protagonismo del alumno? ¿Cómo se hace para que asuma el eje de la actividad de investigación plástica? El ordenamiento de la temática en torno a centros de interés dará una primera estructuración apuntando en ese sentido. La investigación de distintos factores que convergen y se integran en un centro, no sólo permite el enfoque analítico desde varios puntos de vista que enriquecen a los demás, sino que genera una densificación del conocimiento a descubrir sobre un hecho complejo, acelerando progresivamente el incentivo para el tratamiento del tema. Los aportes que la transdisciplina introduce en todos los campos, en los últimos años, complementan en forma más que acertada el planteo de origen decrolyano de los centros de interés, como ordenadores e intercomunicadores de una temática a abordar. Los puntos más cerrados en apariencia, encuentran muchas veces en un encare lateral, el enfoque que los ilumina. También el pasaje transversal, de una disciplina a otra a través de un complejo nódulo histórico (en el caso del Seminario de las Estéticas)rompe los compartimentos estancos de las especialidades aisladas, obligando al investigador (el estudiante investigando sobre sí mismo y u campo, en nuestro caso) a abrir su espectro de posibilidades de interpretación. Un segundo punto de partida para la definición metodológica que asegure el protagonismo del educando es la motivación, campo en el cual la Escuela ha sabido ser dentro de la Universidad, un buen ejemplo de reversión docente hacia la energía estudiantil. Pese a ello no escapa su población a la generalizada ausencia de metas y confusión de medios y posibilidades que universalmente invaden a la sociedad y en particular a la juventud. La reafirmación en al práctica cotidiana de un planteo pedagógico que abre posibilidades, exige compromisos y respeta diversidades, debe bucear en las profundas motivaciones de sus destinatarios. Encontrará en sus aspiraciones y sus frustraciones, sus esperanzas y sus desvelos, su resignación y su rebeldía, los auténticos motivos de su propuesta de exploración, apoyándose positivamente en el amplio margen de acción desinteresada, que supone un campo profesional no reconocido socialmente, y por lo tanto más factible de incontaminación.”

4. Análisis del enunciado Experiencia.

En 1986, la Experiencia aparecía como el vehículo que llevaba al estudiante a la preocupación del Centro de Interés del programa; este conjunto Experiencia-Centro de Interés se ajustó al comenzar el año a través de un testeo de motivaciones, prejuicios y expectativas del estudiante que ingresaba. En este marco, la Experiencia era constitutiva de la generación de conocimientos y saberes que se producía en el Primer Período de Estudios y sus cursos.

En las Tesis de 1986, no se encontraron especulaciones filosóficas ni psicológicas sobre el término. La Experiencia era planteada como un mediador entre el estudiante ante la actividad y el conocimiento o saber; y también aparecía definida a través de la reflexión sobre el armado del dispositivo para generarla o habilitarla al estudiante.

También se observó que el sentido de Experiencia y de experimental son conceptos intercambiables en esta glosa, que se utilizaba para dar cuenta de lo que media entre la actividad del estudiante y el conocimiento.

El estudiante daba cuenta de su vivencia personal en el “peloteo”, que apuntaba al cierre de la actividad y que la preparaba y presentaba el docente; era el momento en donde a través de lo que decían los estudiantes sobre su experiencia, el docente trataba de encauzar la reflexión a la preocupación que encerraba el Centro de Interés estudiado (A 1).

En estas primeras Tesis, se reiteraba el modo pasivo en el que se colocaba al estudiante, el que sería “impactado sistemáticamente y con mucho vigor”, por lo que se “movilizarán” los mecanismos de percepción, para “fortalecer la sensibilidad y emociones del alumno”. Vale aclarar que este extracto aludía al Primer año, cuyos Centros de Interés eran los Fenómenos de la Percepción (espacio, materia, luz, color, formas, texturas y volúmenes). Estas Experiencias, se generaban a través de actividades, pero se nombraba de este modo a la actividad que la generaba, y esta actividad llevaba un tiempo de planificación, lo que era muy valorado para la formación docente (A 2).

El sentido de la Experiencia no apuntaba a definir la expresión plástica individual sino a encauzar la investigación en el terreno de la expresión plástica general. Nótese en A, que definir la expresión plástica individual implicaría un juicio estético, cosa que no tenía cabida en el Primer Período de Estudios donde aparecía expresamente la prescripción estética.
(A 3).

Se planteaba que el curso se hacía con la suma de vivencias propias de cada estudiante. De esta manera, el curso era la vida experimental del estudiante. La Experiencia también aparecía como un modo valorado de exponer del sujeto. Los alcances de la Experiencia llegaban hasta la producción de una verdad individual y propia del sujeto (A 4).

En estas Tesis, los atributos positivos del docente eran la creatividad y la imaginación. Estos eran los que se esperaban en las prácticas docentes destinadas al estudiante, con el fin de que éste pudiera descubrir “sus propias fuerzas sensibles y desarrolle su capacidad creativa y de duda”. En este sentido, el lugar del estudiante era el pasivo, y lo activo era el docente volcado a la instrumentación de la Experiencia, que propiciaría un giro del estado inicial. El

método se fundamentaba en el estado pasivo inicial del estudiante.

Cabe destacar que se relevó una semiosis del término en este tramo estudiado; y que esto se encontraba también en la publicación “Una experiencia educacional”(1985); la que se observa que era utilizada como fuente de autoridad para las Tesis al igual que ETU (1963).

(ETU)6” Esa iniciación corresponde, en nuestro Plan de Estudios, a su Primer Periodo. Su contenido experimental está destinado a revelarle al estudiante la existencia de la expresión plástica como su campo propio. En este periodo, la función o actividad expresiva misma, debe quedar pospuesta a una actividad experimental del estudiante en averiguación de la incidencia y el abarque de la expresión plástica como tal. Se trata de experimentar con la luz, el color y los diversos materiales, en el volumen, el plano o el espacio, de concitar la atención del educando –emotivamente- en experiencias que lo enfrenten a la presencia y naturaleza del medio expresivo plástico, al margen de todo esfuerzo expresivo concreto. El estudiante debe ser distraído de toda tentativa de usar esos medios, es decir, de tratar de expresarse. Tampoco debe ser introducido en ninguna forma de artesanía. Debe ser experimentalmente impresionado por el panorama de su terreno o sea por la existencia y dimensiones del medio expresivo plástico.”

Nótese el uso que se hacía de la noción de Experiencia y los desplazamientos de sentido; devenía en contenido, actividad, acción, impresión. En este texto queda suficientemente claro que se utilizaba dos nociones juntas: el concepto de Experiencia y el de experimento y su acción, el experimentar. Por una parte, nos dirige hacia el campo semántico filosófico que involucra la vivencia del sujeto sobre una actividad, y por otra parte, nos dirige al campo del experimento y la experimentación, que hace alusión al método científico y el marco positivista de la investigación. De esta manera, se presenta bajo una forma “científica” para dar cuenta de la formación artística. Es una característica de este momento estudiado y que en los años posteriores estudiados se constata varios de sus desplazamientos. Nótese también que la Experiencia aparecía, no para que el estudiante se concentrara en el “esfuerzo expresivo concreto” (que para ello “debe ser distraído de toda tentativa de usar esos medios” de “tratar de expresarse”, “tampoco deber ser introducido en ninguna forma de artesanía”) sino que “debe ser experimentalmente impresionado por el panorama de su terreno”. La lógica de la Experiencia tiene un sentido binario, de lo que no se esperaba y lo que se esperaba; y de lo que no se esperaba, igualmente, se planteaba un escenario posible para corregir lo inesperado. En

este sentido, en las prácticas docentes se presentaba un campo de control de la Experiencia a través de un patrón de visibilidad de aquello esperado y de aquello inesperado.

Por otra parte, El Centro de Interés, era tratado a través de las Experiencias y su análisis, que marcaban las pautas de funcionamiento y las conclusiones que se desprendían "sin establecer pisos ni techos ni caminos ni verdades ajenas a la propia experiencia del estudiante"(A7).

Se observó también el hincapié sobre la cuestión del análisis de la Experiencia. El análisis se recogía en su diversidad, y de allí se inducía un camino para la conceptualización del Centro de Interés, que era inducido a través del análisis; pero no se manifestaba qué tipo de análisis, desde qué perspectivas, etc.

El estudiante en el Primer Período debía descubrir "su terreno", "la problemática básica de la rama de conocimiento", "en el caso de Bellas Artes, ese terreno se llama medios plásticos". En este sentido, el arte era una rama del conocimiento, y con esto, se marcaba una postura de porqué debía estar el arte en el ámbito universitario. Pues se partía del arte como un conocimiento (ETU 8).

En ETU, se estableció una misión y un deber del Primer Período; la misión era descubrirle el terreno en su riqueza y obstáculos al estudiante "que viene de la calle", y el deber era que el estudiante debía salir sabiendo sobre éste terreno y debía querer ir a buscar su propia definición estética. Se definía ese querer salir desde la ansiedad. La metáfora que se juega es prometeica; pues se planteaba que el estudiante entraba prejuicioso al Primer Período donde se le descubría el basto terreno, y esto generaría ansiedad en el mismo, por querer ir en búsqueda de su definición estética, que sólo se daba en el Segundo Período de Estudios.
En el Seminario se planteaba un campo complejo "experimental", pues no se trataba de "experimentar" en color, dibujo, forma, etc. sino en las estéticas que implicaban a otras dimensiones: socio-culturales, históricas, económicas, políticas, etc(Pee 9).

En 1990 se desarrolló el concepto de Experiencia, tomado de fuentes filosóficas y psicológicas. Se planteaba que la Experiencia suponía dos momentos, uno activo y otro pasivo; de tal manera que se planteaba que ésta hacía al sujeto. Pues, la Experiencia como acción "está cargada de sentido". Este sentido determinaba el aprendizaje de algo. El conocimiento que producía la Experiencia era el descubrimiento de la relación que existía entre lo que se trataba de hacer y lo que ocurría en consecuencia. De este modo se constató una investigación epistemológica sobre la Experiencia como también una reflexión de las prácticas docentes al respecto. Pues desde este marco, para las prácticas docentes, pensar una Experiencia

implicaría un riesgo debido a que se estaría frente a una Experiencia incompleta; sólo en el a posteriori se puede evaluar la eficacia y con ello, completar el sentido de la Experiencia.

A su vez, la Experiencia permitía una proyección hacia otras circunstancias (archivo experimental). En la Experiencia se organizaba las sensaciones presentes, las interpretaba y completaba. El conocimiento sensible estaba compuesto por la sensación y la percepción. La sensación era lo primario, la percepción era la revelación y organización de la sensación. Se trataba de una construcción mental . Nótese el sentido final de esta teoría del conocimiento que tenía un fundamento en las corrientes neo-kantianas formalistas (F 10).

Por otra parte, apareció una crítica y evaluación sobre la Experiencia en relación al Centro de Interés de las estéticas. Se presentó a través de una Experiencia asociada a la estética del Futurismo, una vanguardia de principios de S. XX. Lo que se planteó era que el sentido de la Experiencia apuntaba a un costado formal de la producción estética y no a otras dimensiones que la generaron históricamente: un discurso político, social, ético, etc. Con esto se constató un conflicto entre lo que la Experiencia podía dar y lo que no podía dar. Como también, un posicionamiento docente por el que se marcaba y criticaba el sentido formal de la Experiencia. Marcando un error, la Experiencia no era Experimento; la misma podía desplegarse en múltiples sentidos. No sólo en un sentido formal. Nótese en G, que el "éxito experimental" que apuntaba en la crítica aludía a lo formal, es decir, que el estudiante formalmente podía generar productos de la Experiencia que se parecieran al de la estética estudiada. También, se señaló que una estética además del producto visual, conllevaba una actitud que era tan importante como lo primero.(G 10).

Citas seleccionadas para este análisis.

(A)1"Comienza aquí un recorrido experimental e investigativo que sitúa al alumno en el camino de la expresión plástica. El estudiante será impactado sistemáticamente y con mucho vigor con experiencias de percepción que serán la base fundamental del curso en este primer año del primer período. Estas experiencias movilizarán todos los mecanismos de percepción (visual, auditivo, olfato, gusto y tacto) tratando de fortalecer la sensibilidad y las emociones del alumno. Los ejes de las actividades experimentales, desde el punto de vista metodológico son el espacio, la materia, la luz, el color, las formas, texturas y volúmenes. Estos elementos constituyen técnicamente los denominados "centros de interés".

(A)2"Dados estos lineamientos generales del plan de estudios y el mecanismo de pasaje del

estudiante por el mismo, me voy a detener en el primer año del primer período, lugar donde creo poder aportar mi experiencia, debido a que hace ya algún tiempo desde los primeros encuentros a fines de 1983 por tratar de reinsertar en el ámbito universitario a la Escuela después de más de 10 años de clausura –junto a otros compañeros, he colaborado en la instrumentación de las experiencias prácticas que se realizan en el primer año."

(A)3" Hay que precisar aquí, como ya dije con especial cuidado, que el fin de estas experiencias no apunta a definir la expresión plástica individual, sino a encauzar la investigación en terreno de la expresión plástica general".

(A)4" El curso se hace de esta manera con la suma de las experiencias propias de cada estudiante siendo este un factor determinante de la metodología del plan de estudios para primer año, que el curso sea la vida experimental del alumno. Para esto se requiere por parte de los docentes encargados del curso y los ayudantes, desde el punto de vista pedagógico, una muy buena dosis de creatividad e imaginación en la instrumentación de las distintas experiencias para poder lograr mantener vivos durante el curso, la propuesta inicial de que el estudiante descubra sus propias fuerzas sensibles y desarrolle su capacidad creativa y de duda de la realidad ajena e impuesta."

(A)7" Estos centros de interés marcarán a través de las experiencias y sobre todo a través del análisis de las mismas, pautas de funcionamiento y conclusiones sin establecer pisos ni techos ni caminos, ni verdades ajenas a la propia experiencia del estudiante."

(ETU)8" Según lo explicado antes, el Primer Período de estudios tiene como misión tomar al estudiante, venido de la calle, con su limitante envoltura pre-conceptual, y descubrirle lo que llamamos su terreno, es decir la problemática básica de la rama de conocimientos por la que optó. Debe salir de este Primer Periodo imbuido de la riqueza y la dificultad de ése su terreno. En el caso de las bellas artes, ese terreno se llama medios expresivos plásticos. Y también debe salir ansioso de encontrar su propia definición en él. Es decir, de expresarse plásticamente. En nuestro caso, aquí empieza el problema estético. Ya dijimos que el terreno de la expresión plástica tiene una topografía hecha de las huellas de quienes lo transitaron. El alumno está en el punto de partida para hacer su propio tránsito. Esta es la cuestión del Segundo Período de estudios."

(PEE)9” El complejo campo experimental del Seminario intenta reubicar las grandes vertientes del pensamiento y su lenguaje, y para experimentarlas, deberá asumir la latitud del fenómeno cultural en toda su expresión. Si el barroco del Sur se proyecta en el siglo XVIII en el declinar sensual “Rococó” de las zonas de influencia del Vaticano, el Barroco del Norte conserva su energía en la austeridad luterana y de incipiente capitalismo de los Países Bajos, hasta el propio siglo XIX. Nada es entendible de estos barrocos fuera de sus contextos, fuera de su marco sociocultural. Desde esta dimensión debe verse el Seminario de las Estéticas, su estructura de trabajo e investigación.”

(F)10” La naturaleza de la experiencia puede ser entendida observando que incluye un elemento activo y otro pasivo íntimamente relacionados. El elemento activo supone “ensayar” o realizar una acción, participar o “vivir” la experiencia. El elemento pasivo, sufrir o padecer. Al realizar una experiencia primero efectuamos un acto, luego sufrimos las consecuencias. Este sufrimiento y estas consecuencias no se refieren como tales en términos de castigo, sino que se identifica con las cosas que la experiencia nos “hace” a nosotros. Este doble contenido de “dar y recibir” determina una combinación de ambos elementos activo-pasivo, que miden la fecundidad y validez de la experiencia. Toda experiencia plantea un cambio en el momento mismo de realizarla. Pero ese cambio es intrascendente si no está relacionado con las consecuencias que nos llegan o retornan de la experiencia hacia nosotros. Cuando ese sufrir nos conduce, nos proyecta y ese cambio que plantea la experiencia es reflejado en nosotros mismos, entonces toda la acción está cargada de sentido. Este sentido determina que aprendamos algo de todo este proceso. “Aprender por la experiencia” es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que hacemos y lo que gozamos, sentimos, sufrimos de las cosas como consecuencia. La experiencia no es sólo cognoscitiva; es primariamente un asunto activo-pasivo, que lleva consigo una valoración o conocimiento de la experiencia siempre y cuando se perciban la relación o proyecciones a que conduce. La reflexión o pensamiento en la experiencia, es el descubrimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido, es posible sin algún elemento de reflexión. El reflexionar es un esfuerzo intencional para descubrir conexiones entre algo que hacemos y las consecuencias que resultan. El pensar una experiencia hace posible que tengamos un fin a la vista. Por lo tanto implica también una preocupación por el resultado, un compromiso y un riesgo. Riesgo, por la duda o confusión debido a que estamos frente a una situación incompleta. Preocupación, por la anticipación o tanteo de interpretación que

formulamos. Y compromiso, por una revisión que debemos hacer de todo lo relacionado a la experiencia. Finalmente formulamos nuestra propia hipótesis, a partir de lo vivido. El separar la fase del hacer activo de una experiencia de la fase reflexiva, anula el sentido vital de la misma. La posibilidad de la reflexión frente a la experiencia, permite al individuo una interrogación personal de lo hecho y lo sufrido. De este tipo de reflexión, emergen los procesos de abstracción o elaboración de los "residuos" de la experiencia. En el correr de los cursos, el pasaje por distintas experiencias permite al alumno la toma de conciencia de ciertos conceptos personales, o abstracciones a partir de las vivencias experimentales. La incorporación de estas abstracciones a la vida interior del alumno es inmediata ya que no se presenta o interpone, ningún tipo de traba, pues laelaboración de estas deducciones la realiza el propio estudiante a través de su propia vivencia. Esta elaboración reflexiva es lo que valoriza la experiencia y garantiza un aprovechamiento máximo de conocimiento adquirido. La experiencia, permite una proyección hacia otras circunstancias, en las que los elementos vivenciales abstraídos por el individuo sirven de base para la elaboración de nuevos conceptos, creándose así una especie de archivo experimental. La conceptualización o abstracción de una experiencia, surge a partir de la reflexión individual de los fenómenos que la experiencia encierra. Esta reflexión no es contemplativa, sino que dirige nuestro espíritu hacia las relaciones, los juicios y los significados. Plantea de por sí una elaboración. El vivir una cierta experiencia implica un reconocer, un percibir determinados elementos que la compone. Esta percepción, relaciona estos elementos con otros ya vividos; organiza sus sensaciones presentes las interpreta y completa. El conocimiento sensible, su mecanismo, está compuesto por dos instancias diferentes, sensación y percepción. La sensación aparece como un dato elemental y primario, no es aún conocimiento, es lo que es vivido inmediatamente por el sujeto: lo frío, lo azul, lo amargo, etc. La percepción no es sólo la revelación de dicha sensación en forma subjetiva, sino la organización de la misma, y su relación con otro tipo de vivencias. Por lo que plantea una construcción mental. La percepción lleva la sensación a un análisis junto a un archivo "sensible" que el individuo adquiere a lo largo de la vida. Sensaciones iguales, pueden producir percepciones distintas en diferentes personas."

(G)10" Y aquí, me interesa hacer una reflexión muy personal. Pienso que si bien el éxito logrado hasta ahora en la propuesta del atrape de la imagen sincopada y cíclica a partir de una fotografía estroboscópica y su posterior trabajo pictórico efectuado por el estudiante,tiene connotaciones claramente relacionadas y relacionables con el futurismo, las mismas abarcan el

espectro formal. No nos ha sido posible entrar al centro actitudinal del planteo; que en cierta forma no se superficialice su alcance al simple hecho de unos personajes un tanto excéntricos que les gustaba hacer manifiestos que terminaron adhiriéndose a cualquier causa y que en definitiva sus reflexiones resultan totalmente ajenas a cualquier circunstancia conectable con la realidad del estudiante. Digo esto porque este aspecto de la cuestión, tiene mucha importancia dado el carácter militante del planteo futurista, concibiendo el acto del creador actuando e incidiendo sobre la realidad, concepto retomado por otros movimientos de aquí en más. Y además porque esto no debe tomarse como una constatación de un logro relativizado, sino a un criterio autocrítico a tener presente en cualquier centro de interés y a pesar de cualquier éxito experimental."

5. Análisis del enunciado Historia.

En 1986, el concepto de Historia, se presentaba en un discurso contrapuesto a lo disciplinar e inherente de la Historia del Arte. No obstante, se pretendía una "apoyatura" historiográfica de carácter positivista para sustentar el recorrido histórico del curso del Seminario. Se trataba de una tensión que aparece en el discurso, pero que se hace coexistir sin conflictos.

Se planteaba el correrse de la disciplina para poder dar cuenta sobre el campo disciplinar (artístico) diferente que se abría, sin antecedentes de índole disciplinar histórico. Este era presentado como el mejor para la formación en arte, que en este sentido, formación se igualaba a la producción artística. Esto se vinculaba al cambio de rumbo producido en la Reapertura con relación al Plan 60 y la innovación que supuso la instrumentación del Seminario de las Estéticas en 1986, que posteriormente se historizó y se presentó en las Tesis posteriores. Lo que se modificó del Plan 60 fue la asignatura Ubicación Histórico Cultural que implicó un reacomodamiento y creación de otras unidades académicas, como el Seminario de las Estéticas. Este movimiento incluyó el protagonismo del Método Activo en el Primer Período de Estudios; incorporaba parte de la propuesta anterior al Primer Año y, con este movimiento, se creaban y reacomodaban los contenidos del Seminario de las Estéticas.

En este sentido, vale la consideración genealógica sobre la procedencia de la asignatura Ubicación Histórico Cultural para visualizar el sentido de su introducción en los años 60 y su cuestionamiento en el 86 por el que se introduce el Seminario de las Estéticas (ETU 3). Se pudo visualizar la propuesta del Seminario y los restos del discurso que dieron cabida a la asignatura Ubicación Histórico cultural, que en sus comienzos ya se diferenciaba de una historia lineal del

arte. Por ejemplo, en B, se corría de una contextualización histórica de una práctica artística para incluir una genealogía posible entre las producciones artísticas, que incluían el marco social y filosófico.

Esto implicaría un acto investigativo del docente, de artesanía intelectual (B 1-2). Se utilizaba la metáfora de “vaso comunicante” para dar cuenta de esta perspectiva genealógica de la producción artística y las prácticas; que se podría vincular a una hermenéutica de la producción artística. También, que se presentó la contraposición con lo cronológico, es decir, lo histórico en el sentido positivista.

Y también se observó la utilización de la minúscula para anotar un período de gran importancia para la modernidad, el Renacimiento. De esta manera, se nos presentó una modalidad enunciativa que marcaba con éstos actos un posicionamiento sobre el arte. Al colocar las minúsculas, proponía un corrimiento del protagonismo del Renacimiento, que fue la fuente del academicismo en arte. Era un modo de marcar un posicionamiento contrapuesto a este otro paradigma, alimentando las series de oposiciones entre Método Activo y Enseñanza Académica.

En 1989, se especificó la concepción histórica utilizada, cuyo discurso se componía de nociones tales como “nudos coyunturales” y “quiebres históricos”, vinculados en una “dinámica integral”, como entramado donde estudiar las formulaciones estéticas investigadas en forma activa y experimental. Este discurso, se deslindaba y contraponía a una historiografía del arte y abría un nuevo campo de enunciación donde se postulaban los contenidos y la metodología utilizada. Se marcó la presencia del discurso de C, como patrón discursivo en las siguientes tesis junto al ETU (C 11).

Esta concepción histórica se articulaba con el discurso del Método Activo. Aparecieron metáforas dentro del campo, el “ojo renacentista” por ejemplo, por la que se constataron ciertos corrimientos metafóricos a medida que se instalaba el Seminario de las Estéticas. Cabe la aclaración que en 1989, los Seminarios de las Estéticas 1 y 2 ya se habían reeditado dos veces.

Se constató también la justificación del comienzo histórico por el Renacimiento (asociado por contraposición al Medioevo), por la que se planteaba que existían más elementos característicos de aquella cultura (actitud abstracción analítica, organización geométrica y verdad, perspectiva, método) en el presente. Esto nos condujo a la justificación de B2 en donde el momento histórico aparecía escrito en minúscula. En este corte vertical, el Renacimiento no se toma como fuente valorada por su vinculación con el academicismo y su enseñanza, sino

como una perspectiva cultural, que superaba el modo de enseñanza de arte de aquel momento y sus efectos posteriores en los S. XVII al S. XX (C 12). En este el texto C, se visualizó un modo de instalar una prosa articulándola con la relación estudiante- saber.

Por otra parte, se presentaba en C el sentido del marco histórico vinculado a las prácticas artísticas; fortaleciendo la serie de contraposiciones con la historia del arte, donde ésta se presenta como lo contrario a lo vital; al mundo que sostiene esas prácticas, las peleas entre los artistas por la cuestión estética, etc (C 13).

En D apareció una lógica discursiva volcada a la conformación de un basto territorio histórico y existencial de la cultura y la humanidad (D 14). Se criticó el análisis historiográfico utilizado anterior, que estuviese vinculado al Plan 60 y la incorporación de la asignatura Ubicación histórico cultural, por no dar elementos para la comprensión del arte en la actualidad. De esta manera aparecieron dos series de oposición, una que se contraponía a la organización del currículo anterior a la Reapertura, es decir, del modo que se produjo la formación artística en la ENBA en los 60 hasta el cierre, y por otro lado, se presentó la contraposición a la disciplina histórica, en el sentido historiográfico positivista (D 15).

En D, se notó un ejercicio sobre campo de la memoria con respecto al registro de los cambios ocurridos en la currículo, y el modo en que se justificaba la nueva unidad académica, el Seminario de las Estéticas. La crítica fundamental era que el modo historiográfico no permitía la perspectiva comprensiva, genealógica, del arte en su contemporaneidad (D 16). En D, la formación discursiva se basaba en la utilización de las series de enunciados equivalentes que formaban el concepto de Libertad, y de contraposición por las que se diferenciaban el concepto histórico del territorio disciplinar del mismo, la articulación con la enseñanza y la relación del sujeto con el saber.

En C, se observó la articulación entre el objeto de Primer año y del Seminario, cómo se produjo el deslinde entre estas unidades académicas, y sus efectos en la formación del educando. También, la insistencia en contraponerse a la historia del arte y al “enciclopedismo”, en contraposición con un saber sobre las prácticas artísticas desde una perspectiva vital.

Cabe señalar, la presencia de un discurso que tomaba palabras del campo semántico científico, como “laboratorio”, “datos”, “fenómenos”, “investigación”, “experimentación”. Este sentido también produciría un viraje en el modo de enseñanza de lo histórico cultural, pues este discurso posicionaba las prácticas dentro de un marco objetivista, desde una perspectiva neokantiana (“laboratorio sensible”) como se veía antes. Nótese en C, el sentido de la integralidad conformando esta perspectiva de enseñanza que utilizaba recursos históricos. Y

nótese en E también, la utilización de términos del campo científico (datos, ángulos de visión, hipótesis de trabajo, variables). (C18, E19, D20).

También, se presentó un intento de tematizar el fin de siglo, depositándole un signo negativo, de dificultad. Se utilizaron ciertos modos de enunciarlo: “difícil paisaje cultural y social de este fin de siglo” (D)20 y “este crítico y final de siglo” (D)14. Esto nos ubicó en un texto-acontecimiento, por el que la modalidad de enunciación registraba el sentir del momento entorno a la cuestión del arte en su actualidad.

Desde 1990 hasta el fin de nuestro recorte investigativo, se constató la consolidación de una glosa y el ajuste de una teoría histórica.

En 1990, en F, se presentó una glosa consolidada (F 21-22-23-24). En 1991, también, considerando H (H 26-27) que en H, aparece la multidisciplina; esto es una novedad para el estudio de la historia, que supone la injerencia del Plan 91 y su énfasis en la transdisciplina como modo de abordaje para los Seminarios de las Estéticas. Si bien no es el mismo concepto, se deduce que existe un tipo de asociación.

En el Plan 91, artículo 10 inc. a, dice:

> P91 “La investigación transdisciplinaria con centro de interés en las culturas y sus paradigmas estéticos. Se situará al estudiante en el devenir de una actitud creadora como parte activa de la cultura que lo produce, con sus antecedentes, sus ideas, su proyección histórica, socio-económica y productiva, sus abstracciones científicas, sus lenguajes intraculturales, sus proyecciones tecnológicas y su naturaleza expresiva en el arte”.

En 1992, los enunciados en I (I 28-29) se asemejan a D (D 16).

En 1993, en O se presentaba otro texto-acontecimiento, pues aparecieron enunciadas las condiciones de las prácticas docentes en su actualidad (escasez de rubros, materiales, personal docente, superpoblación estudiantil) y más aún, la tarea “intrincada” de la investigación artística en el tiempo. Nótese también el uso de las comillas para dar cuenta de la metáfora (nudo histórico) y también que en el plano enunciativo, se establecía una lejanía con la producción discursiva anterior, la tradición asentada; y esa lejanía permitía mostrar el reconocimiento de la utilización metafórica. (O 33- 33-34) .

Cabe aclarar que en Q, si bien decidimos no transcribir todo el enunciado, es de interés por el modo que presentó la narrativa histórica (Q 34). Pero nos interesa cómo utilizó la

mayúscula para dar cuenta de los conceptos importantes, los que debían ir en el cuerpo del discurso, que formaban parte de la glosa. A nivel histórico, es interesante también para nuestro estudio, cómo aparece al arte contemporáneo en relación al Método Activo. Nótese la introducción de un enunciado de un catálogo para introducir la idea del diseño en un marco histórico semejante al que se presentaba para las prácticas artísticas en general. También importa para nuestro estudio sobre el concepto de historia, la introducción de componentes procedimentales de las prácticas docentes.

En R, nótese en este enunciado la síntesis y el uso de la genealogía. Se trató de un discurso clave puesto que era la Tesis ganadora para Profesor Titular del depto. De las Estéticas, que incluía a los Seminarios (R 35-36).

Algunas consideraciones sobre la serie de equivalencias y contraposiciones entre historia y sensibilidad nos condujo a ciertas visualizaciones en el plano disciplinar, porque se fortaleció la contraposición entre historia del arte y la concepción histórica construida para el abordaje de los Centros de Interés de los Seminarios, las estéticas. A su vez, se fortaleció una concepción de historia ligada a lo sensible, componente de la producción artística desde esta perspectiva que se visualiza neo-kantiana (su estudio se encuentra en Historia y sensibilidad en Anexos). En síntesis, se constató cómo la construcción de lo histórico a través de series de enunciados equivalentes y contrapuestos, y a través de recursos retóricos, producía un deslizamiento de sentido en el tiempo (ver Tabla XII). De esta manera se visualizó la instauración de una glosa común y con esto, un sentido de continuidad discursiva. También, encontramos deslizamientos entre conceptos, que en la vertical se visualizó como un proceso de condensación de sentidos (ver Tabla XII y XIII).

En esta visualización se constató el valor de Pee como patrón discursivo y también, que C recogió elementos de Pee, instalándose en el tiempo, una especie de glosa común. Cabe aclarar que Pee parte de ETU.

Por otro lado, apareció el concepto “sensible” como diferente a lo conceptual, dominio de la sensibilidad y lo estético en 1989, C. En dicha Tesis, aparece una serie de enunciados que configuraron un cuerpo teórico que justificó lo sensible como identidad conformada en contraposición a lo conceptual. La serie de enunciados se compuso de cuatro elementos; uno, que el legado cultural eran las formas expresivas plásticas; dos, que los motores que movían a la historia (una concepción historicista) y las creaciones estéticas eran los valores sensibles y conceptuales; tres, que la experimentación del laboratorio sensible era el manejo plástico y expresivo; y por último, cuatro, que la experimentación era la comprensión sensible de

fenómenos estéticos.

Desde una perspectiva objetivista, donde lo sensible se contraponía a lo conceptual, era posible desarrollar en un laboratorio las estéticas y experimentarlas para la comprensión de los fenómenos estéticos. Esto daba lugar a una teoría de la sensibilidad como forma de abordar lo estético, con un método, el experimental. Se fundaba un discurso disciplinar, con su objeto y su método.

También, de este modo, se produjo el refuerzo del binomio, cuyos polos eran lo estético y lo conceptual, que se oponen por un lado y se suplementan por el otro.
Estos enunciados se deslizaron también en el tiempo configurando otras series, complejizando la teoría primera (C) (ver Tabla XIV).

Citas seleccionadas para este análisis.
(B)1"Como se ve, no se trata de una Historia del Arte, tampoco tenemos antecedentes de un curso con estas características a los cuales remitirnos. El esquema inicial que se planteará el Equipo docente, se va ensanchando a medida que el curso se sigue introduciendo en él. En este esquema se pretende, por ejemplo, estudiar las claras relaciones existentes entre Gerónimo Bosch (1480) y los surrealistas (primera postguerra), pasar por el Salón de los Incoherentes (1833). Analizar las conexiones del expresionismo vienés, alemán y belga (Munch, Schiele, Kokoschka, Klimt, Gosz, Dix, Ensor) con la pintura del siglo XV de artistas como … Van Eyck, van der Weyden, Brueghel, Bosch, así como también con la pintura de Goya, de fines del siglo XVIII, a quién lo vemos recogiendo elementos de la paleta de mediados del siglo XVII (Murillo, Rembrandt, Velázquez) y aportando también los surrealistas de nuestro siglo. Todo este entrecruzamiento los pretendemos analizar hasta 1986, inmerso dentro del marco social y en las tendencias filosóficas contemporáneas a los fenómenos que son centro de la investigación."

(B)2" La idea de comenzar la investigación a partir del renacimiento, no implica un estudio cronológico, sino el descubrimiento de la existencia de vasos comunicantes que están alimentando la expresión contemporánea, cuyo rastreo es fundamental para un futuro emplazamiento del estudiante como profesional plástico."

(ETU)3" Por fin, al margen del proceso docente estrictamente plástico, el estudiante debe recibir un complemento teórico indispensable. Al principio habíamos dicho que su materia o terreno

recibía un condicionamiento objetivo que daba la medida de su relatividad en el plano histórico de la cultura. El desarrollo de una provincia cualquiera de la cultura es, desde un punto de vital general, una variable de funciones que le son exteriores. Este aspecto de la relatividad de todo producto cultural, es susceptible requiere un enfoque teórico que excede los términos de la enseñanza artística en sí. En la Academia de Ulm, entre las cuatro disciplinas básicas de sus cursos preliminares, hay un curso de “Integración cultural” que provee información sobre la historia actual. Esta materia nos sirvió en cierta medida de modelo cuando debimos contemplar en nuestro Plan el aspecto recién señalado. Nosotros distinguimos la praxis de una integración con el medio, que resulta al principio de una relación simbiótica, y luego de un franco intercambio en la línea productor-producto-consumidor, todo dentro de la acción creativa plástica. Esto se obtiene por una apertura experimental hacia el medio que se integra naturalmente en la problemática del estudiante. Otra cosa es la visión teórica de aquel relativismo que señalamos. Sobre el modelo del curso de Ulm, programamos una materia que acompaña los primeros años del estudiante y le ofrece, más que una visión histórica, un panorama relativo de su problemática plástica con los demás elementos de la ecuación social, referido a cualquier situación. Bautizamos esta materia –quizás no muy felizmente- como “Ubicación Histórico Cultural”.”

(C)11“El curso se moverá en un andamio que unirá la Edad Media con nuestros días, sobre esa estructura se irá deteniendo en los puntos clave de ese devenir histórico. Los nudos coyunturales, los grandes quiebres históricos en su dinámica integral y en especial referencia a formulaciones estéticas, puntuales, serán investigados en forma activa y experimental. Este recorrido acudirá a puntos históricos con una presencia vigente en nuestra cultura actual, rastreando en ellos cauces estéticos de los cuales somos legatarios. La tarea se encaminará a formar en el estudiante una vivencia y una conceptualización del espíritu de una época, en una visión global donde las formas expresivas plásticas están incluidas.”

(C)12” Comenzará la investigación en la relación de cambio entre la Edad Media y el Renacimiento, generando luego, una serie de arcos que irán uniendo los nudos conceptuales más importantes hasta nuestros días. Partiendo del contraste entre la actitud medieval y su visión del mundo opuesta a la actitud abstracta y analítica del Renacimiento, las investigaciones experimentales descubrirán la importancia de esta nueva actitud de abstracción analítica en la cultura, y en el arte en particular. Se verá que las elaboraciones en el campo de la ciencia y sus

investigaciones, en el del arte y sus creaciones están enmarcadas por una visión común del mundo. Hay un “ojo renacentista” que organiza el espacio en una elaboración geométrica que pretende representar la realidad en toda su veracidad. La perspectiva y sus leyes son el producto de una visión del mundo y de la aplicación de un método de razonamientos analítico. El estudiante descubrirá en la experiencia sobre su propia visión, las limitaciones de la perspectiva como recreación de la realidad.”

(C)13” El marco histórico tan determinante, será tratado en el curso en toda su potencia de vida. La literatura, la música, el acaecer revolucionario de ese tiempo de fractura, en sus triunfos y fracasos, se unirán al hecho plástico en una comprensión global de un espíritu de época. Las pasiones plásticas volcadas al uso del color en distintos artistas se revivirán en sus cartas, las anécdotas de enconadas rencillas estéticas en la búsqueda auténtica de nuevas soluciones expresivas.”

(D)14” Reflexionar sobre el espíritu y funcionamiento del Seminario de las Estéticas implica intentar la descripción de una inmersión a profundidad, experimental y compresiva, en los acontecimientos, hechos y situaciones que rodean y alimentan en ciertos tramos de la historia, la existencia de fenómenos e inquietudes que pautan, el día de hoy, los más cercanos hechos que informan y califican este crítico final de siglo. Este acercamiento a las estéticas desde su entorno social, religioso, político y económico, con su proyección actitudinal en la época; nos permitirá introducirnos en el marco referencial de cada una de ellas. Con vistas a una mayor comprensión de las mismas, desde el ángulo en que la hipótesis de trabajo empírico nos ha ubicado. Para ello el Seminario nos retrotraerá hacia la preocupación del hombre de su época en puntos clave de ruptura o evolución. O a instancias de transición entre conceptos y filosofías comprensivas del universo y del rol del ser humano en el mismo. En forma paralela y simultánea se analizarán en el más amplio espectro, todos los componentes culturales disponibles, sus interrelaciones, los porqué de su existencia. Componentes que incluyen desde el desarrollo y evolución de la ciudad, en su vinculación intrínseca con las motivaciones y comportamientos de la comunidad que la habita, hasta sus hábitos alimentarios y de vestimenta. Investigaremos en las culturas y sus formulaciones, con una predisposición antropológica de disección de las épocas y períodos en estudio, en busca de nuevas posibilidades comprensivas de la fenomenología problemática de las sociedades en evolución. El curso irá escogiendo y pautando, a partir de este criterio de trabajo, nudos históricos de

incidencia fundamental en el desarrollo de la Humanidad, y por ende del arte, que le permitan ir centrando metodológicamente la inquietud del educando en temas de reflexión íntimamente conectado con su realidad y preocupación de futuro artista, inmerso en la complejidad insoslayable de la realidad en al que vive y respira cotidianamente."

(D)15"El proceso de evolución del actual Seminario queda registrado en principio por la distancia entre este enfoque y el que se hacía tradicionalmente, de enumeración y análisis de las estéticas contemporáneas, con la inquietud de abarque intenso y sistemático de la producción plástica y enunciados teóricos de las mismas. Enfoque que no nos permitía avanzar sobre el vasto campo de antecedentes que las nutren y justifican, desproveyéndonos, en cierta, forma, de elementos de lectura fundamental para la mejor comprensión del arte en la actualidad."

(D)16" Primordialmente ajado del concepto de "Curso de Historia del Arte" como una enumeración fría y estática de datos, nombres y anécdotas, intentará involucrarlo al estudiante con las circunstancias, inquietudes y atmósfera de la época tratada. Lo histórico, en cuando dato, será fundamentalmente un apoyo de aporte informativo. A veces inquietante, siempre esclarecedor, con la finalidad central de encender el motor de interés que mejor permita plantear el desarrollo metodológico del tema abordado; quedando por supuesto planteada la opción de motivar en el alumno la pesquisa individual sobre aquellos temas de su interés particular. Queda asimismo planteada la necesaria "movilidad" de la apoyatura histórica en la práctica concreta docente; soslayando sujeciones de orden cronológico que no aporten a la más libre y desprejuiciada investigación posible. En el entendido que la urdimbre de acontecimientos y hechos histórico que informan el tejido socio-cultural de una época no tiene un desarrollo lineal o de progresión aritmética, sino una fluida complejidad de interrelaciones a intentar desentrañar y vincular entre sí; y en este caso, con las vicisitudes de las corrientes estéticas objeto de estudio y análisis por el Seminario. El curso abordará con la más amplia libertad de criterios exploratorios los caminos que habiliten a la promoción de situaciones experimentales en el que la integración y motivación estudiantil, sean el elemento motriz fundamental que justifique la existencia y finalidad de las mismas. Será entonces el análisis empírico de las Estéticas en la reconstrucción antropológica e histórica, no por el afán reconstructivo en sí mismo, sino como mecanismo de llegada al núcleo del tema tratado; de entrada al centro comprensible del mismo, y a las conexiones inevitables con el quehacer del

hoy complejo y legítimamente ansioso del estudiante. Así, la reconstrucción lumínica, espacial y de sonido de época, en la investigación del claroscuro como intención de trasponer el volumen al plano, generando su ilusión, preocupación casi obsesiva de la pintura renacentista en su viaje de despegue del tratamiento pictórico plano de la Edad Media, nos permitirá, además de una adecuación sensible al tema, un clima propicio a profundizar en la investigación. Clima que amerite desde sus resultados concretos; el producto infantil, una reflexión del alumno en el sentido de sus logros en la utilización de técnicas de sombreado y retícula, de fácil acceso y ejecución. Vinculadas culturalmente a conceptos considerados prestigiosos en materia de dibujo y pintura académica vigentes aún hoy, con todo su peso inhibitorio y descalificador de la propia expresión."

(C)17" No se trata de un rastreo meramente histórico o una historia del arte aplicada al conocimiento enciclopédico de las estéticas más importantes. Se intenta algo más vivido y personal, donde el presente del estudiante y su medio actual sean comprendidos en todas su dimensión con el peso cultural de que somos herederos. Se trata de enfrentar el desafío de revivir actos creativos de un momento de nuestra cultura, más allá del congelamiento de lo meramente informativo. El método experimental aplicado en el primer año, se aplicará ahora a la investigación que posibilite al estudiante adentrase al centro mismo de una época y suscreadores. Los fines del curso no se habrán cumplido si la experimentación no logra esa comprensión sensible de los fenómenos estéticos. De poco servirán dentro del primer periodo que pretende ir perfilando en cada alumno un profesional plástico, creativo y lúcido, este recorrido por la historia sin un resultado que genere una ubicación personal del estudiante ante las influencias que riegan su cultura. La comprensión de un fenómeno estético dentro del marco estético cultural que lo nutre y explica, se irá instrumentando por los canales más efectivos sin atenerse a la sola recreación de momentos históricos sucesivos."

(C)18" Los centros del curso no podrán perder de vista en la experimentación del "laboratorio sensible" el enlace con el manejo plástico expresivo que históricamente se ha ido generando en la cultura. Este enlace no buscará incrementar un capital meramente informativo de datos históricos, sino la visualización del manejo sensible de la creación plástica, en referencia directa a fenómenos ya experimentados en clase. Clarificando la importancia del uso de los elementos plásticos en distintas culturas, fortificando la integralidad del proceso creativo; la aventura del hombre en sus diversas paletas de color, en la apasionante búsqueda de canales expresivos; el

uso de la materia en su riqueza en la vida de las diferentes culturas. El espacio como generador de actitudes en el campo religioso, social y político, dará al estudiante una visión globalizadora de un fenómeno que desde una lejana historia lo conecta con su visión cotidiana. En todo momentos se deberá considerar y apuntar a esa relación vital con el presente que vive el alumno. El espacio, el color, la materia comenzarán a vivir fuera del salón de clase, descubriendo un mundo mucho más rico y despertando el entusiasmo por el manejo Beaubourg creador de lo investigado."

(E)19"A modo de ejemplo y como eco del tiempo transcurrido citamos algunos datos dispersos. En 1976 se crea en París una escuela de especialización de estudios psicomotriz (con importante bibliografía de campo) en que se investiga y comienza a sistematizar el lenguaje cinestésico (SIC) y su articulación emocional. La especialidad cierto, apunta al costado de nuestros centros de interés (se orienta a la educación infantil). Pero sus implicancias en toda la fenomenología de la percepción son riquísimas. Más próximos y específicos son los esfuerzos de "Beaubourg" de rastreo y reencuentro con la pintura y su entorno, montada entre los dos siglos y desde su agitada historia. En esfuerzos sistemáticos y sin precedentes construyó catálogos que comenzaron a ser verdaderos archivos de época y de la circunstancias en que se produjo la pintura. Desde Corot, fin y pasaje a la marea que comienza vacilante (Degas y Manet en 1860) la paleta que se afirma. (Monet y Renoir) y el Salón de los independientes hasta 1890. Cézanne proyectando, sobre el medio siglo a venir, las bases de la pintura moderna. Hasta la década del 60 los caminos paralelos, oscilantes de una fertilidad que se extingue con sus últimos exponentes, Chagal (SIC), Miró, Picasso. En este momento retrospectiva de Kandinsky documentada. A toda esta revisión se agrega individuos marginados de corrientes, pero testimonios de la febril investigación, como Balthius (SIC), entre otros. Pero los caminos les condujeron más lejos. Intentaron coordinar la mutua incidencia, los caminos cruzados y la emigración estética por intolerancia (los vasos comunicantes europeos) en una increíble muestra de 100 años de interrelación "Paris-Moscú" 1979. El "corte transversal" de Ubicación Histórico cultural descubriendo la articulación interna de los lenguajes con su medio, parece inspirar la política de rastreo, y en curso, hace menos de diez años, a que hacíamos referencia (Desde luego que "Beaubourg" Francia, y sus relaciones exteriores, sin contar sus rubros y especialistas full-time recomponen a un 60% la pintura en cuestión, a un 30% la correspondencia útil, juicios, artículos, testimonios, fotos, etc) Todo esto haría soñar el Seminario en su análisis de las corrientes y su actitud (pensamos que en este momento en

nuestra diezmada biblioteca y en nuestra inexistente biblioteca).”

(D)20” El curso aborda el tema desde la conjunción entre la mayor amplitud de manejo de datos y ángulos de visión, a partir de una hipótesis de trabajo integral. Hipótesis en la que los elementos a investigar y el enfoque de todas sus variables, sean de una correspondencia fértil y concreta con las finalidades amplias y libres de prejuicios, que entendemos, toda investigación debe poseer para cumplir la función aporte, que la definición del rol del artista, del hombre, requieren en el difícil paisaje cultural y social de este fin de siglo.”

(F)21” Al definir la relación de vasos comunicantes entre nuestro pasado con nuestro presente, no se pretende definir dos hechos aislados, sino que mediante su conexión definir el carácter dinámico y unitario que presenta el devenir histórico cultural. El estudiante es convocado a realizar una medición, una investigación de aproximación sensible. Descubre que su sensibilidad, posee ciertos acercamientos o rechazos, hacia actitudes renacentistas, barrocas, etc… Al definir la relación de vasos comunicantes entre nuestro pasado con nuestro presente, no se pretende definir dos hechos aislados, sino que mediante su conexión definir el carácter dinámico y unitario que presenta el devenir histórico cultural. El estudiante es convocado a realizar una medición, una investigación de aproximación sensible. Descubre que su sensibilidad, posee ciertos acercamientos o rechazos, hacia actitudes renacentistas, barrocas, etc. O que su manera de pensar encuentra imágenes próximas, en planteos intelectuales de ciertas épocas. El pasaje por los distintos legados culturales, aportan o no, una cuota de relación y simpatía por el tipo de sensibilidad que encierran.”

(F)22” Es trabajo del estudiante descubrir los cruces fundamentales, los puntos de reunión, de separación y posibles derivaciones que presentan dentro de la Historia del Arte los distintos movimientos artísticos y actitudes, más allá de su enumeración. Este descubrimiento del legado, de la aproximación o rechazo frente a una determinada manera de ver el mundo, introduce al estudiante en una definición de su propia cultura, y sobre todo de la relación multilateral que ella presenta, al ser un conjunto de distintas visiones, y al presentar la posibilidad de generar a su vez, ideas y comportamientos que servirán de matriz de futuras culturas o experiencias.”

(F)23” El desarrollo de los cursos supone la elaboración de relaciones entre las manifestaciones

de una época, y su importancia de cambio, de investigación, situándonos en las ambiciones y circunstancias históricas. Sumergir el curso de Seminario en un momento de la historia, supone redescubrir el espíritu de esa circunstancia histórica, asumir sus ilusiones y actitudes como premisas de investigación ... encuentra imágenes próximas, en planteos intelectuales de ciertas épocas. El pasaje por los distintos legados culturales, aportan o no, una cuota de relación y simpatía por el tipo de sensibilidad que encierran."

(F)24" El desarrollo de los cursos supone la elaboración de relaciones entre las manifestaciones de una época, y su importancia de cambio, de investigación, situándonos en las ambiciones y circunstancias históricas. Sumergir el curso de Seminario en un momento de la historia, supone redescubrir el espíritu de esa circunstancia histórica, asumir sus ilusiones y actitudes como premisas de investigación."

(H)26" Es el ciclo que más modificaciones ha sufrido desde la reapertura de la Escuela y el que más experiencias plástico-sensibles presenta a causa del gran periodo histórico que abarca."

(H)27" En este seminario el equipo docente-estudiantil transitará de una manera armónica y al mismo tiempo compleja los nudos históricos que marcaron nuevas pautas en el proceso estético-plástico e intentará rastrear los orígenes de los elementos culturales de que hoy somos legatarios. Es así que utilizando como método de conocimiento la investigación de aproximación sensible vamos a atacar desde diversos costados cada quiebre histórico comenzando por el cuattrocento italiano y sus orígenes en el trecento llegando hasta los fenómenos actuales del arte, su diversidad y sus problemas. En este seminario el complejo campo experimental obliga a realizar una división ilusoria del tejido histórico en los llamados "Centros de interés" para su mejor funcionamiento y desarrollo. Pero en la práctica cotidiana vemos como los sucesos se interponen y se disipan haciéndonos retroceder o adelantar para poder comprender la dinámica histórica en su conjunto. Dado que no nos interesa ver un fenómeno plástico paralizado en el tiempo nos vemos condicionados a recrear las condiciones naturales que lo engendraron. Esto impone manejar una visión multidisciplinaria del fenómeno. La recreación visual, olorosa, literaria, e intelectual nos llevará a vivir de una manera casi fantástica cada periodo de estudio y nos causara por estar viendo el problema "de frente", más dudas que aciertos en el proceso cognitivo."

(I)28” Conceptualmente alejado de un curso de Historia del Arte, estático, enciclopédico, con superabundancia de datos (nombres, fechas, etc) el curso abordará desde los más variados ángulos críticos e ilustrativos el tema a tratar. en un análisis de los componentes culturales y sociales disponibles y a investigar, una investigación antropológica de disección de las culturas y sus formulaciones, en un transitar experimental y comprensivo de los hechos, acontecimientos y situaciones que rodean y califican ciertos tramos de la historia, informarán los puntos de fundamental incidencia en el desarrollo de la cultura y por lo tanto del arte. Así nuestra cultura actual marcada y pautada por la presencia vigente de hechos e inquietudes y fenómenos definidos por esos puntos o hechos históricos y de sus manifestaciones estéticas, su rastreo e investigación determinará en que grado somos legatarios.”

(I)29” La investigación de nuevos caminos e instancias experimentales en las que la integración activa y comprometida del estudiante como elemento primordial, permitirá centrar metodológicamente su inquietud e interés en temas de reflexión conectados estrechamente con el presente y su realidad vital. Así actuarán como mecanismo de llegada al centro conceptual y al núcleo del tema tratado la reconstrucción de situaciones ambientales (luz, temperatura, atmósfera) urbanísticas (maquetas, mapas, etc.) de costumbres (vestimentas, alimentos, perfumes, etc.) y desintegración e interacción social (música, bailes, disfraces, máscaras, etc.) así como todo aquello que concurra a esa llegada y penetración y sus conexiones con el presente. Entonces la apoyatura histórica operará con una movilidad exenta de sugestiones de orden cronológica que no aporten o concurran a la más desprejuiciada y libre investigación en el entendido de que en conforman no tienen un desarrollo lineal, sino que su generación, vinculación e interacción llegan a conformar una compleja dinámica de intrincada trama a intentar desentrañar. Lo histórico pues concurre en cuanto a dato como apoyo informativo, esclarecedor con el fin de encender y avivar el interés para el mejor desarrollo metodológico del tema.”

(K)30” De las ideas que la originan, de los lenguajes plásticos que la determinan, en el ojo cultural, que responde a la visión del mundo en un momento histórico. Luego en el análisis y síntesis colectiva el estudiante arribará a la determinación de los paradigmas estéticos-culturales del nudo histórico investigado. El análisis del nudo histórico se hará a través de un corte transversal en las áreas del pensamiento científico filosófico, político económico, artístico, usos y costumbres etc., que permita la visualización completa de la cultura.”

(L)31” Por lo tanto el caduco criterio de los cursos de “historia del Arte” queda completamente superado por el concepto de una formación transdisciplinaria, sin estructuras rígidas, concebida de una forma dinámica, integral. El estudiante que egresa del Seminario Taller de las Estéticas debe poseer un conocimiento que le permita ingresar con total libertad al terreno de su propia expresión. Con total libertad y conocimiento la primera consecuencia de la segunda… los distintos quiebres de nuestra cultura se organizan como “centros de interés” donde se colocara la lupa. Esto no quiere decir que todo el curso esté organizado cronológicamente ya que su propia dinámica habilita retroceso y avances en el tiempo y en el espacio, siendo además cada curso regulado por las necesidades que le sobrevengan al estudiante en su investigación.”

(O)32” Por lo tanto el curso está abocado, a conducir al estudiante al encuentro de los principales “nudos” culturales, que se desarrollaron a lo largo de la historia de la humanidad. Lo que no significa, un análisis histórico de acontecimientos cronológicos, son que está abocado a rastrear e investigar dentro de la cultura, sus manifestaciones más importantes, de la cual somos hoy herederos y copartícipes. El hurgar y rastrear en el más profundo espíritu del hombre que cada época investiga,significa plantearnos como punto de partida, la hipótesis de tomar como nuestras, las vivencias de ese hombre. Es decir, el estudiante mirará a través del caleidoscopio histórico, y será él, el que señalará diferencias o similitudes que lo identifican o lo distancian, de las distintas y por momentos controvertidas estéticas que el curso atraviesa. No caben dudas, que proyectarse hacia atrás en la historia, muchas veces, por no decir en la mayoría de los casos, puede resultar una tarea intrincada; la que puede ser atribuida a diversos factores, mencionado entre otros la escasez de rubros, materiales, personal docente, superpoblación estudiantil; de los cuales la Escuela no está para nada ajena. De todas formas el compromiso asumido en esta empresa educativa, es enorme e implica un mecanismo de trabajo, y esfuerzo colectivo horizontal, en donde cada uno de nosotros desempeña un rol sin el cual esta Escuela no como tal.”

(O)33” En la “herencia” veo en cambio un conjunto que en cierto modo se nos impone (uno encuentra una herencia, no la crea); y esa herencia obliga a un esfuerzo para aceptarla o modificarla o rechazarla tanto en el nivel colectivo como individual. En efecto, a pesar de la presión que ejerce la herencia uno puede rechazarla y en todo caso utilizarla, servirse de ella, adaptarla de una manera y otra.... La interconexión de esta red cultural, estará dada por lo que en forma alegórica denominamos “hilo conductor” de la realidad plástica visual y será el que nos

permitirá investigar realidades pasadas transportándolas a nuestra realidad."

(Q)34[47]"Pero para entender la complejidad de este presente, se nos hace necesario y fundamental, remontarnos a las fuentes mismas; que nutren todo nuestro legado cultural, en razón de ello, abrimos la puerta a través del tiempo con el Seminario nos introducimos en la HISTORIA DE LA CULTURA. Comenzamos un buceo en las grandes vertientes estéticas y nos internamos en la médula misma de cada una de ellas, buscando todas sus conexiones, puntos urticantes, de unión o lejanía, sus actitudes e implicancias, sus paradigmas y las distintas formulaciones filosóficas, que plantean la visión del HOMBRE con todas sus connotaciones en las Artes y todo su espacio HISTÓRICO – CULTURAL. El Seminario, plantea una investigación empírica en los laboratorios individuales y desde ahí, sensible e intelectualmente, NOS INICIAMOS EN ESE GRAN TELAR HISTÓRICO. El pensamiento abstracto y sus derivaciones se ven a través del quiebre de la Edad Media al Renacimiento, con su preponderancia hacia el comportamiento abstracto. ... Todas las corrientes de post guerra, visualizadas en amplios esquemas gráficos, OP ART, MINIMAL AR, ARTE TERRESTRE Y ARTE ECOLÓGICO, BODY ART, ARTE CONCETPUAL, ETC, manifestaciones del mayo del 68. Muestra de material fílmico realizado por Cohn Bendit (militantes del 68, ayer y hoy, en situación totalmente opuesta). Se analiza el vacío cultural, existente en el hoy, las responsabilidades que nos competen como creadores en esta sociedad en transición. Luego de finalizado este gran recorrido, planteado con diversas experiencias, a través de premisas que fueron resueltas a lo largo de este Seminario y que contaba con una apoyatura de material gráfico visual, que ilustra o acerca en forma directa o indirecta a la época. (Esto último a raíz de una búsqueda exhaustiva que realiza el equipo Docente, casi en forma constante, o que se tiene acceso a fuentes que salen a luz, producto de las más recientes resultados en la investigación, en el campo de las Artes). "Los objetos de uso permiten hacer deducciones respecto a la posturas sociales, es decir, a su trasfondo filosófico e ideológico. Así como la arqueología moderna puede reconstruir una sociedad a partir de sus hallazgos, los objetos de fabricación industrial de nuestro pasado y nuestro presente no solo son indicios de desarrollos técnicos y formales evidentes, sino también síntomas de una cultura de muchas caras, sumamente compleja e incluso contradictoria." Catálogo Exposición "150 años de diseño alemán" (Producto, forma, historia). Los estudiantes, tendrán la oportunidad de comenzar una ROTACIÓN GENERAL, por todos los talleres fundamentales y en donde se pondrán en contacto con las distintas orientaciones estético –

47 Las mayúsculas son del texto original.

docentes y quedando en posición de optar por el TALLER FUNDAMENTAL.(SIC)”

(R)35” Algunas muy evidentes y de gran vigencia como la concepción espacial cartesiana ordenada en tres ejes; otras más o menos ignoradas o soterrada como la posibilidad de cooperación entre posturas vanguardistas aparentemente opuestas como en el caso de constructivistas y dadaístas de la tercera década del siglo y hoy vigentes en los planteos deconstructivistas; otras remotas y de sutil permanencia y relaboración histórica, como la incidencia árabe desde la baja Edad Mediel rescatescate de los gustos y los aromas. En sus dos años de desarrollo, el curso cobra el carácter de selectivo, impulsando al estudiante a un rastreo de carácter antropológico, en el que él mismo es protagonista. La idea de “la realidad”, de las distintas realidades sucesivas o simultáneas que el hombre se ha ido planteando, constituiría el leit motif que vertebra los estudios, y potencia la posibilidad de una clarificación en la situación de mestizaje y múltiple mezcla cultural del estudiante hoy.”

(R)36” El conflictivo inclusivismo de la cultura del fin de siglo, con multiplicación de tendencias y posturas, contradictorias unas veces, abarcativas o ignorantes entre sí, otras no se encara positivamente con una exhaustiva enumeración y clasificación de movimientos, personalidades o intenciones, sino que exige ubicar esos hechos dentro del marco de las ideas y la cultura, remontándose en la historia hasta los orígenes donde la gestación se produce. “Penetrar los cauces, ordenar sus puntos lejanos de reunión, de rechazo y sus derivados, se presentó como tarea urgente y apasionante de reconstitución muy atrás de la Historia del Arte, mucho más allá de la enumeración de estilos y corrientes a través de los tiempos.” El Seminario de las Estéticas se replantea experimentalmente las herencias culturales, buscando superar por su enfoque las concepciones estáticas de la Historia del arte, ubicando los fenómenos en el proceso de su desarrollo, apostando a la navegación en la cultura, más que a la disección de la misma. Esto es posible solamente en aquellas situaciones culturales que conservan un grado de vigencia en la actualidad y nos lleva al rastreo de raíces, que aún lejanas en el tiempo y en el espacio, siguen alimentándonos. Habrá que detectar entonces, en el estudiante de hoy, en la situación cultural que compartimos con él, esas circunstancias. Algunas muy evidentes y de gran vigencia como la concepción espacial cartesiana ordenada en tres ejes; otras más o menos ignoradas o soterrada como la posibilidad de cooperación entre posturas vanguardistas aparentemente opuestas como en el caso de constructivistas y dadaístas de la tercera década del siglo y hoy vigentes en los planteos deconstructivistas; otras remotas y de sutil permanencia y relaboración

histórica, como la incidencia árabe desde la baja Edad Media en el rescate de los gustos y los aromas."

6. Análisis de la tematización Historia y sensibilidad.

En 1986 se plantea que no se trataba de impartir una historia del arte ni se trataba de un estudio cronológico; era el descubrimiento de los vasos comunicantes en la historia, que alimentaban la expresión contemporánea (B). Lo histórico provenía de la integración teórica de lo cultural, cuyo antecedente educativo era "Integración Cultural" que fue una asignatura que formaba parte del currículo de la escuela de diseño alemana ULM según aparece en ETU.

Se observó que el sentido de lo histórico tenía como objeto la comprensión de la expresión contemporánea. Y que la integración de lo histórico en relación al arte, tenía como antecedente, la ubicación teórica de lo cultural en la enseñanza del diseño, en Alemania, en la Escuela ULM.

En 1989 se plantea en C que el curso de Seminario se movería en un andamio que unía la época medieval con nuestros días; que dicho curso se detenía en los puntos clave de ese devenir histórico; en los nudos coyunturales, en los grandes quiebres históricos; en las estéticas de las que seríamos legatarios. Por eso no se trataba de un rastreo histórico ni una Historia del Arte aplicada al conocimiento enciclopédico de las estéticas El objeto era formar al estudiante en una visión global que incluyera las expresivas plásticas; y dentro de esto, generar una serie de arcos que unieran los nudos conceptuales epocales. En correlato, los fines del curso no se cumplían si la Experimentación no lograba esa comprensión sensible de los fenómenos estéticos; es decir, que el estudiante descubriera los motores que movían la historia del Hombre (ideas, hechos políticos y sociales y creaciones estéticas) y también valores sensibles y conceptuales que lo unieran al pasado. Un ejemplo, era cómo se utilizó el Barroco; éste era visto como una actitud estética no formando parte de un barroco histórico. Los Centros de Interés tenían que estar unidos a la Experimentación en el laboratorio sensible, porque era el enlace con el manejo plástico expresivo que se generaba en la cultura históricamente (C). El Seminario desde un principio se separó del concepto de "Curso de Historia del arte" de la enumeración fría y estática de datos, nombres y anécdotas; el uso del dato era de apoyo informativo para el estudiante. Era necesario para el docente tener en cuenta la apoyatura histórica pero se dejaron a un lado las sujeciones de orden cronológico que no aportaran a la investigación. La urdimbre de acontecimientos y hechos históricos que conformaban el tejido socio-cultural no se desarrollaba lineal ni de manera progresiva, sino que era una fluida

complejidad de interrelaciones. Los Centros de Interés se abordaron conjugando el manejo de datos y ángulos de visión, y el enfoque de sus variables (D).

Integrar en el curso de Primer año la investigación de los Fenómenos de la Percepción y su compleja mecánica sensible tenía como fin organizar el punto de partida de la aventura expresiva individual; por esto, se puso en el “laboratorio” “los actos sensibles y su agente irritante” para localizar “variables”. El “Beaubourg” (Centro George Pompidou) fue un ejemplo utilizado para ilustrar esta propuesta; su investigación se basaba en rastrear y localizar la pintura en su entorno; construyendo catálogos -con archivos de época- para una muestra en donde se expusieron 100 años de intercambios entre París y Moscú en 1979, donde se intentó presentar la mutua incidencia, el cruce de caminos y la emigración de los pintores (y sus estéticas) por intolerancia(E).

Nótese cómo se conformó el discurso que une lo histórico con lo sensible, expresivo, a través de la consolidación de series de equivalencias y contraposiciones enunciativas por la que definían un territorio epistemológico de historia y sensibilidad.

En 1990 si bien no se definía en las Tesis qué eran los vasos comunicantes, sí se define el carácter dinámico y unitario que presentaba el devenir histórico cultural. El estudiante participaba en una investigación de aproximación sensible para descubrir los acercamientos y rechazos de su sensibilidad, en el pasaje por los distintos legados culturales. El trabajo del estudiante era descubrir los puntos de unión, de separación y posibles derivaciones que los distintos movimientos artísticos y actitudes presentaban dentro de la Historia sin tomar en cuenta el orden cronológico o su enumeración. Este descubrimiento del legado introduciría al estudiante en una definición propia de la cultura cultura y su estética (F).

Nótese que se integró al estudiante en esta incursión sobre lo sensible en el devenir histórico cultural. Esto aparece claramente en la última consigna del Seminario 2 antes de la Rotación de Talleres. El procedimiento final era la construcción de un esquema de relaciones entre lo moderno y lo contemporáneo junto a los estudiantes.

En 1991 se dijo que el Seminario de las Estéticas era el curso que había tenido más modificaciones desde la Reapertura de la Escuela y el que más Experiencias plástico-sensibles tenía por abarcar un gran período histórico. El equipo docente recorrería de modo armonioso y complejo los nudos históricos que pautaban el proceso estético-plástico e intentaría rastrear los orígenes culturales de nuestros legados. El método de conocimiento era la investigación de “aproximación sensible”. El complejo campo experimental obligaba a realizar una división ilusoria del tejido histórico en Centros de Interés para mejor comprensión y desarrollo (H).

Nótese que se planteó la justificación de la división de contenidos entre los Seminarios 1 y 2, que se presentaba como una ilusión inherente al tejido histórico, si bien los contenidos programáticos estaban ordenados históricamente. Esto aparece claramente en el Plan 91, pues se insertaba allí los programas de cursos.

En 1992 se dijo que el Seminario no era un curso de Historia del Arte (estático, enciclopédico, con superabundancia de datos; nombres y fechas). Se indagaba para saber en qué grado se era legatario de las corrientes estéticas. La apoyatura histórica operaba de modo flexible; no tenía un desarrollo lineal sino que conformaba una compleja trama; el dato histórico era un apoyo informativo (I).

Se estudiaron las ideas que originaban las estéticas, los lenguajes plásticos determinantes; se estudiaba el ojo cultural que respondía a una visión histórica del mundo. En el análisis y síntesis colectiva el estudiante llegaría a determinar los paradigmas estéticos-culturales del nudo histórico investigado (K).

En el estudio vertical del discurso, el valor de la Historia del Arte se superó por la formación transdisciplinaria en 1991. Se estudiaban los distintos quiebres de nuestra cultura que se organizaban como Centro de Interés, sin ser un estudio cronológico (L).

Nótese que en esta etapa se consolidaban los límites de esta concepción histórica por un lado y por otro, aparece la concepción de la transdisciplina como característico del Seminario. Se trataría de una continuidad por un lado, y por otro, una discontinuidad que operaba reforzando la contraposición disciplinar anteriormente estudiada.

En 1993 se planteaba que el Seminario intentaba conducir al estudiante al encuentro de los principales nudos culturales; esto no significaba un análisis histórico de acontecimientos cronológicos sino indagar dentro de la cultura en sus manifestaciones más importantes de la que se era heredero y copartícipe. Se definió la herencia como un conjunto de elementos que se nos imponía, que no la creábamos; ésta obligaba a la aceptación, modificación o rechazo; tanto en el nivel colectivo como individual. La interconexión de la red cultural estaba dada por lo que denominamos hilo conductor de la realidad plástica y visual y esto era lo que permitía investigar realidades pasadas transponiéndolas a la nuestra (O).

Nuestra complejidad presente descansaba en los orígenes de nuestro legado cultural. Por esto, era necesario introducirse en la Historia de la Cultura, indagando en las vertientes estéticas, buscando conexiones, puntos relevantes. Por esto, el Seminario presentaba una investigación empírica e individual y de allí, sensible e intelectualmente era posible introducirse en el gran telar histórico (Q).

El Seminario de las Estéticas se replanteó experimentalmente las herencias culturales y superar las concepciones estáticas de la Historia del arte, ubicando los fenómenos en el proceso. Esto era posible sólo en las culturas aún vigentes y con la posibilidad de rastrear sus orígenes (R).

Nótese que aquí se sintetiza la concepción, entrando a tallar la propuesta genealógica.

En suma, en este lapso, convivió dos propuestas, una de carácter formal y otra más hermenéutica en relación a lo que se definió como sensibilidad. Lo transdisciplinario no fue mayormente desarrollado a nivel de las Tesis, si bien quedó plasmado en el Reglamento del Plan 91.

7. Análisis de las Instancias de delimitación: el sujeto.

En 1986, aparecía en A, la noticia de la masiva inscripción estudiantil que fuera en su constitución heterogénea; no tenía características particulares, ni en relación a la formación plástica del estudiante que ingresaba ni en su formación general. Sus edades oscilaban entre 15 y 60 años. Para adaptarse a la diversa y cuantiosa población estudiantil se realizó un test que tenía el carácter de prueba escrita. Vale señalar que se podía inscribir sin haber realizado el bachillerato; pues, el artículo 6o. del Plan de Estudios de 1960, preveía la excepcionalidad cuando un aspirante probaba aptitudes “expresivas visuales”.

En el momento de la Reapertura, el Plan 60 estaba en vigencia y A lo citó a propósito del lugar que tenía el educando. Se trató de una formación integral del artista plástico y su integración al medio social; era una formación general, experimental y reflexiva que abarcaba el terreno sensorial y perceptivo de las artes plásticas; por lo que el estudiante en la Rotación por los talleres buscaría su propia definición expresiva.

En B, se señalaba que la ENBA impartía una formación basada en la motivación del estudiante. Esto implicaba que la facilitación del conocimiento de los estudiantes daban insumos para ajustar la orientación del curso. Esto era la fundamentación de la prueba escrita al comienzo del curso. La teoría era de raíz empírica; pues planteaba que el estudiante al mismo tiempo de tomar conciencia de su capacidad de recepción frente a diversos estímulos que actuarían en su sensibilidad, conocería la posibilidad de manejo de estos estímulos. En este sentido, se decía que sumergir al estudiante en la problemática de Monet, por ejemplo, lograría que éste redescubriera el Impresionismo y en qué grado se estaría pautado en la actualidad, a este respecto. Por esto, se les daba a los estudiantes, por ejemplo, la técnicas que se valían los renacentistas para lograr sus objetivos, pues, de este modo, hacía participar a los estudiantes

de la problemática renacentista. Y con esto, también se pensaba en el futuro emplazamiento del estudiante como profesional plástico.

En 1990, aparecía en mayor grado en la Tesis G, aspectos de interés para esta tematización que se analiza. Primero, se planteaba que la educación se presentaba como una alternativa donde el protagonismo estaba centrado en el alumno como individuo, en total libertad de dudar e investigar. Pero, en aquel momento, el estudiante que ingresaba, tenía una experiencia previa negativa en Secundaria y su promedio de edad oscilaba entre 18 y 30 años. Se induce que este señalamiento era una crítica sobre el Plan 60 que se inspiraba en principios referidos de la educación del niño. Pero también nos muestra que la composición estudiantil había cambiado; eran más los jóvenes estudiantes que salían del bachillerato e ingresaban a la ENBA que aquellos que habían tenido una deuda pendiente con el estudio del arte por su clausura.

También presentó que la cuestión de la posible malinterpretación del estudiante sobre la propuesta de la ENBA era producto del modo de enseñanza en Secundaria, basada en notas, controles, exámenes y manejo de información; mientras que en la ENBA, si bien se instaba al estudio, no existía ese modo evaluativo. Otra cuestión que presentaba era la vinculación del estudiante con el medio para que conociera la realidad que vivía con respecto al mercado del arte, tratando de despejar una posible idealización de la profesión.

8. Análisis del enunciado Método Activo.

En el Plan 60 (art.2) se plantea cómo se alcanzarían los fines educativos de la ENBA, y con esto se presentaba una definición del Método Activo como:

> (P60)1 “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”.

El método –nombrado también como el Método de la enseñanza activa o Método Activo- se trataba de un modo de enseñar arte enmarcado en la Universidad, según una filosofía política y una concepción del conocimiento.

Se presentaba definido como una operativa sin antecedentes como tal, pero sí con diversas vertientes desde donde se recogían aspectos que confluían en el mismo.

Derivaba del Plan 60, como modo de enseñanza, aunque hubieron modificaciones que hicieron

que en la Reapertura, se haya configurado diferente. Esto fue en parte por las adecuaciones que se tuvieron que hacer a causa del cierre de la ENBA en dictadura y los años perdidos en investigación en el campo artístico y educativo, que se explicitaba en la Exposición de Motivos de 1991.

La enseñanza del arte en la ENBA se basó en el método de la enseñanza activa que apuntaba a la formación integral del estudiante como artista y su integración al medio social (A1).

Se trataba de reivindicar la doctrina educativa de la Reforma pero sujetas a las necesidades de las nuevas generaciones y las investigaciones del arte ocurridas durante el cierre (B2).

La debilidad del método era la cantidad de estudiantes inscriptos, que hacía dificultosa la apreciación uno a uno (atención individual) en la implementación de las Experiencias y el proceder del “peloteo” y cierre. El cierre, se componía de las conexiones docentes con la problemática del Centro de Interés y la enseñanza técnica de su resolución histórica. Según se decía, la inscripción era multitudinaria, desbordaba las instalaciones locativas (1500 en Primer año y 500 en Segundo año, Seminario). El conocimiento de los estudiantes, desenvolvimiento en el curso y el permanente ajuste en su orientación eran la base del quehacer docente, por esto hacía falta la conformación de un gran equipo docente y se debían hacer test, o pruebas escritas, para conocer a los estudiantes (B3-4).

Este test contenía datos de los conocimientos, grados de información, inquietudes y prejuicios del alumnado (A5).

La explicación del método en ambas tesis del 86 eran similares. En síntesis, los Centros de Interés estaban organizados por Experiencias de percepción, donde era imprescindible la imaginación y creatividad docente, que movilizaban los mecanismos de percepción (como sentidos aislados) y fortalecía la sensibilidad y las emociones.

La relación docente-estudiantil era concebida horizontal, sin distinciones ni autoridad; se trataba de una integración igualitaria, basada en el diálogo, el intercambio de opiniones, a través del “peloteo” entre las intervenciones estudiantiles volcadas en la valorización personal de la Experiencia. Es una práctica de la crítica sin tapujos ni inhibiciones (A 6-7).

En B se presentaba la continuidad del método y las modificaciones del Plan 60 en la Reapertura (B 8). Un ejemplo sobre cómo se implementaba el método aparece en B (B 9) que sintetizamos:

a) Se partía de la preocupación del artista del Renacimiento por la representación exacta

de la realidad; sus recursos fueron el claroscuro y la perspectiva, y esta operativa actuaba como efecto de buen dibujo. (La Experiencia era representar con plumín y tinta negra un modelo de una tela blanca con pliegues, bajo una luz específica, y música de época; y otra, hacer una retícula que representara un modelo que cambiaba de pose)

b) Se daban las técnicas a los estudiantes, sin el fin de adiestramiento.
c) Se hacía el "peloteo" y se cerraba, relacionando la preocupación del artista del Renacimiento con nuestra época, haciendo un recorrido que tomaba las preocupaciones de Vitrubio, los renacentistas Leonardo, Pacioli, a Galileo Galilei, para pasar al siglo XX con el Modulor de LeCorbusier y la manipulación del espacio de parte de los nazis. La conclusión era cómo el artista ordenaba la realidad adecuándola a su expresión, etc.

A grandes rasgos, el método se componía de estas 4 etapas: una identificación de la propuesta que suponía un Centro de Interés histórico, el armado de la Experiencia, un "peloteo" (diálogo, intercambio de opiniones) y un cierre.

La metodología debía ser empírica, se descartaba el valor afectivo, porque según Read, el verdadero educador no elegía al alumno, se encontraba con él y el envolvimiento de la relación pedagógica era distinto a la amistad; el maestro podía apreciar la situación desde ambos extremos, el alumno desde uno solo. El sistema de Equipos producía coordinación y cooperación; el fin era fortalecer las individualidades; oponiéndose al sistema de competencia, jerarquización y compartimentación del conocimiento. Por esto, se planteaba, la rotación de los Equipos docentes. El sentido de este modo de enseñanza era mantener y estimular la espontaneidad del educando, distrayéndolo de su voluntad expresiva a través de una enérgica inmersión (ETU 10-11).

En este período aparece el contenido experimental asociado a la existencia de la expresión plástica como campo; la actividad expresiva se pospone a favor de la actividad experimental para que el estudiante pueda enfrentarse a la presencia y naturaleza del medio expresivo plástico, al margen del esfuerzo expresivo y del saber artesanal. Es un modo de iniciación del estudiante, de revelarle el campo al estudiante y distraerlo de su expresión (ETU 12).

La "corteza prejuicial" inhibía y limitaba al estudiante, por esto se medía dicha corteza para hacerla saltar, a través de la técnica del impacto. Por ésta, era rudamente impactado para que se volcara al desconcierto de la abundancia de formas, como un neófito, que comenzaba a descubrir la esencia de su asunto (ETU 13).

Tomando en cuenta la importancia del documento ETU en todas las Tesis, vale la pena

anotar algunas figuras que aparecen allí con respecto al estudiante (ver Tabla XV en Anexos).

Las figuras más complejas conducen a ciertos órdenes discursivos. Por ejemplo, “Corteza prejuicial”, ya lo habíamos tomado anteriormente, parte de un discurso objetivista donde es posible identificar los prejuicios del estudiante que se forman como una capa dura que no lo deja investigar. También, “medir la corteza y hacerla saltar” que daba cuenta de un discurso objetivista, moderno, técnico, por el que se podía medir los prejuicios como positividades, y se podían quitar a través de una herramienta pensado para ello. La “Técnica de impacto”, era la herramienta que hacía saltar la corteza prejuicial, participaba del discurso moderno por el que el ser se convertía en un ente posible de ser medido e intervenido a través de herramientas eficaces para ello.

Cabe señalar también que en ETU apareció un relato sobre la proscripción de manuales o textos en enseñanza media por el físico Paul Longevin, en Francia. El fin era que el estudiante fuera a la fuente de información y no repitiera la información sintética y sesgada de los manuales (ETU 14).

En 1989, la noción de historia, que da cuerpo epistémico y organiza el territorio del arte. estuvo ligada solidariamente al concepto de método. Aparece la noción de lo que el Centro de Interés presentaba como recreación al estudiante a través de la Experiencia. También, se presentó la crítica del método en el Plan 60 (C 15-16) .

Se puede ver a través de la serie de enunciados en C, la conformación de una justificación por la que se explicaba que el estudiante del Plan 60, portador de una visión prestigiosa del dibujo y la pintura nacional, se le entorpecía la libre investigación de las “potencias sensibles de sus capacidades creativas”; y esto condujo a una libertad sin responsabilidad y gran espontaneismo que obstaculizaba la inserción en el medio.

La serie de oposición era entre “visión prestigiosa del dibujo y la pintura nacional” y la “libre investigación”; y el primer enunciado se ligaba a la libertad sin responsabilidad y por ello, la imposibilidad de inserción en el medio. Porque, y este es otro enlace entre enunciados, el método de experimentación se abría al mundo, era el conocimiento empírico de la realidad. Además de la crítica del método al comienzo de su implementación, se asoció a la concepción histórica que comenzaba a formar parte del territorio epistémico que fundamentaba el método comenzando a utilizarse metáforas textiles para dar cuenta de la noción de historia (D). Por esto, la antropología y la historia permitían llegar al núcleo del tema (D 17). En D, la serie conformaba otra justificación que explicaba que, una urdimbre de acontecimientos y hechos históricos (que era) el tejido socio cultural y vicisitudes de las corrientes estéticas (formada por)

una fluida complejidad de interrelaciones (cuyo sentido) había que desentrañar y vincular individualmente.

En D, surgió un nuevo inconveniente para el método, la proliferación de ismos contemporáneos (D 18). También, en D se planteó una explicación sobre el sistema de evaluación, chequeo conjunto y criterios de análisis y creación de archivo (D 19). El discurso se establecía con los siguientes enunciados ligados: el chequeo conjunto de la producción estudiantil archivable (según criterios colectivos, no evaluación estético-plástica porque eran emergentes de premisas; y según la posibilidad de la opinión falible docente, del error) y la colaboración en el proceso reflexivo (en el umbral del Segundo Período de Estudios, donde se profundizaba en las inclinaciones estéticas estudiantiles). En D, se observó la retórica científica utilizada, apareciendo una amplitud manejo de “datos y ángulos de visión” (que parte de) una hipótesis (y que enfoca) todas sus variables (D 28).

Tomamos una Experiencia de importancia para nuestro estudio, que es la que se sitúa como último punto del programa de Seminario 2:

> (C)20” El método elegido en esta etapa tiende a crear situaciones experimentales de mayor aliento en su investigación, tanto en el tiempo de trabajo que se verá incrementado como en la naturaleza de la investigación. Se tratará de plantear experiencias que fructifiquen en resultados globalizadores de las últimas tendencias estéticas y ayuden a clarificar las propias vertientes expresivas en cada estudiante.”

La Experiencia daría resultados globalizadores de las últimas Tendencias estéticas a través de las propias vertientes expresivas del estudiante. Esto nos lleva a pensar ¿qué se le exigía a la Experiencia? ¿no era demasiado que las Experiencias pudieran recoger lo que sucedía en el mundo, en ese momento, en el ámbito del arte?

> (C)21” Se propondrán básicamente tres experiencias; en el área gráfica, pictórica y de manejo del volumen. La confección de un juguete que enfrente al estudiante a la situación peculiar, como es la relación de un mecanismo lúdico, el tema de la muerte enfocado desde su propia emotividad, permitirá ir recolectando elementos expresivos que unidos a los generados por las experiencias posteriores conformen una base experimental sobre la cual se podrán analizar las vertientes sensibles de la expresión plástica y su conexión con las tendencias plásticas contemporáneas. El equipo docente

planteará a continuación la realización de un prolijo diseño de ilustración gráfica de un texto. Los textos serán elegidos libremente de la selección propuesta por el equipo. Esta gama de textos reflejarán diversas propuestas expresivas, de estéticas muy diferentes. Tanto la selección de los textos como las pautas de elaboración en su diagramación gráfica serán totalmente libres. El material resultante será incorporado al archivo de investigaciones que ya describimos. Una última experiencia relacionad con lo pictórico cierra este ciclo. Se planteará la elaboración de una pintura a partir de las sugerencias técnicas brindadas por un modelo propuesto por el equipo. Modelo éste, portador de sugerencias de distintas connotaciones sensibles que permitan verter libremente la expresión del estudiante. El material resultante del ciclo documentado fotográficamente, analizado y clasificado será la base de una serie de clases que apuntarán a mostrar con la propia investigación estudiantil las vertientes expresivas que apuntalan una estética y la riqueza de sus mezclas."

A través de los enunciados en C, se puede visualizar cuáles son las Experiencias desde las cuales surgían el estudio de las Tendencias actuales artísticas. A través de sus resultados se analizaban las vertientes sensibles de expresión plástica y su conexión con las Tendencias plásticas contemporáneas. Pero no aparecía explicitado cómo era que se daba esta articulación.

Aquí nos encontramos con un hallazgo en nuestro estudio que nos pudo abrir un nuevo sentido a nuestra investigación.

Pues, se articulaba la Experiencia con las Tendencias contemporáneas. A través de esto, que era archivado para poder verlo junto al estudiante, se planteaban clases que apuntaban a mostrar con la propia investigación estudiantil. las vertientes expresivas que apuntalaban una estética. Se documentaba fotográficamente, se analizaba, se clasificaba. Para luego, presentar un esquema gráfico del desarrollo del Arte contemporáneo, con las Tendencias paralelas en el tiempo, sus relaciones, sus mezclas, sus orígenes. Se destinaban clases a un Muestreo de las últimas Tendencias. Para finalmente, planificar y coordinar una investigación por parte del Equipo docente sobre los lineamientos de los Talleres, a través de un método de "pesquisa" y encuestas.

Esto era porque las Corrientes estéticas contemporáneas estaban presentes tanto dentro de la producción estudiantil en esa premisa como en los planteos de los Talleres que se suponían presentaban una estética contemporánea. Aquí se observa, que existía un elemento

de lo histórico que producía una articulación con las Tendencias estéticas contemporáneas, y esto era, la sincronía temporal. Esto es, lo que se creaba en el mismo tiempo (que era lo contemporáneo) era lo propio de lo contemporáneo; entonces, era una Tendencia posible. El problema, fue considerar que lo contemporáneo era lo que existía en los Talleres y lo que a través de la premisa del curso los estudiantes podían lograr; en un mundo que se había detenido por más de una década, según se dice en algunas tesis y documentos complementarios.

En 1990, se presentó y desarrolló el pensamiento de Dewey asociado al Método Activo y a la proyección del curso de Seminario por lo que se componía una explicativa. El Método era activo (porque) el estudiante tenía una vivencia directa (y a su vez) el estudiante se interesaba por su cuenta de algo de la actividad (y que allí) se planteaba un problema auténtico dentro de una situación (la actividad era un estímulo para el pensamiento, pero era necesario que) poseyera información para tratar el problema (y) las soluciones se les tenía que ocurrir a él (con responsabilidad)(F22).

Por esta cadena lógica, el método no era opuesto a la materia de enseñanza; era una combinación o arreglo de la materia para hacerla eficaz.
El pasaje por la Experiencia permitía al alumno la conciencia de ciertos conceptos personales (abstracciones) a partir de las vivencias experimentales (F 23-24).

Sobre el ambiente de trabajo, se explicó que no tenía que ser artificial, sino que tenía que reunir las características de la función que se iba a realizar y los hábitos del individuo, como comunidad educativa; y esto implicaba su carácter político (libertad de participación y actividad estudiantil diferente a la coacción docente). (F 25).

El estudiante recorrería el plan de estudios, en su centro de enseñanza (superior o terciaria) donde se imbuiría de la enseñanza y la responsabilidad de la formación en arte, de la investigación y del compromiso social, es decir, existía una responsabilidad en el medio social sin por esto, imponerse una concepción única de arte (F 26).

En la misma tesis aparece explicitado algo muy importante para nuestro estudio:

> (F)27 ” El estudiante de Bellas Artes ha elegido, por inclinación o vocación y necesidad de canalización, desarrollar su investigación y motivación en el mundo de las artes plásticas, lo cual implica una investigación en los fenómenos actuales del Arte, en las características del comportamiento del hombre actual. Se enfrenta a un abanico de intenciones, símbolos, éxitos y fracasos, especulaciones que constituyen el Arte hoy.”

Por esto, aparece claro, que dentro de las creencias docentes, existía la premisa de que el estudiante estaba íntimamente ligado con el Arte hoy. Porque Arte y comportamiento humano estaban naturalmente ligados. Así se fundamentaba el sentido de la Experiencia de largo aliento por la que el estudiante al investigar sobre sí, investiga sobre la actualidad del Arte.

El Método Activo apareció como un modo de conservar una actividad espontánea, por esto era importante la no coacción. (F 28-29-30).

Por otra parte, aparece también el método decrolyano explicitado a través de los Centros de Interés (G 31-32-33).

También aparecieron algunos antecedentes establecidos en lo pedagógico y lo político universitario, por ejemplo, la escuela alemana de Bauhaus, en la que se enfatizaba la pluralidad de tendencias de los talleres y la integración de las unidades académicas para organizar equipos de producción; y esto se asociaba con la modalidad en el Segundo Período de la ENBA (G 34).

Cabe señalar que en esta tesis aparecía remarcado el problema metodológico que conllevaba la tradición evaluativa de secundaria con respecto a la de la ENBA. Notas, controles, exámenes, procedimientos de información estaban tan arraigado en el estudiante que le costaba asumir otro modo de enseñanza con otros modos de control (G 35).

En 1991 tenemos el Plan 91 y su entroncamiento con el Plan 60. Esto implicaba la explicitación de la proyección de la enseñanza vinculada a su entorno social, inquietudes, necesidades y destino. La formación integral del estudiante, que implicaba la promoción como protagonista del acto educativo, conllevaba también el esfuerzo docente por desarrollar sus capacidades potenciales sensibles, imaginación y creatividad (P91 36).

Pero también, el Plan 91 se separaba del Plan 60, y se presentaba como un nuevo esquema educativo, con otros propósitos académicos, que eran, investigar en las grandes vertientes culturales que se mezclaban en la formación del Arte contemporáneo y reacondicionar los elementos legatarios de las culturas en transición que se derivaban hacia la actualidad, que implicaba la investigación transdisciplinaria de la historia del pensamiento.

En la exposición de motivos del Plan 91 decía, que las referencias de los criterios educativos y los ejes metodológicos del Plan 60 mantenían su actualidad. Su renovación recogía aquella organización y sus motivos; la formación integral del estudiante, su protagonismo en el plan a pesar de los cambios tecnológicos y sus implicaciones en el territorio del arte (P91 37- 38-39). En H, aparecían explicitado los alcances del Plan 91, los errores del Plan 60, y lo que se enfatizaba del Método Activo adaptado a la nueva situación social,

económica, cultural de Reapertura. Donde el Plan 91 implicaba un método, un contenido temático, una actuación docente y una participación del educando. Donde existía una toma de conciencia de los errores del Plan anterior: contenido teórico intelectual, sin relación íntima y vital con las inquietudes del estudiante. Y por ello, se debía ofrecer actividades que producieran impacto (vivencia espontánea); actividad vinculada al fluir de la cultura; que despertara en sí una actitud analítica de lo vivido. Esto suponía que el egresado era un creador (como el título expedía, Creador Plástico) y no un imitador.

Por esto planteaba que la metodología debía asegurar el desarrollo del educando en un microambiente libre y sugestivo para manifestar sus potencias creadoras, y esto suponía una serie de equivalencias enunciativas en H (40), que era diferente a las evaluaciones supeditadas a la toma de exámenes y a los requerimientos formales, que el docente era un orientador de las propias expectativas estudiantiles y que la metodología brindaba al estudiante la libertad creadora canalizada en la extensión, como modo de incidencia en el medio y de asegurar la ocupación laboral.

En 1992, aparecieron Tesis apoyadas en cierta organización discursiva, donde se presentaba la relación de oposición entre enseñanza tradicional-académica y la enseñanza activa.

Un enunciado metafórico que apoya esta contraposición es:

> (I)41 ” Hasta el año 59, como un centro académico vernáculo –con los ojos puestos en las más rancias academias Europeas, con origen en el Renacimiento-.”

En este enunciado aparecen relaciones de equivalencias entre la enseñanza de la academia, y las academias europeas que surgen del Renacimiento con el apoyo de un mecenazgo. Esto implica otras relaciones con respecto a la formación y el mercado.

En la misma Tesis, apareció una serie de relaciones de oposición entre enseñanza activa y la tradicional (I), donde la enseñanza activa era en oposición al dogmatismo, autoritarismo, y las jerarquías de la enseñanza tradicional. Y también, que la enseñanza activa; que suponía un cambio del rol docente y del estudiante, siendo el docente un orientador y el estudiante el centro de la formación, se oponía a la enseñanza académica. Estaba compuesta por un cúmulo de conocimientos integrados en forma arbitraria, y producía una imagen estática de la cultura; con textos que bombardean datos.

En K apareció una definición de Método Activo que sintetizó todo el recorrido estudiado;

“ el estudiante eje del proceso de formación, es motivado a participar activamente en un derrotero que busca dotarlo de los elementos esenciales que hacen a su ubicación en la que cultura que está inmerso y en la potencialización de su capacidad creadora.”(K 44)

Apareció la acción del educador desde una serie de oposición (L)78; donde la acción del educador se oponía a la transmisión magistral de una verdad revelada, al dogma y al principio de autoridad (L 45). Y también, que la actitud activa del docente, que sumergía al estudiante a experimentar por su propia motivación y que creaba un ambiente de laboratorio se oponía a la actitud burocrática del docente, que estandarizaba, que se quedaba en los elementos formales de la evaluación. En la misma Tesis, se explicitaba que el curso intentaría colocar al estudiante por medios empíricos ante las disyuntivas que tuvieron que afrontar otras culturas, pero teniendo como eje fundamental la ubicación actual del estudiante, integrante de una cultura “en transición crítica”. Esto muestra un posicionamiento sobre el estado de la cultura en la contemporaneidad de parte del docente en relación al estudiante (M 46).

En 1993, aparece más consolidadas las series enunciativas, apareciendo definiciones genéricas sobre el curso, sus antecedentes y el Método Activo (Ñ 47- 48-49-50).

Aparecen series enunciativas que componían definiciones, por ejemplo, los cursos se estructuraban experimentalmente a través de Centros de Interés (esto era) carátulas inducidas a través de premisas de trabajo, es decir, se generaba un ambiente de trabajo creativo para resolver una propuesta docente y que se jugaba en un taller experimental (y que llevaba al) análisis colectivo (donde el) docente regulaba, moderaba la discusión, tomando lo sustancial del análisis.

La actividad como método dentro del proceso experimental promovía que el estudiante se centrara en su propia investigación, y sus conexiones entre la aptitud y la inquietud, la duda y la razón, la emoción y la sensibilidad (Ñ). El curso aparecía definido de la siguiente manera: ” Seminario I y II realiza un recorrido experimental a través de la cultura y el arte desde la edad media hasta nuestros días apuntando a que el estudiante realice una elaboración de las condiciones culturales que generan su propia visión y que están presentes en su expresión.”(Ñ)51

En la versión de O, aparecía como antecedentes de la Experiencia no sólo Dewey sino también Pareja, un artista, profesor y Director de la ENBA.

Se explicitaba el método a través de etapas:

1) Premisa o propuesta de trabajo dada por el docente
2) Experimentación o actividad empírica

3) Extracción de datos sensibles
4) Análisis colectivo
5) Cierre o conclusión (abstracción conceptual)

En O aparece el curso definido:

(O) 52 ” El curso pretende desarrollar el compromiso personal del estudiante, a través de un planteo experimental en donde surja gradualmente su individualidad expresiva; siempre tratando de rescatar por intermedio de la misma, elementos socio-culturales comunes o medianamente afines en el estudiante. (…) La metodología de trabajo parte fundamentalmente, de trazar los objetivos que cada centro de interés o paradigma plantean; evidentemente que sería prácticamente imposible, por las características de duración temporal del curso, tratar de abarcar totalmente dichos “momentos” de la historia, por lo tanto es fundamental apuntar hacia determinadas características (culturales, científicos-matemáticas, filosóficos, naturales, etc) que lo engloben. Quiero decir, que se hace preciso recurrir, a parámetros que más o menos definan un lapso de tiempo en la historia. Lapsos que como ya dije están definidos dentro de sus contenidos temporales, por características similares.”

En la tesis P apareció una serie de enunciados que tenían como fin explicar la perspectiva desde donde se fundamentaba el Método Activo (P 53-54-55). Se planteaba que los procesos intelectuales eran funciones simultáneas, no compartimentos estancos (por esto) el desarrollo integral colaboraba con esta simultaneidad (y esto implica a) la enseñanza basada en la experimentación e investigación, (donde era) importante la vivencia (y por esto, el método) se basaba en seleccionar ejemplos de la diversidad de soluciones (y esto se oponía a) identificar lo exitoso y dar importancia al resultado final del proceso

En esta misma Tesis, aparece nuevamente la serie de oposiciones y equivalencias entre enseñanza activa y la tradicional.

Las equivalencias, contraposiciones y relaciones causa efecto, fueron complejas en P, donde la enseñanza activa (que era igual a) la enseñanza empírica (tenía como centro) al individuo (y esto implicaba que el docente estuviera) metido casi en sus zapatos (para seguir) el proceso de desarrollo en un “taller de atmósfera abierta” (que era) diferente al autoritario.

En Q (56- 57- 58) se establecieron cuatro categorías básicas y genéricas de los cursos de Primer Período:

1) Actividades experimentales ordenadas y pautadas en el tiempo, conectadas a diversos centros de interés.
2) Asunción de la “libertad” como responsabilidad
3) Formación de individuos sensibles ubicados en el quehacer plástico y su entronque cultural previo a su desarrollo creador.
4) Análisis objetivo plástico que no tenía valoraciones estéticas.

En R (R 59), la definición de los Seminarios estaba en el ordenamiento de la temática en torno a los Centros de Interés, que daba la primera estructuración del curso y que apuntaba hacia ese sentido. Hizo énfasis en la investigación de los distintos factores que se integraban en el Centro, permitiendo el enfoque analítico desde varios puntos de vista y generando densidad de conocimiento sobre un hecho complejo. La transdisciplina complementaba el planteo decrolyano de los Centros de Interés como ordenación y transversalidad de una temática para abordar. Este pasaje transversal de una disciplina a otra a través de un complejo nódulo histórico como era el Seminario de las Estéticas, rompía con los compartimentos estancos de las especialidades aisladas(R).

También, existía una crítica sobre la educación por la que hacía una serie de oposiciones y equivalencias (R 60). Donde, la educación aplicada en nuestra civilización se centraba en un aspecto de la persona, el intelectual de los fenómenos regidos por la lógica formal, basado en la memorización y codificación prestablecida descuidando el resto (que se oponía al) conocimiento para la enseñanza activa era un producto inseparable de la experiencia vivida por cada individuo, que era relaborado y asimilado por cada uno; por esto, los sentimientos, emociones, afectos, sensibilidad deberían alcanzar el mismo rango que el intelectual para colaborar con la formación integral del individuo.

Citas utilizadas para este análisis.

(A)1” El planteo de enseñanza del arte en la Escuela Nacional de Bellas Artes, está basado en el método de enseñanza activa que apunta a la formación integral del estudiante como artista y su integración al medio social.(…) El primero, de dos años de duración tiene como objetivo la formación general del estudiante en lo que tiene que ver con su orientación en la introducción experimental y reflexivo que abarcará el terreno sensorial y perceptivo de las artes plásticas, en el sentido amplio, abarcativo, interconectado entre los diferentes mecanismos de percepción, sin buscar definiciones estéticas.”

(B)2”Retomar esta experiencia educativa, no significa repetir anecdóticamente lo vivido en la década del 60. Se trata de reivindicar la doctrina educativa de la Reforma y a través de ella, orientar los cursos de acuerdo a las necesidades que hoy plantean las nuevas generaciones, teniendo en cuenta además las investigaciones y descubrimientos que se han registrado durante nuestro cierre.”

(B)3”La reapertura de la Escuela se enfrenta con innumerables dificultades. Se debe superar el desmantelamiento ya mencionado, resolver la multitudinaria inscripción que prácticamente desborda las instalaciones locativas, la deficitaria situación presupuestal de un Servicio que había sido excluido del presupuesto universitario. Mil quinientos alumnos en primer año y quinientos en segundo, cifras sin antecedentes en la historia de la Escuela. El problema fundamental, está en poder conciliar esta situación con la responsabilidad de impartir una enseñanza activa.”

(B)4” Los requerimientos de la atención individual deben ser llevados a la práctica a pesar de la problemática mencionada. Para lograrlo resulta imprescindible conformar un gran Equipo docente. Esta forma de funcionamiento, facilitará el conocimiento de los estudiantes, su desenvolvimiento en el curso y por lo tanto un permanente ajuste en la orientación de la misma.”

(B)8 “Hoy la Escuela se plantea continuar avanzando en la definición de este curso y rastrear en él cuáles son los antecedentes que fueron definiendo a nuestra cultura. Se pretende introducir al curso no en la recreación de las corrientes estéticas, no es (como ya se decía en 1971) hacer impresionismo, imitando cuadros impresionistas, es sumergir al estudiante, en la problemática de Monet y así redescubrir al impresionismo y descubrir al mismo tiempo, en qué grado, todos y cada uno de nosotros estamos pautados por el impresionismo.”

(A)5 Para adaptarse a su población estudiantil y saber de los requerimientos de sus alumnos, la Escuela tiene como primer tarea docente testar a cada estudiante por medio de una prueba escrita. Luego del estudio de las mismas, el equipo docente estará al tanto de los conocimientos, grados de información, inquietudes y prejuicios del alumnado que comienza el curso. Este podría ser a mi juicio, el primer indicio de que eje – centro del curso será el alumno y su relación social. Comienza aquí un recorrido experimental e investigativo que sitúa al

alumno en el camino de la expresión plástica. El estudiante será impactado sistemáticamente y con mucho vigor con experiencias de percepción que serán la base fundamental del curso en este primer año del primer período. Estas experiencias movilizarán todos los mecanismos de percepción (visual, auditivo, olfato, gusto y tacto) tratando de fortalecer la sensibilidad y las emociones del alumno. Los ejes de las actividades experimentales, desde el punto de vista metodológico son el espacio, la materia, la luz, el color, las formas, texturas y volúmenes. Estos elementos constituyen técnicamente los denominados “centros de interés”.

(A)6” El curso se hace de esta manera con la suma de las experiencias propias de cada estudiante siendo este un factor determinante de la metodología del plan de estudios para primer año, que el curso sea la vida experimental del alumno. Para esto se requiere por parte de los docentes encargados del curso y los ayudantes, desde el punto de vista pedagógico, una muy buena dosis de creatividad e imaginación en la instrumentación de las distintas experiencias para poder lograr mantener vivos durante el curso, la propuesta inicial de que el estudiante descubra sus propias fuerzas sensibles y desarrolle su capacidad creativa y de duda de la realidad ajena e impuesta.”

(A)7” Hay una relación fundamental entre el docente, sea cual fuera su grado y el estudiante, no sólo el recién ingresado, sino en cualquier momento o año del curso; es la relación horizontal sin distinciones ni autoridad. Se trata de asumir la responsabilidad de una integración igualitaria. Esto hace que la educación sea a través de un diálogo que tanto el equipo docente como el grupo de estudiantes se integren en el intercambio de opiniones. Estos se dan generalmente después de cada experiencia en un “peloteo” de intervenciones, volcado cada uno la valoración personal de su trabajo o experiencia. Esta relación docente – alumno exige practicar dentro de un ámbito de absoluta libertad la crítica sin tapujos ni inhibiciones.”

(ETU)10” La metodología de aquel Primer Período debe ser necesaria y exclusivamente empírica, según lo hemos justificado antes. En él, y por tal medio, deben saltar todos los parcelamientos que fraccionaban el terreno en función de aventuras ajenas, y el estudiante, ya sin anteojeras, dispondrá de una perspectiva completa. Este punto de partida es decisivo para toda su vida posterior.”

(B)9” Trataremos a continuación de ejemplificar sobre la metodología a aplicar. La

preocupación del artista renacentista, fue la representación exacta de la realidad, para lo cual recurrió a la búsqueda de proporciones, el empleo del claroscuro, para crear la ilusión de volumen, el invento de la perspectiva, como forma “científica” para rescatar la profundidad. La copia exacta de la realidad es aún hoy para nosotros un concepto que está comúnmente ligado al de “saber dibujar”. Es importante ir a los orígenes de esa concepción para aclararla y tener un emplazamiento frente a ella. Para lograrlo, debemos dar a los estudiantes las técnicas de las cuales se valían los renacentistas para lograr sus propósitos, hacerlos partícipes de su problemática y proponerle formas de trabajo similares. Esto no es con el fin de adiestrarse en la técnica, sino para aprehender las circunstancias que determinan ciertas concepciones. Es fácil, al hacer un relevamiento en las Escuelas o Facultades de Arquitectura actuales, detectar algunas corrientes muy preocupadas por la determinación de proporciones expresables en fórmulas que permitan definir “científicamente” las medidas ideales del espacio adecuado para el ser humano incluso, para cada ser humano. Es conocido en esta área, la invención del Arquitecto Le Corbusier de “el modulor” o las posteriores investigaciones de su discípulo Serralta. Esta preocupación por la búsqueda de proporciones que relacionan todo lo existente y en particular al ser humano con la naturaleza, es un muy buen ejemplo para que los estudiantes descubran la vinculación directa que hay, entre nuestra época y el Quattrocento. La clase comienza a partir del análisis de un esqueleto humano buscando relaciones entre las distintas partes del cuerpo, una vez planteadas por el grupo distintos tipos de relaciones, el docente conecta, mediante ejemplos con la preocupación renacentista. No fue casual que en el año 1414 se encontrara en un monasterio de Monte Cassino, el “Tratado de Vitrubio” arquitecto del bajo Imperio Romano, que desarrollara una vasta teoría de las proporciones geométricas. Vitrubio fue retomado por los renacentistas alentados por la filosofía de la época, que sintetizara Galileo: “midamos todo lo medible, pesemos todo lo pesable, y lo que no sea medible ni pesable, hagamos que lo sea”. Fue así que Leonardo da Vinci, Luca Paccioli, escribieron sus tratados intentando, en su afán de hacerlo todo medible, establecer una proporción ideal para el universo. Esta obsesión fue retomada en nuestro siglo por los conductores del nacional socialismo alemán, quienes definieron que el origen ario se determinaba “científicamente” a partir de la ubicación de la oreja, con respecto al triángulo de Luca Paccioli.”

(ETU)11” En esa relación es capital descartar, por pernicioso, el valor afectivo. De nuevo H. Read propone las mejores definiciones. Dice: “La educación basada en el amor es educación

basada en la elección, la afinidad electiva del amante, pero el verdadero educador no elige su alumno, siempre se encuentra con él". Y establece las características de la relación docente así: "siempre debe haber un elemento unilateral en esta relación mutua y por ello el "envolvimiento" de la relación pedagógica es siempre distinto del que se halla en la amistad. El maestro apreciará a situación desde ambos extremos, el alumno desde uno solo"."

(ETU)12" Esa iniciación corresponde, en nuestro Plan de Estudios, a su Primer Periodo. Su contenido experimental está destinado a revelarle al estudiante la existencia de la expresión plástica como su campo propio. En este periodo, la función o actividad expresiva misma, debe quedar pospuesta a una actividad experimental del estudiante en averiguación de la incidencia y el abarque de la expresión plástica como tal. Se trata de experimentar con la luz, educando –emotivamente- en experiencias que lo enfrenten a la presencia y naturaleza del medio expresivo plástico, al margen de todo esfuerzo expresivo concreto. El estudiante debe ser distraído de toda tentativa de usar esos medios, es decir, de tratar de expresarse. Tampoco debe ser introducido en ninguna forma de artesanía. Debe ser experimentalmente impresionado por el panorama de su terreno o sea por la existencia y dimensiones del medio expresivo plástico."

(ETU)13" El estudiante acude a su centro de enseñanza envuelto en una corteza prejuicial que lo inhibe y lo limita. Corresponde a la versión vulgar de la rama de conocimiento que lo atrajo. Y lo tomó del aspecto visible y convencionalmente compuesto de esos conocimientos. La primera tarea es medir esa corteza para hacerla saltar. Para esto, la técnica es el impacto. El estudiante debe ser rudamente impactado por la extrema riqueza de una realidad primaria que lo suma –experimentalmente- en el desconcierto de su abundancia. Todas sus falsas defensas selectivas, todas sus pautas de orientación rituales, acumuladas por los precedentes, deben ser bruscamente abatidas dentro de su espíritu y el neófito debe quedar inmerso en el caos de la riqueza de todas las posibilidades primarias. Hasta allí se llega por experiencias múltiples pero elementales –aunque espectaculares-destinadas a que el alumno, desbordado en sus preconceptos vaya descubriendo –por sí y hacia "abajo"- los primeros trazos delimitativos de su campo. Toma así contacto directo con el fondo problemático de su asunto, del que solo tenía una referencia externa y deformada. En él descubre las posibilidades infinitas de las respuestas con las que su vocación lo lleva a manejarse. Simplemente, porque descubre la esencia de su asunto."

(ETU)14” Vamos a referir, a este respecto, el relato que hace Paul Langevin-promotor de la reforma de la enseñanza media francesa- en uno de sus “informes”, sobre su experiencia personal en el estudio del agua oxigenada. El relato se hace especialmente válido para nosotros, porque se refiere a un tema especializado de enseñanza superior. Su primer contacto con el tema fue, como era lógico, a aves del texto en uso. La versión de ese “catecismo moderno” como llama a los textos, le dejó la clara impresión de haberle sustraído lo mejor del asunto. Recurrió, entonces, al diario personal del descubridor y el panorama cambió totalmente. Recuerda haber vivido una de las más emocionantes temporadas de estudio; tanto se adentró en la descripción cotidiana del investigador que llegó a alcanzar alguna forma de participación emotiva en el final exitoso de la experiencia. Proscribió en su reforma todo manual o texto, para remitir al estudiante a los materiales originales. Sobre el campo de las mejores aptitudes del alumno, sondeadas cuidadosamente con su sistema de opciones, lo enfrenta a la recreación de las experiencias básicas, únicas capaces de ubicar al joven en el verdadero foco de su cultura. Este punto de partida y su metodología empírica, son fundamentales en cualquier planteo educacional. Corresponde que señalemos aquí su aplicación decisiva en la enseñanza superior.”

(C)15”Comenzará la investigación en la relación de cambio entre la Edad Media y el Renacimiento, generando luego, una serie de arcos que irán uniendo los nudos conceptuales más importantes hasta nuestros días. Partiendo del contraste entre la actitud medieval y su visión del mundo opuesta a la actitud abstracta y analítica del Renacimiento, las investigaciones experimentales descubrirán la importancia de esta nueva actitud de abstracción analítica en la cultura, y en el arte en particular. Se verá que las elaboraciones en el campo de la ciencia y sus investigaciones, en el del arte y sus creaciones están enmarcadas por una visión común del mundo. Hay un “ojo renacentista” que organiza el espacio en una elaboración geométrica que pretende representar la realidad en toda su veracidad. La perspectiva y sus leyes son el producto de una visión del mundo y de la aplicación de un método de razonamientos analítico. El estudiante descubrirá en la experiencia sobre su propia visión, las limitaciones de la perspectiva como recreación de la realidad.”

(C)16” El estudiante ingresado en los primeros años de la reforma del plan de estudio era portador de una visión prestigiosa del dibujo y la pintura tradicional, entorpecedora de una más libre investigación de las propias potencias sensibles de sus capacidades creativas. El posterior

desarrollo de los caminos del arte y de circunstancias del ámbito cultural generó una actitud de libertad sin responsabilidad, de un gran espontaneísmo, que los docentes debieron considerar en la evolución de los cursos. Dado que se aplica un método de experimentación hacia el mundo, en forma de conocimiento empírico de la realidad que lo rodea estableciendo valores de formación general que van más allá de las artes plásticas"

(D)17" Primordialmente ajado del concepto de "Curso de Historia del Arte" como una enumeración fría y estática de datos, nombres y anécdotas, intentará involucrarlo al estudiante con las circunstancias, inquietudes y atmósfera de la época tratada. Lo histórico, en cuando dato, será fundamentalmente un apoyo de aporte informativo. A veces inquietante, siempre esclarecedor, con la finalidad central de encender el motor de interés que mejor permita plantear el desarrollo metodológico del tema abordado; quedando por supuesto planteada la opción de motivar en el alumno la pesquisa individual sobre aquellos temas de su interés particular. Queda asimismo planteada la necesaria "movilidad" de la apoyatura histórica en la práctica concreta docente; soslayando sujeciones de orden cronológico que no aporten a la más libre y desprejuiciada investigación posible. En el entendido que la urdimbre de acontecimientos y hechos histórico que informan el tejido socio-cultural de una época no tiene un desarrollo lineal o de progresión aritmética, sino una fluida complejidad de interrelaciones a intentar desentrañar y vincular entre sí; y en este caso, con las vicisitudes de las corrientes estéticas objeto de estudio y análisis por el Seminario. El curso abordará con la más amplia libertad de criterios exploratorios los caminos que habiliten a la promoción de situaciones experimentales en el que la integración y motivación estudiantil, sean el elemento motriz fundamental que justifique la existencia y finalidad de las mismas. Será entonces el análisis empírico de las Estéticas en la reconstrucción antropológica e histórica, no por el afán reconstructivo en sí mismo, sino como mecanismo de llegada al núcleo del tema tratado; de entrada al centro comprensible del mismo, y a las conexiones inevitables con el quehacer del hoy complejo y legítimamente ansioso del estudiante. Así, la reconstrucción lumínica, espacial y de sonido de época, en la investigación del claroscuro como intención de trasponer el volumen al plano, generando su ilusión, preocupación casi obsesiva de la pintura renacentista en su viaje de despegue del tratamiento pictórico plano de la Edad Media, nos permitirá, además de una adecuación sensible al tema, un clima propicio a profundizar en la investigación. Clima que amerite desde sus resultados concretos; el producto infantil, una reflexión del alumno en el sentido de sus logros en la utilización de técnicas de sombreado y retícula, de fácil acceso y

ejecución. Vinculadas culturalmente a conceptos considerados prestigiosos en materia de dibujo y pintura académica vigentes aún hoy, con todo su peso inhibitorio y descalificador de la propia expresión."

(D)18" La difícil tarea de ordenamiento y comprensión de las estéticas contemporáneas con su proliferación de ismos que reproducen en la mayoría de los casos modos, actitudes y hasta discursos aggiornados de otros ismos que poblaron la historia, supone una actitud libre de crítica y análisis. Tarea esta que encuadrada en la experiencia en constante y fermental evolución del Seminario de las Estéticas constituyen su desafío y su razón de ser en la apertura de caminos hacia la construcción de espacios de creación y proyección humana a través del arte."

(D)19" El curso dispone en su etapa final completar el instrumental del estudiante en su pasaje a los talleres fundamentales paralelos del Segundo Periodo dos instancias. Una de ellas realizando un chequeo conjunto, alumnos y docentes, de la producción estudiantil archivable del aproximadamente año y medio de cursos y producción generada en las experiencias. Los criterios adoptados para estas instancias de análisis que se realizan en forma colectiva, no son los de una evaluación estético o plástica. En el sentido de que el material producido no responde a investigaciones expresivas concretas, sino que son el resultado de premisas orientadas al análisis empírico de tendencias estéticas determinadas no siendo además competencia o interés del seminario de todo el primer periodo orientar estéticamente en la formación del alumno, campo librado a su más crítica y responsable decisión. Los análisis que se realizan parten del supuesto de la falibilidad y de la posibilidad de error de las opiniones en un área tan delicada y de abstractas proyecciones como la actividad plástica. En este entendido se vuelcan luego de un análisis individual de la campea del estudiante por el equipo docente, reflexiones y apuntes en el sentido de lo que puede haber definible como actitudinal en la forma de encare del conjunto de investigaciones y experiencias transitadas. La intención es colaborar en el proceso reflexivo del curso, con el alumno colocando en el umbral de un Segundo Período que le va plantear un panorama de profundización en sus inclinaciones estéticas y definición vocacional."

(F)22" Respecto al método, Dewey lo considera desde el punto de vista activo: que el alumno tenga una situación de experiencia directa, es decir, una actividad continua en la que esté

interesado por su propia cuenta; que se plantee un problema auténtico dentro de esta situación como estímulo para el pensamiento; que posea la información y haga las observaciones necesaria para tratarla; que las soluciones se le ocurran a él, lo cual le hará responsable de que se desarrollen de un modo ordenado; que tenga oportunidades para comprobar sus ideas por sus aplicaciones aclarando así su significación y descubriendo por sí mismo su validez. Para Dewey no hay oposición entre el método y la materia de enseñanza. El método es sólo la combinación o arreglo de la materia para hacerla más eficaz. Sostiene que el pensamiento y el conocimiento son esencialmente sociales, y están relacionados con la evolución social de la cultura."

(F)23" Respecto al método, Dewey lo considera desde el punto de vista activo: que el alumno tenga una situación de experiencia directa, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta; que se plantee un problema auténtico dentro de esta situación como estímulo para el pensamiento; que posea la información y haga las observaciones necesaria para tratarla; que las soluciones se le ocurran a él, lo cual le hará responsable de que se desarrollen de un modo ordenado; que tenga oportunidades para comprobar sus ideas por sus aplicaciones aclarando así su significación y descubriendo por sí mismo su validez. Para Dewey no hay oposición entre el método y la materia de enseñanza. El método es sólo la combinación o arreglo de la materia para hacerla más eficaz. Sostiene que el pensamiento y el conocimiento son esencialmente sociales, y están relacionados con la evolución social de la cultura."

(F)24" En el correr de los cursos, el pasaje por distintas experiencias permite al alumno la toma de conciencia de ciertos conceptos personales, o abstracciones a partir de las vivencias experimentales. La incorporación de estas abstracciones a la vida interior del alumno es inmediata ya que no se presenta o interpone, ningún tipo de traba, pues la elaboración de estas deducciones la realiza el propio estudiante a través de su propia vivencia."

(F)25" En su preocupación por el ambiente de trabajo estudiantil, plantea la no artificialidad del mismo. Debe reunir las características de la función a realizar y los hábitos del individuo. Defiende el carácter de la comunidad educativa, la cual debe asegurar la libertad de participación y actividad del estudiante. El espacio de esta comunidad, debe ser estudiado por el docente para que no coaccione o limite la investigación estudiantil."

(F)26” Este pasaje del estudiante hasta su egreso y especialización, plantea una apuesta a la responsabilidad del estudiante y a su libertad de opción. El carácter de centro de enseñanza superior o terciaria, implica no sólo una responsabilidad con la formación y el nivel de investigación, sino también con un compromiso social, propio de nuestra Universidad. Por lo que la formación del estudiante no se realiza solamente en el crecimiento creativo y de realización personal, sino además en la formación de un espíritu responsable para con sus semejantes, que propiciará el estudio del papel que debe desarrollar el artista plástico en el medio social. Todo esto defendido por una actitud ecléctica del Plan, en el que ampara y fomenta la característica particular del estudiante, sin imponer una concepción limitada del Arte.”

(F)28” El estudiante es convocado a realizar una medición, una investigación de aproximación sensible. Descubre que su sensibilidad, posee ciertos acercamientos o rechazos, hacia actitudes renacentistas, barrocas, etc. O que su manera de pensar encuentra imágenes próximas, en planteos intelectuales de ciertas épocas. El pasaje por los distintos legados culturales, aportan o no, una cuota de relación y simpatía por el tipo de sensibilidad que encierran. La cantidad de tendencias y escuelas, individualidades que llegan hasta nuestros días, no requiere solamente una enumeración y análisis de cada una de ellas, sino que implica además un rastreo dentro de la historia de las ideas y la cultura de la cual son legatarias estas corrientes.”

(F)29” La escuela debe conservar el espíritu de la vida social, espontánea, que el niño vive fuera de la escuela, y sobre ella edificar sus métodos. Esos métodos tienen que ser de un carácter fundamentalmente activos, partir del ambiente inmediato, de la experiencia del niño y conservar un carácter lo más parecido a la actividad espontánea.”

(F)30” El problema metodológico consiste en estimular al estudiante a lo largo de toda su experiencia sin cortarle en ningún momento su espontaneidad y creatividad, en un régimen de completa libertad y participación que no lo coaccione. El estudiante tiene que ser cuidado en el momento de su investigación de toda actitud externa que lo aleje del centro de investigación en el cual se encuentra inmerso. Por tal motivo tiene que ser libre para que una vez presentado en el campo experimental, pueda conocerlo, desarrollarlo, llegando a la creación lejos de la imitación.”

(G)31” Pero estas alternativas, también implican conceptos pedagógicos de compleja definición dada la confusión de los propios términos que manejé están concebidos en la actualidad. Por ejemplo: si nos internamos en el análisis de concepto de libertad, nos encontramos que el paquete de confusiones es realmente notable, pues esto que parece obedecer a la más noble de las intenciones, ofrece un primer problema doctrinario. En términos generales, la libertad está considerada a partir de su esencia negativa, es más, existe una potencialización cada vez más acentuada de ese aspecto en el sentimiento generalizado de que resulta condenable todo acto que la restrinja o tienda a limitarla, no aportándose elementos de orden constructivo y positivo. El conflicto se plantea al tratar de conjugar las dos cosas, cómo llevar adelante la acción en un sentido sin que afecte el otro, pues es indudable que aunque debe respetarse la libertad en la educación, y aunque todo lo que es compatible con una lo es con la otra, es también cierto que existe cierta “pérdida” de libertad (concebida en aquel sentido) si se va a enseñar algo. Esta disyuntiva comienza a aclararse si consideramos en primera instancia la esencialidad positiva del concepto de libertad, en ese sentido H. Read define claramente lo que intentamos desarrollar: “no debe considerarse la libertad en sentido negativo, como ausencia de ciertas restricciones o necesidades. La libertad es un estado de ser dotado de características positivas… Ser libre de todos los lazos es una desgracia que debe ser soportada como una cruz, no como una corona de gloria. Significa la asunción de una responsabilidad…”. De manera que la educación apuntará a aportar elementos que hagan posible el ejercicio de esa libertad, y no simplemente estar en función de ella.”

(G)32” Otro aspecto incluido en esta problemática está centrado en el rol del docente. Es seguramente compleja y delicada la función del mismo comprendida en los términos de definición anteriores, pues aquí el docente no se constituirá en una especie de guardián de intereses supremos; no podrá ser eso. Tendrá que tener en especial consideración al estudiante. La relación establecida en el acto concreto estará impregnada y regulada por el respeto mutuo. Respeto que resulte el equilibrador de la inevitable “autoridad” que se ejerce en dicho acto.”

(G)33” Los principios metodológicos decrolianos también están reflejados en el Plan de estudios a través de los centros de interés que conforman estructuralmente los cursos que desarrolla el Primer Período.”

(G)34” La experiencia del Bauhaus constituye un aporte en varios aspectos. El eclecticismo planteado en el inicio de la experiencia alemana, está presente como principio fundamental de pluralidad de tendencias que componen los Talleres Fundamentales del Segundo Período de estudios. El intento integrador frustrado del Bauhaus es retomado y revitalizado por la ENBA a partir de la propuesta multidisciplinaria en la formación de equipos de producción. Asimismo también están presente criterios doctrinarios en lo referente a la propia formación del estudiante “Apuesta al alumno común, en lugar de apostar al genio como lo hace la academia”, dirá Gropius, principio que la ENBA viabiliza en sus cursos: “No existen individuos más capaces que otros, existen individuos con distintas capacidades”.”

(G)35” Si, tenemos en cuenta además, que ese estudiante se ha formado en un medio educativo como el nuestro, en el que se manejan todos los preceptos contenidos en la enseñanza académica (notas, controles, exámenes, información, etc) es previsible que estamos en presencia de un problema metodológico a resolver, ya que si bien existe por parte del alumno una mayor o menor integración al mismo, su inserción en una propuesta distinta y libre como la de la ENBA puede ser mal interpretada. El plan de estudios en la medida que no consiste en una recopilación de conceptos rígidos tiene como punto de referencia esta situación que fue variando a través del tiempo. Si la personalidad creativa se traduce en el ejercicio libre y responsable de las distintas capacidades del estudiante, habrá que estimular enérgicamente todo aquello que “recupere” sensiblemente ese potencial que el individuo posee multiplicando los “canales de entrada” de acceso al conocimiento, de manera que ello no sea solamente un hecho intelectual, sino que integre plenamente las distintas vías que se constituyen en posible vehículo de comprensión de los hechos y las cosas.”

(P91)36” Asimismo, el Plan que hoy se renueva, recoge de la vieja organización educativa sus motivaciones fundamentales, en la proyección de la enseñanza vinculada a su entorno social, a sus inquietudes, necesidades y destino. La formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo, la inquietud por el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y su creatividad, cobran hoy más vigencia que nunca en el desconcierto conceptual de los lenguajes sin intervalos al decir de Dorfles, de los lenguajes computarizados, de los lenguajes video-masivos. El nuevo esquema educativo recoge la inquietud de investigación de las grandes vertientes culturales que se mezclan en la formación del arte contemporáneo sus ideas. Reacondicionar los elementos legatarios de las

culturas en transición que derivan hacia nosotros, suponen en términos educativos un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento".

(P91)37 " No obstante, aquel viejo texto reglamentario, mantiene en parte una total actualidad para nosotros, en referencia al espíritu de sus criterios educativos y los grandes ejes metodológicos que concretó en aquella década. La estructura de Talleres Fundamentales Paralelos de libre Orientación, coexistiendo como "ideologías diferenciadas" al mejor nivel creativo, educativo y polémico de doctrina, son instrumentalmente imprescindibles para la emergencia de desconcierto del arte y sus lenguajes de hoy."

(P91)38 " Asimismo, el Plan que hoy se renueva, recoge de la vieja organización educativa sus motivaciones fundamentales, en la proyección de la enseñanza vinculada a su entorno social, a sus inquietudes, necesidades y destino. La formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo, la inquietud por el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y su creatividad, cobran hoy más vigencia que nunca en el desconcierto conceptual de los lenguajes sin intervalos al decir de Dorfles, de los lenguajes computarizados, de los lenguajes video-masivos. El nuevo esquema educativo recoge la inquietud de investigación de las grandes vertientes culturales que se mezclan en la formación del arte contemporáneo sus ideas. Reacondicionar los elementos legatarios de las culturas en transición que derivan hacia nosotros, suponen en términos educativos un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento."

(P91)39" En otro orden de cosas, la nueva estructura educativa se ocupa de organizar el encuentro y la controversia en las doctrinas del arte y su experiencia activa, en el Seminario de las Estéticas III. Este nuevo Seminario asume la responsabilidad del espacio inter Talleres Fundamentales y de contacto con el medio en el Segundo Período de Estudios (prevista parcialmente en la vieja estructura reglamentaria como los Fotos de debates inter Talleres Fundamentales). Al proyectar el encuentro de la población estudiantil del Segundo Período, este Seminario descubre y estudia los problemas conceptuales del arte –comunes a todas las tendencias – y documenta su análisis e investigación para toda la población estudiantil del período. En el deberán estar presentes los temas esenciales que se derivan de la nueva concepción profesional en las artes y el destino del creador formado en la ENBA. El examen detenido y documentado de las vías de acción profesional en transición, el mercado laboral, las

pautas y valores que lo rigen, las nuevas actitudes y responsabilidades en el consumo masivo."

(H)40" I.La enseñanza superior deberá replantear los objetivos educacionales transformando los métodos y su contenido. Cuando uno busca cambiar las ideas directrices de un Plan está involucrando de una forma directa los métodos hasta ahora utilizados, elcontenido temático, la actuación docente y la participación del educando. Todo esto debe resumirse en una orientación pedagógica que identifique a la organización comprometida. Para que la organización se plantee estos cambios es necesaria una toma de conciencia: 1º. De la necesidad de renovarse y evolucionar reconociendo lo caduco del Plan ejecutado hasta el momento. 2º. Del alcance que puede tomar la nueva reforma. La necesidad de cambio surge cuando se dan evidentes errores en el proceso educativo, y es así que luego de la toma de conciencia se busca una definición clara de los objetivos que orientarán el método, el contenido y la actitud empleada. Algunos de los errores que se encontraron fueron:

a.La existencia de programas que le resumen a estudiante de una forma lógica los grandes acontecimientos en cualquier rama de estudio. Cabe decir que este contenido teórico y puramente intelectual muy pocas veces puede penetrarle y ofrecerle sabiduría directa de las cosas. En base a estos programas se han creado especies de "textos únicos" que no son guías del conocimiento si no compendios que resumen el principio y el fin de las cosas. Dichos textos provocan un adormecimiento de la capacidad crítica y crean la ilusión que su contenido responde a lo último, lo necesario, lo suficiente y que tras este aprendizaje uno se asegura un conocimiento completo, práctico y prestigioso. De esta manera somos ajenos a la esencia de la cultura y nos profesionalizamos en resolver situaciones ya conocidas con ecuaciones memorizadas que poco nos sirven frente a nuevas experiencias.

b. Al ser el contacto con un problema puramente intelectual el educando no encontrará una relación íntima y vital con sus inquietudes no se dará cuenta que mientras no viva cada situación como propia, nada de lo aprendido será verdaderamente su yo frente a este hecho "dos posibles caminos puede transitar: la indiferencia y el conformismo o el trabajo autodidacta". Esto último se dará si aun su sensibilidad le permite mirar más allá de los límites impuestos. Para eliminar estos errores la metodología alternativa debe tomar como punto de partida al propio educando y asimilarlo como un todo que difiere potencialmente de sus compañeros. En consecuencia el propio individuo más la esencia de un problema deberá ser el eje fundamental de cualquier experiencia. Para ello se le debe ofrecer actividades:

1- Que produzcan impacto, que se identifique con el problema, que

surja una vivencia espontánea.

2- Que la actividad esté vinculada con el fluir de la cultura.

3- Que despierte en sí una actitud analítica de lo vivido.

Una vez cumplida esta secuencia se extraerán conclusiones genuinas que traducirán soluciones al problema en cuestión. De esta forma el educador se asegurará que sus discípulos serán más creadores que imitadores y que crearán en torno a sí mismos una resistencia natural que los protegerá de las ilusiones y falacias que el mundo nos ofrece día a día. Como nos dice Vaz Ferreira: “Todos los hombres debieran conocer por lo menos algunas obras maestras de ciencia, filosofía y arte, tal como fueron creadas, sin la parálisis de adaptaciones y resúmenes, con frescura de fuentes y su movimiento incontenible, que transmitiéndose constituye en cada lector una nueva fuerza”.

II. La necesidad de instrumentar una metodología que asegure el desarrollo del educando en un micro ambiente tan libre y sugestivo que lo impulse a manifestar sus potencias creadoras. Esto va relacionado con que no existan exámenes ni requerimientos formalmente satisfactorios que den la pauta de progreso del estudiante. Sino que sea el propio estudiante el responsable de sus investigaciones y el que defina sus propios rumbos. Pero puede suceder que en este camino de autodefinición el educando sienta temor a los limites que surgen en sus nuevas investigaciones, o que se sienta agobiado por las ideas que comienzan a surgirle de forma espontánea, cuya naturaleza pueda ser contradictoria, desordenada y ayuden a confundirlo. Es aquí donde la presencia del maestro se hace necesaria. No como una persona encargada de solucionar los problemas individuales desde una óptica ajena, sino como el orientador de las propias expectativas estudiantiles. La sabiduría adquirida de la experiencia y la madurez de sus reflexiones, fusionadas con un carisma pedagógico, capacitan al maestro para servir de guía y apoyo en los primeros pasos de la creación del educando.

III. La necesidad de una apertura experimental hacia el medio.

Hasta ahora la metodología a seguir le brinda al estudiante una libertad creadora, personalizada o colectiva que tendrá que ser canalizada por lo que la Universidad denominó extensión universitaria. En sus ideales la Extensión universitaria apunta a: la posibilidad del estudiante de incidir en su propio medio y asegurar al estudiante una ocupación laboral acorde a su vocación. De esta manera la creatividad del artista debe ir acompañada de la necesidad de influir en la realidad cotidiana. Para ello se debe llegar a establecer una relación bilateral entre el plástico y el destinatario. El grado de esta relación varía según el compromiso del creador y la

receptividad del consumidor. Cabe mencionar que en este intercambio ayudar a variar tal relación la infraestructura socio-económica, política y cultural que regula la incidencia del arte en nuestro medio. El Creador Plástico ofrecerá su producto pese a las inconveniencias y en su lenguaje deberá incluir desde materiales ya conocidos hasta los nuevos productos que el siglo (o los siglos) le irá proporcionando. El diálogo con el receptor se establecerá de diferentes maneras dependiendo de los objetivos buscados."

(L)45" Ante tal grado de responsabilidad la acción del educador tiene un rol fundamental. Su labor ya no es trasmitir magistralmente una verdad reveladora, ni estará recostada sobre ningún dogma, ni principio de autoridad. Personalmente pienso que la metodología, contenidos y objetivos forman una unidad en el acto de formación. El docente deberá crear instancias donde el estudiante se sumerja naturalmente a experimentar generado por su propia motivación. Estas instancias solo pueden ser certeras si el propio docente asume una actitud activa, motivada en la creación del laboratorio. Cualquier burocratización, standarización en el acto docente marcha en contra en el objetivo de formar un individuo generador. Será responsabilidad del docente que la investigación se realice en un marco de libertad para ello deberá además aportar los distintos elementos que convergen en el objeto a investigar. Esto crea la exigencia de la continua revisión de los componentes de su material de estudio, en un continuo rastreo en procura de nuevos elementos que enriquezcan la investigación del estudiante, retroalimentándose además en el acto educativo en sí."

(M)46" Este ciclo de 2 años le propone a su estudiante un camino de investigación de las vertientes componentes de nuestra cultura en sus fuentes de origen; acercándolo a la comprensión de la misma como un fenómeno integral y promoviendo su ubicación crítica como miembro activo de ésta. El curso intentará, por medios empíricos, de colocar al grupo estudiantil, en la disyuntiva que otras sociedades humanas tuvieron que afrontar en un punto crítico de su existencia teniendo siempre como eje la ubicación actual del estudiante como individuo integrante de una cultura en transición crítica. La futura evolución de este ciclo, tendrá una directa influencia en el Seminario de las estéticas, ya que su futuro estudiante contará con una formación que permitirá una mayor profundización en la investigación de las actitudes estéticas y el análisis plástico, costado que el curso ha ido acentuando en su evolución."

(Ñ)47" Genéricamente, los cursos del Primer periodo tienen una estructura

pedagógico/conceptual a través del método activo para la educación del arte o de las artes plásticas y visuales. Este enfoque educativo es legatario de diversos procesos políticos y pedagógicos. La concreción de la Ley Orgánica de la Universidad en el año 1958, bajo los postulados de Autonomía y cogobierno son la base filosófica que concretó la conciencia del protagonismo que deben asumir los diferentes actores: estudiantes, docentes y egresados en la toma de decisiones de los métodos y las políticas de cada instituto, facultad o de la universidad toda, dentro del marco del funcionamiento democrático de sus órdenes representados en igualdad proporcional en los órganos del gobierno, tiene en la reforma que la ENBA realiza en los 60 una vinculación política directa. En este ámbito de participación y permanente cuestionamiento es que surge la reformulación de los alcances pedagógicos del viejo plan de estudios de la escuela; para ello concurrieron como inspiradores las reflexiones sobre la educación del filósofo norteamericano y pedagogo John Dewey que sienta sus bases en la actividad experimental como génesis de toda aproximación al conocimiento, dentro de un marco de acción que pretende la socialización del individuo, potenciado en su respuesta vital al medio."

(Ñ)48" La actitud docente debe apuntar a destrabar el tejido prejuicial que confunde intereses con intenciones expresivas, generando en el estudiante las condiciones hacia una respuesta responsable en la investigación y reflexiva en el análisis, para lograr promover internamente las rupturas, los destrabes que permitan la creación de un enfoque que incida vivencialmente en él. Los diferentes niveles de curso se estructuran experimentalmente a través de centros de interés se realiza a través de las carátulas o fases que lo componen. Experimentalmente estas carátulas son inducidas a través de premisas de trabajo, cuyo enunciado no es literal hacia el fenómeno a investigar, sino que generan un ámbito de trabajo creativo que el estudiante resuelve en el taller experimental. La experiencia es articulada por los docentes, aun colocando al estudiante en situaciones de alto impacto intelectual y emocional que operan como verdaderas cagas de profundidad que harán emerger espontáneamente, las inhibiciones y preconceptos; a pesar de la distancia que pueda existir entre el fenómeno investigado y la respuesta expresiva del estudiante, toda esta vivencia será volcada en el trabajo de análisis que se realiza en forma colectiva y que requiere un alto grado de compromiso de docente y estudiantes. Desde el punto de vista docente esto implica un desafío permanente, dado que el mismo tema analizado colectivamente se enriquece y se expande de sus contenidos primarios tomando derroteros propios. Es esta interacción la que enriquece la experiencia: el docente

regula, modera la discusión en los términos de ir tomando lo sustancial del análisis, transformando su opinión en un aporte más, en el intento de aproximar el mismo hacia lo medular de la experiencia. Nuestra experiencia educativa se construye con hechos que devienen de la singularidad de cada individuo, es la multiplicidad de opciones lo que transforman la experiencia en el motivo básico de lo pedagógico. Los fenómenos de los lenguajes y los medios en los que se mueven las artes plásticas son un elemento de permanente discusión en todos los ámbitos del arte, abordarlos sin el prejuicio de lo técnico; tomando solamente de estos los elementos expresivos que aporten hacia la investigación, es uno de los cometidos conceptuales de la docencia en el primer período. Todo acto docente apunta a trasmitir, a comunicar un concepto o un procedimiento vinculado a una actividad o un orden del conocimiento. La docencia es el continente de la educación, pues es el docente el que vitaliza a través de su actuación los mensajes pedagógicos y pone en marcha su accionar. Todo sistema educativo basado en el trabajo docente transforma a éste en el contenido del sistema cuyo objetivo fundamental debe apuntar a la relaboración permanente del mismo. El objetivo de ese accionar lo constituye el educando y su desarrollo en el marco de lo docente, como lo son el proponer una permanente reflexión del estudiante y su ubicación en que los alcances vayan más allá de la transmisión del conocimiento específico. Desde esta perspectiva la formación docente debe mantener fresca la polémica de los objetivos, alcances y desarrollo de los cursos, lo que se constituye en práctica saludable que mantiene activo el equipo docente que se retroalimenta de la propuesta y participación estudiantil; lo que genera la necesaria transparencia que todo plan debe contener como única posibilidad de crecimiento real y sostenido. La estructura educativa dentro del plan de estudios debe promover las investigaciones particulares, otorgándoles el espacio necesario que contenga lineamientos genéricos de acción, donde la arbitrariedad o el brillo personal del individuo esté de alguna manera administrado en función de una planificación tendiente al mejoramiento formativo general e individual de sus componentes. Las investigaciones que hacen abstracción de este laboratorio están destinadas a la polémica estéril y subjetiva de los enfoques personales contaminados por marcos tendenciales de opinión, el docente debe alimentarse tanto de su cultura como de su experiencia actuando como elemento interactivo de todos los procesos del conocimiento y su práctica, proyectadas en el estudiante.”

(Ñ)49” Vivimos hoy un mundo en permanente restructuración donde apresuradamente se procesan cambios de consecuencias estimables en lo colectivo. De ninguna manera mantener

una actitud “activa” significa un concepto de velocidad de los procesos, por lo contrario, puede significar un enlentecimiento de los mismos, ya que ellos sólo dependen del individuo que los realiza y de su tiempo perceptivo. Situar estos elementos nos dan una consciencia clara de los objetivos a los que debemos apuntar. La actividad como método dentro del proceso experimental, donde el estudiante es el centro de su propia investigación, conectando la aptitud con la inquietud, la duda con la razón, la emoción y la sensibilidad.”

(Ñ)50” Seminario I y II realiza un recorrido experimental a través de la cultura y el arte desde la edad media hasta nuestros días apuntando a que el estudiante realice una elaboración de las condiciones culturales que generan su propia visión y que están presentes en su expresión.”

(Q)56” LOS CURSOS NAVEGAN EN CUATRO COORDENADAS BÁSICAS:

a) Las actividades experimentales ordenadas y pautadas en el tiempo, en conexión a diversos centros de interés.
b) La asunción de la “LIBERTAD” como una responsabilidad frente a su nuevo camino a recorrer.
c) La formación de individuos sensibles y conceptualmente ubicados en el quehacer plástico, estético-plástico y su entronque con sus pautas y antecedentes culturales. Sin perder de vista, que este período es una instancia previa a su desarrollo como individuo creador.
d) No compete a este primer periodo, introducirse en la expresión individual y las valoraciones de corte estético, pero sí, el análisis objetivo-plástico.”

(P)53” Sus procesos intelectuales son funciones simultáneas, no compartimentos estancos, jamás nos encontraremos con alguien que al tiempo de pensar, no estuviera también sintiendo, espiritualizando, etc. cuando hablamos de desarrollo. Cuando proponemos una enseñanza, basada en la experimentación e investigación y marcamos la importancia del proceso de esa vivencia, más que en el resultado final. A partir de esos resultados, seleccionamos ejemplos que no los valoramos en el resultado éxitos, sino en cuanto a la diversidad de intenciones o de soluciones frente a un mismo problema, todas igualmente válidas.”

(P)54” Es decir nuestra enseñanza activa está basada en un enfoque centrado en el individuo, metido casi dentro de sus zapatos, entendemos entonces la formación del individuo, como un

proceso de desarrollo, nuestra concepción por lo tanto es dinámica, es comprender la experiencia propia como un hecho vivo, sentido, relaborado, en nuestra intención, es decir autodescubierto, cada individuo como un ser singular donde protegemos sus inquietudes y/e inclinaciones. Por lo anterior demás estaría decir que el método de examen como evaluación en esta enseñanza sería absurdo. Es más, en el mismo momento que se usa como útiles de juicio, todo el proceso escolar deja de ser educativo, para ser una preparación destinada a aprobar exámenes. El curso entonces termina siendo una serie de resúmenes para la gran prueba, o sea funciona como un concurso de preguntas donde el premio es la nota, que permite que pueda seguir jugando. Este sistema de castigo-recompensa trastorna el contexto escolar negativamente, promoviendo una actitud competitiva. En cambio nuestro contexto en el taller, se desarrolla en una "atmósfera abierta" no autoritaria que puede ser considerada como productora, en el estudiante, de iniciativa y creatividad. Promoviendo el aprendizaje de actitudes de autoconfianza, originalidad, seguridad en sí mismo, audacia e independencia, todo lo cual equivale a "aprender como aprender" (Dewey)."

(P)55" Llegaremos a alcanzar esos objetivos mediante una metodología de enseñanza activa o sea una educación empírica entendida como un proceso de desarrollo, de dentro hacia afuera."

(Q)57" Siglo XX, un siglo de crisis, en los lenguajes plásticos, con una impresión general, como que todo se ha cristalizado, se ha empantanado; las distintas manifestaciones estéticas se siguen expresando y se autoconvocan a dar vueltas en su rededor, pero si percibo su expresión, tengo la sensación de que manifiestan en el vacío. Estamos tentados a dar vuelta de hoja, y proyectarnos como individuos creativos en todos los planos. Desde le seno de esta vieja y desgastada sociedad veintisiglista."

(Q)58" Luego de finalizado este gran recorrido, planteado con diversas experiencias, a través de premisas que fueron resueltas a lo largo de este Seminario y que contaba con una apoyatura de material gráfico visual, que ilustra o acerca en forma directa o indirecta a la época. (Esto último a raíz de una búsqueda exhaustiva que realiza el equipo Docente, casi en forma constante, o que se tiene acceso a fuentes que salen a luz, producto de las más recientes resultados en la investigación, en el campo de las Artes). "Los objetos de uso permiten hacer deducciones respecto a la posturas sociales, es decir, a su trasfondo filosófico e ideológico. Así como la arqueología moderna puede reconstruir una sociedad a partir de sus hallazgos, los

objetos de fabricación industrial de nuestro pasado y nuestro presente no solo son indicios de desarrollos técnicos y formales evidentes, sino también síntomas de una cultura de muchas caras, sumamente compleja e incluso contradictoria.” Catálogo Exposición “150 años de diseño alemán” (Producto, forma, historia). Los estudiantes, tendrán la oportunidad de comenzar una ROTACIÓN GENERAL, por todos los talleres fundamentales y en donde se pondrán en contacto con las distintas orientaciones estético – docentes y quedando en posición de optar por el TALLER FUNDAMENTAL.”

(R)59” El ordenamiento de la temática en torno a centros de interés dará una primera estructuración apuntando en ese sentido. La investigación de distintos factores que convergen y se integran en un centro, no sólo permite el enfoque analítico desde varios puntos de vista que enriquecen a los demás, sino que genera una densificación del conocimiento a descubrir sobre un hecho complejo, acelerando progresivamente el incentivo para el tratamiento del tema. Los aportes que la transdisciplina introduce en todos los campos, en los últimos años, complementan en forma más que acertada el planteo de origen decrolyano de los centros de interés, como ordenadores e intercomunicadores de una temática a abordar. Los puntos más cerrados en apariencia, encuentran muchas veces en un encare lateral, el enfoque que los ilumina. También el pasaje transversal, de una disciplina a otra a través de un complejo nódulo histórico (en el caso del Seminario de las Estéticas) rompe los compartimentos estancos de las especialidades aisladas, obligando al investigador (el estudiante investigando sobre sí mismo y su campo, en nuestro caso) a abrir su espectro de posibilidades de interpretación.”

(R)60” Este plan es una evolución actualizada y aplicada de planteos pedagógicos que ya entrado el siglo, intentan dar una salida a las contradicciones establecidas en la sociedad contemporánea, por el enfoque unidimensional que da a la especie humana, compuesta en realidad por individuos potencialmente multifacéticos, e intentando hacer de la enseñanza un elemento más generador de cambios. La educación aplicada en general por nuestra civilización se centra en un aspecto de la persona, el conocimiento intelectual de los fenómenos, regido por la lógica formal, basado en la memorización y codificación prestablecida, descuidándose del resto. El conocimiento es en cambio para la enseñanza activa un producto inseparable de la experiencia vivida por cada individuo, un fenómeno relaborado y asimilado en el interior de cada uno. No se trata de nuestra área específica en acción (las artes visuales) no se adapten a ese esquema educativo establecido, debiendo plantearse otro sustituto, sino de que el hombre

como ser creador, en cualquier área supone el desarrollo equilibrado de todas sus capacidades, que le permitan el pleno uso de las mismas. Sentimientos, emociones, afectos, sensibilidad, deberán alcanzar estatura equivalente, ayudando a la formación integral del individuo."

9. Análisis de los Procedimientos.

En ETU 8-9-10, aparecía una serie de equivalencias de enunciados que hacían énfasis en la pedagogía, que se contraponía a la enseñanza artística del Plan 60. Dicha serie se componía de ciertos planteamientos: una enseñanza de especialización, con un texto-manual, y una dirección magistral del docente. Se consideraba que esto también componía con la contraposición a las pruebas de suficiencia; y uno de los fundamentos que se dieron fue el conflicto generado entre la información fija que se daba, en contra de la evidente dinámica vital de la vida cultural.

En 1989 no hubo mayor información en las Tesis sobre la incorporación de nuevos procedimientos; se mantuvieron las observaciones de Tesis anteriores. Pero en 1990 aparecieron otros componentes que nutrieron la generación de nuevos procedimientos. Por ejemplo, apareció la preocupación por la formación docente de los ayudantes y asistentes, que se realizaba en la dinámica curricular cotidiana y dentro del Equipo docente, en correlato a la formación del estudiante. Se reiteró la definición sobre la "Experimentación" como fuente principal de acceso al conocimiento generado en la ENBA y también el tópico de la formación integral. El argumento principal fue que los mecanismos experimentales priorizaban la libertad protagónica del estudiante. En este sentido, la serie de equivalencias aparecían claramente entre los enunciados de Experiencia, Libertad, y protagonismo estudiantil. Vale aclarar que se tomaron como equivalentes las nociones de Experiencia (en el sentido de la vivencia) y experimental (en el sentido del experimento).

También se planteó la crítica en relación a cómo las Experiencias como finalidad podía llevar a un error. Una memoria descriptiva de soluciones experimentales podía llevar a la equivocación de creer superada la etapa de investigación docente; pues, se cristalizaría el curso a través de un programa inamovible y reiterativo de orden experimental. Por esto, era importante para el docente tener autocrítica en relación al tratamiento de los Centros de Interés; no obstante los logros experimentales obtenidos. También, se presentó la crítica a los modos de introducir teoría fuera de la motivación estudiantil.

Por otra parte, se planteaba que el docente debía brindar al estudiante la información suficiente sobre las características centrales de cada Taller para que no quede sólo en una

cuestión electiva.

Lo que se aprecia en este momento, es la reflexión sobre los modos de resolución de los Centros de Interés a través de las Experiencias y con esto, se abría un territorio nuevo de especulación que no existía anteriormente. Se trata de una reflexión que se nutría de la articulación entre la Experiencia, su eficacia, y la investigación docente del Centro de Interés.

En G aparecieron las persistencias en relación a la serie de equivalencias y contraposiciones de la relación docente-estudiantil, y la enseñanza de la Escuela. Nótese también, la articulación de las nociones filosóficas (Dewey-Read) con respecto a las prácticas docentes. Esto era una de las características más marcadas en relación a las Tesis. La articulación se hacía presente para dar cuenta del sentido de la práctica docente. Se podría decir que existía una tradición de sistematización de las prácticas docentes en la escritura de las Tesis.(G 26-27-28). Nótese la utilización de la noción de transdisciplina conformando una serie de equivalencias con la integración, como contraposición a la autonomía disciplinar y las especificidades (G 29-30-31-32-33).

Persistió también, la contraposición de enunciados con respecto a la historia, y la equivalencia con el paradigma culturalista (ver “Historia y Sensibilidad” en Anexos). En la misma, se articulaba la situación imaginada del estudiante ideal con respecto a la Experiencia y lo que se quería que sucediera con ella.

Se puede afirmar que la presentación del texto, su retórica, genera una idealización del estudiante por la que se argumenta el sentido de la Experiencia (G 34).

Se observó también la imbricación de la enseñanza académica y el ingreso de estudiantes de Secundaria; tal imbricación proviene de entender que ambas enseñanzas compartían un mismo modelo. De esta manera se estableció un nuevo binomio de contraposiciones, utilizando la estructura discursiva de la serie de contraposición enseñanza activa y enseñanza académica que proviene de la Escuela antes del cierre (G 35).

En los siguientes enunciados aparecen las críticas a ciertos procedimientos.

(G)36” Esta descripción de relaciones que efectué, tiene como finalidad la ilustración de un criterio de trabajo en función de un centro de interés específico de real importancia en el contexto general del curso. Se trata aquí que el alumno se contacte …. Con una concepción de universo y su sentido ideológico (idea de realidad) que no está lejano en términos históricos sino que permanece como problemática vigente, mucho más si lo referimos al plano estrictamente estético. Aquí quiero puntualizar algo que me parece de importancia porque hace

un poco al espíritu mismo de cualquier curso del primer período, en algunas oportunidades, el hecho de tener como una especie de “memoria descriptiva” en materia de soluciones experimentales puede –según mi criterio- llevar al equívoco de creer superada una etapa de investigación en el orden docente, más allá del éxito que dicha experiencia tuvo, situación que debe tenerse presente. El no hacerlo, traería inevitablemente la cristalización de cualquier curso, ya que estará “construido” en base a un “programa” inamovible y reiterativo en ese orden (el experimental). Es a partir de una profundización conceptual en el orden docente de cada uno de los centros de interés donde, según creo, debe radicarse el atenuamiento de esta problemática.”

(G)37” Y aquí, me interesa hacer una reflexión muy personal. Pienso que si bien el éxito logrado hasta ahora en la propuesta del atrape de la imagen sincopada y cíclica a partir de una fotografía estroboscópica y su posterior trabajo pictórico efectuado por el estudiante, tiene connotaciones claramente relacionadas y relacionables con el futurismo, las mismas abarcan el espectro formal. No nos ha sido posible entrar al centro actitudinal del planteo; que en cierta forma no se superficialice su alcance al simple hecho de unos personajes un tanto excéntricos que les gustaba hacer manifiestos que terminaron adhiriéndose a cualquier causa y que en definitiva sus reflexiones resultan totalmente ajenas a cualquier circunstancia conectable con la realidad del estudiante. Digo esto porque este aspecto de la cuestión, tiene mucha importancia dado el carácter militante del planteo futurista, concibiendo el acto del creador actuando e incidiendo sobre la realidad, concepto retomado por otros movimientos de aquí en más. Y además porque esto no debe tomarse como una constatación de un logro relativizado, sino a un criterio autocrítico a tener presente en cualquier centro de interés y a pesar de cualquier éxito experimental.”

(G)38” Dentro de esta preocupación por establecer vínculos en actitudes que permitan un acercamiento motivacional con el estudiante sentado en la gradería en estado de búsqueda constante, es que se nos plantea a menudo un problema en el orden metodológico. Dicha dificultad radica en el abordaje de temas supuestamente “teóricos” que puedan resultar por fuera y a manera de información o en última instancia desmotivantes en función de su realidad hoy por hoy. En este sentido creo importante la inserción de ciertas investigaciones de tipo antropológico realizadas en el curso de Preparatorios y que se adaptan naturalmente al Seminario dando el marco adecuado en el orden metodológico. Por ejemplo: el papel jugado

por la exacerbación nacionalista en la primera guerra, y este factor (el nacionalismo) como costado movilizador de “actitudes irracionales del inconsciente colectivo” (al decir de Fromm), es decir situaciones de comportamiento colectivo no explicables por la vía estrictamente racional y reflexiva, que afloran en nosotros (individuos integrantes de un grupo social) en cualquier época (la patria en peligro, la soberanía, el espíritu nacional, etc) nos permite acercar por un costado totalmente vigente en el hoy, las situaciones históricas tan dramáticas y aparentemente insólitas, a la vez que nuevas en su forma (todo el mundo está involucrado en la guerra) que hacen que la situación no pertenezca a un pasado histórico y en cierta medida ajeno, sino que en ese terreno –el de las actitudes- está ahí.”

Nótese en el enunciado que sigue, la situación de la Rotación.

(G)39” Las diferentes propuestas de taller fundamental, serán encaradas por el equipo docente del Seminario de las Estéticas, de manera que el alumno pueda percibir al desnudo la esencia conceptual y pedagógica de cada uno de ellos. En este aspecto, se ha ido buscando perfeccionar metodológicamente el muestreo de los distintos planteos buscando una mayor profundidad conceptual, de manera que las rotaciones no estén limitadas a una especie de“propuesta eleccionaria” en el sentido literal de la palabra.”

Nótese en el siguiente enunciado, la conceptualización de una estructura general del curso, que se había planteado anteriormente con respecto a la capacidad de sistematización de las prácticas docentes.

(G)40” A lo largo de este trabajo fui exponiendo e intentando manejar conceptos que permitan la visualización de la estructura general del curso de Seminario. El análisis metodológico aplicado en el acto por el cual el estudiante comenzará su proceso de investigación es decir, la concreción del mecanismo que provoque en él esa “especie de necesidad imperiosa” por indagar los hechos que están “detrás” de su hacer, está desarrollado a punto de partida de una conceptualización de cada centro de interés en sus médulas esenciales, en sus quiebres, en su proyección y eventual conexión con otros.”

En 1991, se destacaron ciertas persistencias, por ejemplo, se remarcaba la formación integral del estudiante, protagonista central del acto educativo, y esto era responsabilidad del docente, su inquietud para desarrollar sus capacidades sensibles, imaginación y creatividad.

Esto implicaba, la creación de un microambiente libre y sugestivo, sin exámenes. Lo central era el estudiante responsable de sus propias investigaciones. Se observa que ya no aparecía el trabajo en grupos por afinidad, se trataba al estudiante en su individualidad y su potencialidad (H 41-42-43).

También, cabe señalar, que el equipo docente debía cuidar que la presentación y el estudio de cada corriente estética no produjera identificación en el estudiante, sino que esto fuera sólo a través de la experimentación (sensibilidad y accionar creativo). Esto se basaba en que el método de educación experimental y activo era la única herramienta que promovía un juicio crítico del arte y del medio;con la salvedad de la prescripción estética.

Persistió la serie de la relación docente-estudiantil, donde la enseñanza activa promovía un cambio de rol del estudiante y el docente, donde el docente era un colaborador, un apoyo. El estudiante no tenía la presión de la examinación, era el centro de la enseñanza y su formación era guiada por su propia experiencia. Esto último, tomó como fuente evidente el ETU (P91 44, I45). En I se pondera el objetivismo en relación al estudio de las corrientes estéticas.

En el enunciado que sigue, aparece una glosa consolidada.

(I)46" El Seminario de las Estéticas se inscribe como centro fundamental en el desarrollo del estudiante que ha descubierto los grandes campos del hecho plástico, forma, color,dibujo, materia, a través de la experimentación ordenada y sistemática en el primer año donde ha sometido al análisis desprejuiciado de valores subjetivos la intrincadaa relación que va a mantener en su proyección como artista con estos temas, tanto como la vivencia del análisis grupal donde la propia experiencia se funde con las demás dinamizando el aprendizaje desde el punto de vista de su propia sensibilidad integrada a las grandes líneas que intenta redimensionar el Seminario de las Estéticas, es pues la continuidad obligada de la proyección del estudiante que va estudiar experimentalmente el devenir histórico de las corrientes estéticas desde la Edad Media hasta nuestros días con sus profundas raíces en las sociedades que las circundaron y de las que el arte es testigo imperecedero e implacable del desarrollo social, intelectual, filosófico y económico de las mismas. Eje estructural porque va a ser este seminario el que actuará como detonante del potencial creativo e intelectual del estudiante hacia su proyección futura en el 2º. Periodo, el de los talleres fundamentales. Es pues una labor ardua para el equipo docente que deberá cuidar que el estudio diseccionado de cada corriente estética no produzca en el estudiante el efecto de identificación si no más bien el conocimiento de que es a través del estudio experimental objetivo que vamos a eliminar las zonas con que el

criticismo y las opiniones digitadas intentan pautar nuestra propia sensibilidad y accionar creativo. Reflexionemos al respecto sobre la enseñanza tradicional del Arte donde el estudiante /aspirante recibe el conocimiento y la técnica a través de un maestro que lo condiciona a su propia estética y a su particular cosmovisión generando en el estudiante/individuo la imagen de que su desarrollo como artista depende de escalar la gran pirámide del conocimiento que selecciona al más apto y en cuyo vértice se coloca al maestro, nos preguntamos cuántas pirámides han debido escalar tantos hombres/artistas para luego desecharlas. Por oposición es que creemos que es el método de educación experimental y activa la única herramienta capaz de impulsar la energía creativa del individuo, como así también promover su juicio crítico hacia el arte y de éste en relación al medio, transformándolo a través de un trabajo de permanente relaboración que le permita sacudirse el peso de años de formación mecanicista de una enseñanza más preocupada por la profesionalización que por la formación integral del individuo."

En 1992, se enfatizaba sobre el docente quien debía estar atento a las necesidades e inquietudes del estudiante, y esto suponía que el curso estuviera en permanente relaboración por parte del equipo docente. Nótese que se continúa describiendo el procedimiento de la Rotación (K 47-48).

La novedad era la tematización sobre la objetividad docente. Se planteaba que el docente no debía convertirse en juez del conocimiento del estudiante. Por esto, es que la actuación del estudiante se recogía en una ficha individual durante todos los cursos del Primer Período y del Segundo Período. En esta Tesis existía una ambigüedad, en tanto que el sentido de las prácticas docentes en los dos períodos de estudios eran diferentes. Esto supone que la objetividad tendría matices diferentes, tomando en cuenta la prescripción estética del Primer Período y la libertad de orientación estética del Segundo Período (L 51-52).

Se observa que en L, si bien está explícito en el Plan 91 la actividad que trasciende lo disciplinar (lo transdisciplinar), ésta actividad, en su forma procedimental, no estaba tematizada (L 53).

Nótese que se sigue sirviendo del "testeo", de la encuesta, y se cuenta que la inscripción en la ENBA es heterogénea en su motivación, algo que aparece desde la Reapertura (N 56).

En N (57-58-59) se presentaba la situación de la investigación estudiantil y su complejidad. Pues conformaría parte del curso si bien no habrían controles del curso sobre la investigación; se trataría de un "desprendimiento de los controles no autoritarios del curso". No

obstante, se entiende que debe haber demanda del estudiante sobre su seguimiento. En este momento se tematiza la vida emocional del estudiante. También, que se señala la aparición de docentes de Segundo Período en las Experiencias que hacen los Seminarios. Estas apariciones se le atribuía cierta importancia, quedando demostrado en su tesis la vigencia del método, si bien está sólo mencionado y entre paréntesis.

En 1993, se plantea que el docente debía proponer una permanente reflexión al estudiante, porque el objetivo era el accionar del mismo. Este planteamiento tensa algunos otros que dejaban al estudiante libres en su accionar, confiando en el protagonismo del mismo y su calidad de agente. En la Tesis que sigue, aparece una definición docente a través de la noción de “acto docente”.

(Ñ)60” La experiencia es articulada por los docentes, aun colocando al estudiante en situaciones de alto impacto intelectual y emocional que operan como verdaderas cargas de profundidad que harán emerger espontáneamente, las inhibiciones y preconceptos; a pesar de la distancia que pueda existir entre el fenómeno investigado y la respuesta expresiva del estudiante, toda esta vivencia será volcada en el trabajo de análisis que se realiza en forma colectiva y que requiere un alto grado de compromiso de docente y estudiantes.(…)Todo acto docente apunta a trasmitir, a comunicar un concepto o un procedimiento vinculado a una actividad o un orden del conocimiento. La docencia es el continente de la educación, pues es el docente el que vitaliza a través de su actuación los mensajes pedagógicos y pone en marcha su accionar... Todo sistema educativo basado en el trabajo docente transforma a éste en el contenido del sistema cuyo objetivo fundamental debe apuntar a la relaboración permanente del mismo. El objetivo de ese accionar lo constituye el educando y su desarrollo en el marco de lo específico de su vocación y de los elementos que son de vital importancia para nuestra práctica docente, como lo son el proponer una permanente reflexión del estudiante y su ubicación en el medio social dentro del panorama de su cultura –en el más amplio sentido del término- tratando que los alcances vayan más allá de la transmisión del conocimiento específico. Desde esta perspectiva la formación docente debe mantener fresca la polémica de los objetivos, alcances y desarrollo de los cursos, lo que se constituye en práctica saludable que mantiene activo el equipo docente que se retroalimenta de la propuesta y participación estudiantil; lo que genera la necesaria transparencia que todo plan debe contener como única posibilidad de crecimiento real y sostenido.”

Se presentaron los Centros de Interés y se definieron en su sentido de proponer al estudiante –protagonista y centro de la preocupación docente- un análisis desde diferentes enfoques sobre sus paradigmas o nudos culturales (O 61).

Se observaron nuevas denominaciones, por ejemplo, el “aprehendente” de la enseñanza activa; a través de esta operativa se tematizó el modo de enseñanza. El procedimiento se fundaba en el propulsar al estudiante a desarrollar una investigación; utilizando conceptos propios; que sacaran a la luz los contenidos almacenados, para que pudiera someterlos a un proceso crítico, ampliando su camino, y de esta manera, convertirlo en un productor activo de conocimiento. El estudiante era el protagonista del quehacer educativo y el taller su escenario.

En P (62-63-64-65-67-68) se observó la persistencia de la serie enseñanza académica y enseñanza activa articulándolo con las Experiencias.

En 1993, se planteó que la experimentación iría fijando en el estudiante mociones de referencias. El protagonismo del estudiante se lograba a través del ordenamiento de los Centros de Interés y sus ejes temáticos, porque esto generaba consistencia del conocimiento a descubrir tomando en cuenta que es un hecho complejo y también, la motivación del estudiante. Esto revertía la acción docente hacia la energía estudiantil. Se observó en R(70) la Tesis para Profesor Titular del Departamento de las Estéticas, el énfasis puesto sobre la situación del estudiante como protagonista, punto que en las Tesis anteriores se visualiza en tensión. Nótese las persistencias discursivas en relación a los aspectos de la prescripción estética. Nótese también, que si bien no se tematizó sobre la transdisciplina, se articuló con aspectos doctrinarios (Decroly). Asimismo, el modo de caracterizar a la población estudiantil del momento, señalando la ausencia de metas y confusión de medios. De esta manera se problematizaba el protagonismo estudiantil en un momento histórico social de crisis de valores.

Citas seleccionadas para este análisis.

(ETU)1” En primer lugar, el estudiante de Bellas Artes es reglamentariamente libre, en todas las dimensiones, dentro de la ordenación del Plan Nuevo. Esto alude fundamentalmente a la ausencia de todo tipo de comprobaciones de suficiencia. En nuestra casa no hay pruebas, es el mismo estudiante que se promueve. Pero eso no conduce a un relegamiento del alumno hacia el anonimato aislante. Es, por el contrario, la vida de su incorporación a la función educacional de la manera más integral, con atención a las particularidades en su caso individual. En lugar de la deshumanizadora carrera de vallas de los cursos con examen, aparece la ficha individual como guía consejera. La enseñanza queda así individualizada objetivamente en su control, al

entregarse éste a un medio tan flexible como para seguir los pliegues de todas las posibilidades. Desde el sondeo inicial (cuestionario inspirado fundamentalmente en el de la Academia de Ulm[48]), a todo lo largo de su actividad estudiantil, el alumno encontrará documentada su personalidad y la labor claustral por el equipo docente. Le servirá de línea de referencia para todo el sistema de opciones libres que le ofrece el instituto. Es él mismo que con el auxilio docente debe construir su plan individualizado de estudio, sobre el esquema general establecido."

(ETU)2" Nuestro sistema de equipo tiende a producir la coordinación en la cooperación creadora de individualidades en expansión. Se opone tanto a la competencia como a la jerarquía entre los individuos. Y toda compartimentación, tipo Munich[49], queda descartada por la rotación de los equipos y sus mesas o foros de debates."

(ETU)3" Esas y otras razones igualmente conocidas, determinan que el alumnado de Bellas Artes se ordene en equipos, seleccionados lo más espontáneamente posible, y en vista de afinidades que los cohesionen. Para que estos equipos cumplan su función deben llenar ciertas condiciones que están en la base de toda cooperación integración libre y participación igualitaria. Estas condiciones de nuestros equipos nos oponen a ciertas importantes experiencias alemanas recientes. Que nos ofrecieron sin duda antecedentes de interés en otros aspectos y con las cuales se nos quiso emparentar indebidamente, en generalizar. El caso más notorio es la experiencia iniciada por Gropius en la Bauhaus[50]."

(ETU)4" El estudiante acude a su centro de enseñanza envuelto en una corteza prejuicial que lo inhibe y lo limita. Corresponde a la versión vulgar de la rama de conocimiento que lo atrajo. Y lo tomó del aspecto visible y convencionalmente compuesto de esos conocimientos. La primera tarea es medir esa corteza para hacerla saltar. Para esto, la técnica es el impacto. El estudiante debe ser rudamente experimentalmente- en el desconcierto de su abundancia. Todas sus falsas

48 Se hace alusión a la Escuela Superior de Proyectación de diseño, en Ulm (Alemania) fundada en 1953 posterior a la caída del nazismo en Alemania. Su primer rector fue Max Bill, quien fuera estudiante de la Bauhaus y en el cuerpo docente se encontraron entre otros, Otl Aicher y Tomás Maldonado (Nota del editor)

49 Posiblemente se hace alusión a la Academia de Bellas Artes de Munich, establecida en 1808 e inaugurada por una ponencia de Schelling, donde los profesores fueron artistas reconocidos del ámbito del arte moderno internacional (de Chirico, Kandinsky, Klee, Albers, etc). Asimismo se enseña diseño y educación artística (Nota del editor).

50 Se hace alusión a la Escuela de Construcción estatal, fundada por Gropius en la ciudad de Weimar (Alemania) en 1919 (Nota del editor).

defensas selectivas, todas sus pautas de orientación rituales, acumuladas por los precedentes, deben ser bruscamente abatidas dentro de su espíritu y el neófito debe quedar inmerso en el caos de la riqueza de todas las posibilidades primarias. Hasta allí se llega por experiencias múltiples pero elementales –aunque espectaculares-destinadas a que el alumno, desbordado en sus preconceptos vaya descubriendo –por sí y hacia"abajo"- los primeros trazos delimitativos de su campo. Toma así contacto directo con el fondo problemático de su asunto, del que solo tenía una referencia externa y deformada. En él descubre las posibilidades infinitas de las respuestas con las que su vocación lo lleva a manejarse. Simplemente, porque descubre la esencia de su asunto."

(ETU)5" Esa iniciación corresponde, en nuestro Plan de Estudios, a su Primer Periodo. Su contenido experimental está destinado a revelarle al estudiante la existencia de la expresión plástica como su campo propio. En este periodo, la función o actividad expresiva misma, debe quedar pospuesta a una actividad experimental del estudiante en averiguación de la incidencia y el abarque de la expresión plástica como tal. Se trata de experimentar con la luz, el color y los diversos materiales, en el volumen, el plano o el espacio, de concitar la atención del educando –emotivamente- en experiencias que lo enfrenten a la presencia y naturaleza del medio expresivo plástico, al margen de todo esfuerzo expresivo concreto. El estudiante debe ser distraído de toda tentativa de usar esos medios, es decir, de tratar de expresarse. Tampoco debe ser introducido en ninguna forma de artesanía. Debe ser experimentalmente impresionado por el panorama de su terreno o sea por la existencia y dimensiones del medio expresivo plástico."

(ETU)6"En el primero, el estudiante rota por la pluralidad de los talleres, en régimen de cátedras paralelas, prevista con la mayor diversidad de direcciones estéticas y docentes. Los estudiantes discutirán y evaluarán sus experiencias rotativas en mesas redondas periódicas. Desde la perspectiva adquirida en el Primer Periodo, todas las definiciones parcelarias, actuarán sobre el estudiante, ilustrativa, pero no limitativamente. Las verá como sendas trazadas en la espesura de un área tan extensa como nutrida, le valdrán referencias y no fronteras. Lo guiarán en el propio desarrollo de su expresión, sin enmarcarlo, lo ayudarán sin imponérsele".

(A)7"Para adaptarse a su población estudiantil y saber de los requerimientos de sus alumnos, la Escuela tiene como primer tarea docente testar a cada estudiante por medio de una prueba

escrita. Luego del estudio de las mismas, el equipo docente estará al tanto de los conocimientos, grados de información, inquietudes y prejuicios del alumnado que comienza el curso. Este podría ser a mi juicio, el primer indicio de que eje – centro del curso será el alumno y su relación social."

(A)8"Esto hace que la educación sea a través de un diálogo que tanto el equipo docente como el grupo de estudiantes se integren en el intercambio de opiniones. Estos se dan generalmente después de cada experiencia en un "peloteo" de intervenciones, volcado cada uno la valoración personal de su trabajo o experiencia. Esta relación docente – alumno exige practicar dentro de un ámbito de absoluta libertad la crítica sin tapujos ni inhibiciones."

(P60)9" g)La relación docente-alumno deberá producirse en un contacto natural relación laboral, libremente y sin distancias jerárquicas."

(ETU)10" El sistema de la libertad educacional proyecta también nueva luz sobre la relación profesor- alumno. En nuestro nuevo régimen, el profesor no prevé desde su magisterio un nivel de enseñanza que de controlar, al cabo, en una prueba de suficiencia. Por una parte, el estudiante se siente desafiado a hacer su propia carrera, de acuerdo a sus posibilidades, aptitudes y sensibilidad. Pero por otra parte el docente está empujando esa carrera y soportándola, aunque casi inadvertidamente. La situación de este docente se vuelve más importante y difícil aunque menos visible. Y justamente por ello."

(ETU)11" Pero la expresión plástica tiene su topografía es la huella que ha ido quedando como resultado de todos los trámites anteriores. Desde esta perspectiva general del campo, son líneas de referencia. El estudiante, que durante el primer período de estudios fue distraído de su voluntad expresiva por la enérgica inmersión que lo ubicó en su terreno, recae en el deseo expresivo, desde su nueva y desconcertante riqueza. Comienza para él el problema de educación estética, que se inicia por el reconocimiento de aquella topografía. Estamos ya en el Segundo Periodo, con sus tres cátedras paralelas, prevista con la mayor diversidad de direcciones estéticas y docentes. Los estudiantes discutirán y evaluarán sus experiencias rotativas en mesas redondas periódicas. Desde la perspectiva adquirida en el Primer Periodo, todas las definiciones parcelarias, actuarán sobre el estudiante, ilustrativa, pero no limitativamente. Las verá como sendas trazadas en la espesura de un área tan extensa como

nutrida, le valdrán referencias y no fronteras. Lo guiarán en el propio desarrollo de su expresión, sin enmarcarlo, lo ayudarán sin imponérsele. En el Segundo Ciclo de este Segundo Periodo, se incorporara al Taller de su elección. Ya orientado en la topografía de su campo, se ubicará en el centro de trabajo de mayor afinidad. Por lo demás, ya es ampliamente capaz de enfrentar el control profesoral y su inevitable influencia, sin perderse en él. El pluralismo de las cátedras paralelas le ofrece las más amplias alternativas posibles. Es de esperar que prefiera aquélla cuya línea docente preserve mejor su libertad creadora, es decir su progresivo compromiso de creador."

(ETU)12" La otra modalidad referida está en el régimen de cátedras paralelas del Segundo Período, con su primer ciclo de rotaciones, discutidas colectivamente. Estas cátedras funcionan por la presencia optativa (en el segundo ciclo) de un número mínimo de estudiantes. El alumno que salió de Primer Período con una visión panorámica de su terreno y una voluntad creadora de espectro muy amplio, va a ser naturalmente atraído, después de su ciclo de visitas, por el Taller que no le parcele autoritariamente su terreno, o por lo menos, por el que menos se lo parcela. La experiencia empírica del Primer Período contiene un fermento de libertad creadora, que va a decidir la elección del Segundo Periodo en el mejor sentido. El estudiante no ha de querer que le indiquen su camino, sino que le ofrezcan lo necesario para mejor andar el que él decida. Es la mejor probabilidad de la actitud docente definid por Read."

(ETU)8" La enseñanza superior que heredamos era un complemento educacional tendiente a ciertas especializaciones. Podemos resumir su técnica pedagógica del siguiente modo. Partía de una elaboración previa y sistemática del estado de los conocimientos en cada rama, que preparaba un material como conjunto intelectualmente coherente y aproximadamente armónico, que fijaba lo que debía ser trasmitido al estudiante. El manual o texto, ajustado a esa elaboración, resultaba el instrumento sintético fundamental para esa trasmisión, que se operaba bajo la dirección magistral del docente. La falta de texto se suplía con los apuntes o versión de la exposición profesoral ex –cathedra. Debe reconocerse que en gran medida esta descripción podría ser hecha conjugando los verbos en tiempo presente."

(ETU)9" 1-El primer defecto se refiere al contenido de esta enseñanza. Preparar un material sistemático que resuma, con coherencia intelectual, los resultados actuales del conocimiento es, en todo caso, proponer como realidad acabada un material convencionalmente compuesto.

En rigor, se ha practicado un corte en un lógico. Es lo que se ofrece al estudiante. El mensaje que se transmite al educando consiste, exclusivamente, en un cuerpo de conocimientos arbitrariamente integrados, que le producen una imagen estática de la cultura. La médula de esa cultura, aunque pueda considerarse implícita, permanece oculta, invisible. El estudiante recibe un saber como conjunto de resultados acumulados, pero permanece al margen de la entran cultural que produjo ese saber. Se le entregan recetas hechas, no el modo de hacerlas. Y esas recetas son compuestos provisorios, que pierden rápidamente su actualidad, si es que ya no la habían perdido en el momento de ser enseñadas. Integran una corteza cambiante cuyo aspecto, en el momento de preparar los respectivos cursos, ha sido arbitrariamente tomado como algo permanente. Al poco tiempo, el estudiante tropezará con la inadecuación de esas fórmulas y con su incapacidad para sustituirlas eficazmente. Se sentirá encerrado en una trama de respuestas que no corresponden a las cuestiones que debe resolver. Y por aquí vamos cayendo en el otro defecto referido."

(ETU)10" 2- La pedagogía académica, en cuanto ofrece un compuesto intelectual, se priva de toda incidencia formativa en el educando. Todos advertimos que el conjunto informativo ofrecido por esa docencia resbala superficialmente sobre el intelecto del alumno y permanece absolutamente fuera de su emoción vital. Para el estudiante, todo el material que le presenta constituye un artificio, con recomendación con sus íntimas inquietudes. Tratará de cultivar éstas por vías auto- didácticas o las adormecerá en el conformismo. La enseñanza actuará más bien de traba, en cuanto tiende a ubicarlo en un sistema cerrado de conocimientos. Apenas aprovechará de él cierta aptitud intelectual, no adecuada, mero fruto de la gimnasia de sus facultades. No obstante estos ostensibles defectos, notorios al primer contacto, ese sistema de enseñanza funcionó con relativa eficacia en el pasado y produjo resultados que ningún radicalismo puede menospreciar. Simplemente ocurre que un grupo de factores han trastornado las bases del sistema educacional en que aquella enseñanza funcionaba, y nos están exigiendo un reenfoque a fondo de todo el tema. Creemos que las condiciones sociales y culturales de la nueva educación plantean una situación muy singular, que es todo un desafío a nuestra imaginación y voluntad reformista."

(G)26" La Escuela a través de su metodología, propone al estudiante que a partir de su propia experiencia, lleve a cabo su investigación, de manera tal que el acto docente no estará limitado al cumplimiento formal de un plan pre-determinado, sino que seestablece un vínculo de

interrelación docente-alumno, en el cual cada uno se nutre de los aportes del otro instaurándose un proceso de formación en ambas direcciones. En este sentido, en la medida que el docente se relacione con el estudiante en el accionar concreto que dicha tarea implica, el vínculo entre ambos no estará presidido por una jerarquización de roles, como lo establece la enseñanza de tipo académica, sino que el estudiante pasará a ser el centro motor del curso. De esta forma el alumno tendrá la "garantía" –por así decirlo- de llegar a conocer, re-conocer; ubicar o reubicar sus actitudes y reacciones frente a la tarea investigativa."

(G)27" Resulta ineludible el mencionar como antecedentes a los planteos realizados por John Dewey y Herbert Read. Con respecto al primero, la ENBA, rescata sus reflexiones acerca del quehacer educativo aplicando la experimentación como fuente principal de acceso al conocimiento; así como una actividad orientada a la formación integral. De esta manera, la Escuela no se constituye en un "lugar donde se aprende la lección". Esta pasará a ser parte del mundo propio del estudiante, un mundo de experiencias compartidas y que se proyecta fuera de la misma en otro mundo que no es ajeno al quehacer docente. La Escuela entonces procura generar la integración del estudiante "incluyéndose" en "su" totalidad que a través de su experimentación e investigación reconstruya su hacer cotidiano, fabrique la creatividad que le permitirá acceder a una profesión no por la sumisión ante sus propias limitaciones o impotencias, sino por un camino elegido a partir de su propio esfuerzo y dentro de un contexto que lo haga coherente."

(G)28" Proponer esto y llevarlo a la práctica, no resultó ni resulta nada sencillo, más si tenemos en cuenta el carácter experimental y transdisciplinario que le da forma, y el contexto general de la educación donde la tendencia apunta más hacia la separación que a la integración (áreas compartimentadas y estratificadas, especializaciones en micro-carreras, etc). Supone además una labor docente muy compleja: en la concepción y puesta en marcha de los distintos mecanismos experimentales que prioricen la libertad protagónica del estudiante, sin inducciones que vislumbren un fin preestablecido, y porque este curso, adquiere una importancia destacada en la formación y búsqueda de su expresión e identificación sensible en su proceso como creador plástico."

(G)29" El estudiante vivirá todo este devenir, con todas estas variables a través de experiencias que no pretenden una "reconstrucción histórica" sino que buscan su inmersión en el "ojo

cultural” conectado con su vivencia del hoy. Será protagonista de las diferentes situaciones y obsesiones (…)”

(G)30” El alumno se aproximará a toda esta problemática desde situaciones experimentales que en el orden de rastreo a-histórico en materia de ideas provoquen en él la reflexión acerca de situaciones que permanecen vigentes en lo esencial.”

(G)31” El estudiante será partícipe directo en el uso de las diferentes formas expresivas y propuestas intencionadas, tanto del planteo dadá como de su derivación surrealista. Tendrá una visión de lenguajes que haciendo uso de tales elementos, de alguna manera reflejan el espíritu y actitud estética. De la virulencia del manejo del fuera de contexto y escala de Buñuel, hasta la inquietante pintura de Magritte.”

(G)32” El alumno percibirá en todo esto el intento de resolver un problema que lo comprende a él mismo, que él mismo ha ido experimentando y tratando de definir desconcertándose a veces, más allá del intento de conectar relaciones estético-formales habrá visualizado conceptos y actitudes que tratará procesar a través de sí mismo en la búsqueda de su definición estética.”

(G)33” Es a partir de este análisis que el alumno estará enfrentando un nuevo desafío, pero también estará pertrechado con las armas de la reflexión y de sus propias convicciones que el curso fue intentando poner al descubierto en todas sus formas. El recorrido comprometido y a fondo que fue desarrollando, fue dotándolo de elementos que apuntaban a motivar la búsqueda permanente, a duda permanente, con el propósito esencial de comprender el fenómeno cultural, sus mezclas, sus orígenes y la realidad de su proyección como creador ante él.”

(G)34” Si, tenemos en cuenta además, que ese estudiante se ha formado en un medio educativo como el nuestro, en el que se manejan todos los preceptos contenidos en la enseñanza académica (notas, controles, exámenes, información, etc) es previsible que estamos en presencia de un problema metodológico a resolver, ya que si bien existe por parte del alumno una mayor o menor integración al mismo, su inserción en una propuesta distinta y libre como la de la ENBA puede ser mal interpretada. El plan de estudios en la medida que no consiste en una recopilación de conceptos rígidos tiene como punto de referencia esta situación que fue variando a través del tiempo. Si la personalidad creativa se traduce en el

ejercicio libre y responsable de las distintas capacidades del estudiante, habrá que estimular enérgicamente todo aquello que “recupere” sensiblemente ese potencial que el individuo posee multiplicando los “canales de entrada” de acceso al conocimiento, de manera que ello no sea solamente un hecho intelectual, sino que integre plenamente las distintas vías que se constituyen en posible vehículo de comprensión de los hechos y las cosas.”

(G)35” Bajo esta situación de trabajo el curso precisó demarcarse un comienzo a modo de punto de partida en lo investigativo, ese punto está centrado en la E. Media avanzando hasta nuestros días. Dicho período histórico de referencia, de ninguna manera está concebido como segmento estático de origen en el tiempo, en su cronología o en su geografía, sino que simplemente constituye un marco referencial; muchas veces será necesario remontarse hacia atrás en el tiempo, así como realizar “cortes” que permitan el análisis de distintas formas culturales.”

(H)41” La formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo, la inquietud por el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y creatividad cobran hoy más vigencia que nunca.”

(H)42” Esto ayudará al estudiante a fortalecer su individualidad expresiva y su capacidad crítica e ineludiblemente tendrá que hurgar en su interior para encontrar soluciones personales a cada problema planteado. Es aquí donde se enfrentará a su propia ignorancia, no a la falsa ignorancia intelectual sino a la de sus potencialidades creadoras que se traducirá en la gran diversificación de soluciones; este camino lo robustecerá de conocimiento puro, no de palabras articuladas por ancestros sino de su propio lenguaje. Profundizar en la propia ignorancia para llegar a la luz del conocimiento que es engendrado por la duda. Conjuntamente con este proceso el estudiante investigará las corrientes estético-docentes de los talleres fundamentales, a través de un curso que actuará en forma de seminario. El mismo y su actividad reforzará los instrumentos sensibles y conceptuales que se manejarán en el posterior pasaje a los talleres.”

(H)43” II. La necesidad de instrumentar una metodología que asegure el desarrollo del educando en un micro ambiente tan libre y sugestivo que lo impulse a manifestar sus potencias creadoras. Esto va relacionado con que no existan exámenes ni requerimientos formalmente satisfactorios que den la pauta de progreso del estudiante. Sino que sea el propio estudiante el

responsable de sus investigaciones y el que defina sus propios rumbos. Pero puede suceder que en este camino de autodefinición el educando sienta temor a los limites que surgen en sus nuevas investigaciones, o que se sienta agobiado por las ideas que comienzan a surgirle de forma espontánea, cuya naturaleza pueda ser contradictoria, desordenada y ayuden a confundirlo."

(P91)44" La formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo, la inquietud por el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y su creatividad, cobran hoy más vigencia que nunca en el desconcierto conceptual de los lenguajes sin intervalos al decir de Dorfles, de los lenguajes computarizados, de los lenguajes video-masivos."

(I)45" Es pues una labor ardua para el equipo docente que deberá cuidar que el estudio diseccionado de cada corriente estética no produzca en el estudiante el efecto de identificación si no más bien el conocimiento de que es a través del estudio experimental objetivo que vamos a eliminar las zonas con que el criticismo y las opiniones digitadas intentan pautar nuestra propia sensibilidad y accionar creativo."

(I)46" El Seminario de las Estéticas se inscribe como centro fundamental en el desarrollo del estudiante que ha descubierto los grandes campos del hecho plástico, forma, color, dibujo, materia, a través de la experimentación ordenada y sistemática en el primer año donde ha sometido al análisis desprejuiciado de valores subjetivos la intrincadaa relación que va a mantener en su proyección como artista con estos temas, tanto como la vivencia del análisis grupal donde la propia experiencia se funde con las demás dinamizando el aprendizaje desde el punto de vista de su propia sensibilidad integrada a las grandes líneas que intenta redimensionar el Seminario de las Estéticas, es pues la continuidad obligada de la proyección del estudiante que va estudiar experimentalmente el devenir histórico de las corrientes estéticas desde la Edad Media hasta nuestros días con sus profundas raíces en las sociedades que las circundaron y de las que el arte es testigo imperecedero e implacable del desarrollo social, intelectual, filosófico y económico de las mismas. Eje estructural porque va a ser este seminario el que actuará como detonante del potencial creativo e intelectual del estudiante hacia su proyección futura en el 2º. Periodo, el de los talleres fundamentales. Es pues una labor ardua para el equipo docente que deberá cuidar que el estudio diseccionado de cada corriente

estética no produzca en el estudiante el efecto de identificación si no más bien el conocimiento de que es a través del estudio experimental objetivo que vamos a eliminar las zonas con que el criticismo y las opiniones digitadas intentan pautar nuestra propia sensibilidad y accionar creativo. Reflexionemos al respecto sobre la enseñanza tradicional del Arte donde el estudiante /aspirante recibe el conocimiento y la técnica a través de un maestro que lo condiciona a su propia estética y a su particular cosmovisión generando en el estudiante/individuo la imagen de que su desarrollo como artista depende de escalar la gran pirámide del conocimiento que selecciona al más apto y en cuyo vértice se coloca al maestro, nos preguntamos cuántas pirámides han debido escalar tantos hombres/artistas para luego desecharlas. Por oposición es que creemos que es el método de educación experimental y activa la única herramienta capaz de impulsar la energía creativa del individuo, como así también promover su juicio crítico hacia el arte y de éste en relación al medio, transformándolo a través de un trabajo de permanente relaboración que le permita sacudirse el peso de años de formación mecanicista de una enseñanza más preocupada por la profesionalización que por la formación integral del individuo."

(K)47" Así el estudiante munido del conocimiento vivencial de los distintos paradigmas culturales estéticos desde la Edad Media hasta estos tiempos posmodernos, pueda optar libremente, entre la pluralidad de opciones estético pedagógicas que tiene el 2º periodo en los Talleres Fundamentales paralelos. Donde podrá realizar su íntima investigación creativa. La formación integral del estudiante como artista plástico y de su ubicación en el medio social. Se buscará que el estudiante tenga un conocimiento profundo de sí mismo, desarrollando en él toda su potencialidad sensible estético expresiva. Su capacidad de análisis crítico que le permita el desarrollo de su individualidad creativa en una actitud de libertad responsable."

(K)48" Estos objetivos hacen a que los cursos del Primer Periodo – Propedéutico, Primer Año y los Seminarios atiendan a las particularidades esenciales de la población estudiantil, que habita cada curso. Tratando de tomar permanentemente el pulso a las necesidades e inquietudes del estudiante. Esto hace que los cursos estén en permanente relaboración por parte del equipo docente del Primer Periodo. Sumado esto al conocimiento de la investigación de punta a nivel mundial en todas las áreas del conocimiento, dada la necesidad de una formación interdisciplinaria del creador."

(L)51” En ningún caso el docente se convierte en juez del conocimiento del estudiante, promoviendo para que el mismo asuma la responsabilidad en su proceso formativo lo cual implica una sistematización en la investigación planteada por los cursos. La actuación del estudiante será registrada mediante una ficha individual que seguirá su actuación a lo largo de los cursos.”

(L)52” El Seminario Taller de las Estéticas I y II realiza una investigación de los distintos componentes culturales que convergen en el estudiante hoy, de los cuales somos innegables herederos. En el devenir de nuestra cultura dichos componentes serán analizados dentro de la matriz que los genera. Así el curso irá rastreando nuestros antecedentes culturales ubicados en diferentes nudos históricos siendo analizados en sus diferentes disciplinas (socio-económicas-productivas- científicas-tecnológicas-filosóficas) y a través de sus manifestaciones artísticas. De esta manera se entiende el hecho cultural de una manera integral, global, donde las distintas disciplinas realizan un diálogo que perfila la o las estéticas de su tiempo.”

(L)53”Se le aportarán al estudiante en su investigación los más variados elementos que lo apoyen en el rastreo de sus antecedentes culturales para que pueda asumir el “ojo cultural” que le permite perfilar la matriz que generó dichos antecedentes. Es aquí donde el docente debe agudizar el análisis para centrar las experiencias en la actitud vital, protagónica de la cultura en estudio. El estudiante a su vez debe entregarse a al experimentación con total dedicación. De esta manera el estudiante irá descubriendo su legado que le permitirá ir a la búsqueda de su autodefinición.”

(N)56” La ENBA recibe inscripciones para sus cursos regulares, de una población motivada por factores muy diferentes a su vinculación con la Escuela.”

(N)57” La distribución de zonas a investigar por el estudiante constituye un acto de desprendimiento de los controles no autoritarios del curso, de vitalísima importancia, pero si ese acto de desprendimiento no esta precedido de un inquietante reclamo de la población destinataria, el mismo queda reducido a una acción más bien intencionada del ejercicio docente de nefasta frustración pedagógica.”

(N)58” Esto no quiere decir que en todos los cursos, a todos los niveles, no tenga que recurrir a

un permanente planteo de sus problemas dentro de los caracteres metodológicos descriptos, pero ellos trabajarán a una profundidad que sólo la posibilita el descubrimiento sistemático del estudiante, en la etapa inicial, de sus potencias y capacidades, y de la necesaria confianza que en ellas va adquiriendo. Pero todo este proceso deberá hacerse en el curso trabajando sobre sentimientos, sensaciones, inquietudes, necesidades y dudas propias del estudiante; es más, deberá trabajarse sobre una cierta previsión de su experiencia de vida previa a la Escuela."

(N)59" Si la marcha de investigación de las ideas y fuerza de los paradigmas han cobrado hondura que da carácter de excepcionalidad a estos cursos es por su marcha experimental y sobre todo por su proyección vigente a la situación íntima del estudiante al día de hoy. Debemos admitir que gran parte de este curso tiene una vigencia para nosotros de alto contenido personal en la vida emocional estudiantil sorprendente, y en lo que es más aún para toda la población docente del Segundo Periodo de Estudios (sin descartar a las accidentales visitas de los talleres fundamentales ocasionalmente testigos de experiencias de los seminarios)."

(O)61" La inclusión de centros de interés en este curso, significa de la misma forma que en el Primer Año, proponer al estudiante mismo, como protagonista y centro de preocupación docente; atacando la investigación y el análisis, desde diferentes enfoques hacia sus paradigmas o nudos culturales, centralizando poco a poco el tema en cuestión."

(P)62" Creemos que este "aprehendente" metido en un proceso de enseñanza activa puede desarrollar una personalidad activamente investigadora, creadora, flexible, innovadora, tolerante y liberal. Para así enfrentarse a la incertidumbre y ambigüedad de nuestra sociedad, sin perder su norte y así poder dar nuevos significados a nuestra profesión, que apunten a nuestra supervivencia individual y colectiva. Es decir lo nuevo consiste en hacer que los estudiantes utilicen conceptos suyos propios. Debemos entonces llevarlos a que saquen a la luz aquellos contenidos almacenados, para así poder someterlos a un proceso de crítica y verificación, reordenación, modificación, y ampliación en este camino, él se convierte así, no en un receptor pasivo, sino, en un productor activo de conocimiento. Los nuevos fundamentos de esta enseñanza activa derivan de realidades emocionales e intelectuales de percepción del conocimiento con un enfoque dinámico.

(P)63” Es decir lo nuevo consiste en hacer que los estudiantes utilicen conceptos suyos propios. Debemos entonces llevarlos a que saquen a la luz aquellos contenidos almacenados, para así poder someterlos a un proceso de crítica y verificación, reordenación, modificación, y ampliación en este camino, él se convierte así, no en un receptor pasivo, sino, en un productor activo de conocimiento.”

(P)64” El estudiante es el protagonista del que hacer educativo y el taller su escenario.”(P)65” Llegan también con una carga mucho más pesada y también más difícil de revertir y a la cual debemos con toda nuestra fuerza atacar, la actitud pasiva del estudiante, espectador de la “Cosa”, esa es la huella que durante tantos años fue dejando sobre él un sistema de enseñanza formal, en el cual aprendieron, lo que se les exigía hacer.- (Estar sentados y escuchar en silencio, aceptar la información, la charla del maestro y contestar las interrogantes de este y las respuestas). Pero no se les enseñó como formularlas, se les enseñó a no pensar por sí mismos, sino a depender a través de la “autoridad” del maestro. Es entonces que nos enfrentamos al estudiante con un método de trabajo y con sus propios prejuicios que va a tener que abandonar. El ejemplo de la “Vaca” en preparatorios, el primer día de clase nos verifica lo expuesto, en una primer experiencia de enseñanza activa, desde donde el docente, en una activa, desde donde el docente, en una actitud tradicional, comienza la clase y los estudiantes se enfrentan a la situación absurda de ver pasar una vaca por atrás de este, aceptando tal situación, sin ninguna reacción y sin formular pregunta, experiencia que los delató en la cantidad de “vigilantes”, que nos condicionaran a enfrentar experiencias libremente. Víctimas del sistema escolar, que aprendimos a estar sentados en silencio, aceptar cualquier pregunta, hablar sólo con permiso del profesor.”

(P)67” Las fronteras se mezclan, entrecruzan y confunden y ya podemos decir que más allá de los aportes, en cuanto actitudes e intenciones, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a la relación maestro-alumno y nuestro nuevo enfoque metodológico de la enseñanza del arte.”

(P)68” Para comprender la ENBA debemos primero visualizarla como un todo, con una unidad de concepción entre las partes y el todo, y como cada una de ellas, actúa sobre las demás, en la construcción coherente de dibujo general. El punto de partida de nuestra enseñanza va a estar centrado en el estudiante en una educación integral de él y su ubicación en el medio

(contexto social y cultural)."

(R)70" Así el primer período de la Escuela cobra especial significado por ser el primer contacto del alumno con un tipo de enseñanza que le resulta totalmente novedoso y contradictorio en muchos aspectos con su experiencia previa. En él se forjarán en cada estudiante los modos de acceso al conocimiento que pautarán toda la enseñanza activa del Plan, formando hombres capaces de una respuesta desprejuiciadamente creativa a un mañana incierto. Los cursos del primer período deben propender a hacer ostensible para el alumno lo prácticamente infinito de su campo específico de acción: el mundo de su expresión plástica. El contacto diario experimental con los elementos de ese campo le hará tomar conciencia de su vastedad, ir conociendo por tanteo sus fronteras o avizorarlas desde lejos como terrenos a explorar en un futuro. El primer año apuntará a los elementos objetivos de la plástica. El Seminario de las Estéticas apuntará a los elementos de herencia cultural latentes en el estudiante mismo. El volcarse a esta empresa supone la destrucción de todos los prejuicios que sobre el hacer plástico y sus productos finales se manejan convencionalmente en el medio. La exuberancia de recursos del campo expresivo plástico y sus posibilidades de desarrollo, actuará intencionalmente en un principio, de elemento desconcertante, desmantelando el aparato prejuicial. La experimentación de esa exuberancia asumida como propia, irá fijando mojones de referencia: descubiertos y reconocidos como pertenecientes a sí mismo, como relaborados en el propio estudiante y por lo tanto como elementos firmes de su propia expresión. Se genera una ubicación distinta frente al mundo que lo rodea con una apertura a la duda que hace que los puntos fijos sean sometidos una y otra vez a la verificación. El proceso de autoconocimiento se concretará entonces en una proyección de la personalidad del estudiante. De acuerdo al planteo educativo de la ENBA reseñado más arriba, ésta se inclina por una enseñanza en que el estudiante es el centro y protagonista. ¿Cómo se logra ese protagonismo del alumno? ¿Cómo se hace para que asuma el eje de la actividad de investigación plástica? El ordenamiento de la temática en torno a centros de interés dará una primera estructuración apuntando en ese sentido. La investigación de distintos factores que convergen y se integran en un centro, no sólo permite el enfoque analítico desde varios puntos de vista que enriquecen a los demás, sino que genera una densificación del conocimiento a descubrir sobre un hecho complejo, acelerando progresivamente el incentivo para el tratamiento del tema. Los aportes que la transdisciplina introduce en todos los campos, en los últimos años, complementan en forma más que acertada el planteo de origen decrolyano de los centros de interés, como

ordenadores e intercomunicadores de una temática a abordar. Los puntos más cerrados en apariencia, encuentran muchas veces en un encare lateral, el enfoque que los ilumina. También el pasaje transversal, de una disciplina a otra a través de un complejo nódulo histórico (en el caso del Seminario de las Estéticas) rompe los compartimentos estancos de las especialidades aisladas, obligando al investigador (el estudiante investigando sobre sí mismo y u campo, en nuestro caso) a abrir su espectro de posibilidades de interpretación. Un segundo punto de partida para la definición metodológica que asegure el protagonismo del educando es la motivación, campo en el cual la Escuela ha sabido ser dentro de la Universidad, un buen ejemplo de reversión docente hacia la energía estudiantil. Pese a ello no escapa su población a la generalizada ausencia de metas y confusión de medios y posibilidades que universalmente invaden a la sociedad y en particular a la juventud. La reafirmación en al práctica cotidiana de un planteo pedagógico que abre posibilidades, exige compromisos y respeta diversidades, debe bucear en las profundas motivaciones de sus destinatarios. Encontrará en sus aspiraciones y sus frustraciones, sus esperanzas y sus desvelos, su resignación y su rebeldía, los auténticos motivos de su propuesta de exploración, apoyándose positivamente en el amplio margen de acción desinteresada, que supone un campo profesional no reconocido socialmente, y por lo tanto más factible de incontaminación."

10. Análisis de la tematización Prácticas y saber docente en el Seminario.

En 1986 aparece tematizado el lugar del docente según tres relaciones: Docente-estudiante. Relación horizontal, sin distinción ni autoridad. Se testea al estudiante para adaptarse a la población estudiantil y saber de sus requerimientos. (A1-2) Docente-equipo docente. Diálogo e intercambio de opiniones. El gran equipo docente es la unidad del Primer Período. Incluye a los docentes de los talleres asistenciales y preparadores de materiales que no son ajenos al curso. (A 4, B 5-6-7)

Los atributos docentes son la empatía, la creatividad y la imaginación (A 8, B 9). El rol docente se centra en la implementación de la experiencia (A 10) y en la motivación del estudiante (A 11). Los inconvenientes son el desafío de la alta matriculación con respecto a la relación docente-estudiantil por un lado y por el otro, la implementación del método.

El Método activo (B 13-14)tiene un ordenamiento secuencial basado en la Experiencia que el docente puede identificar y desarrollar, ejemplificando según los Centros de Interés, que ya señalamos anteriormente en el apartado sobre Método activo.

Las metáforas utilizadas son relacionadas a la contraposición de enunciados que

conforman la serie enseñanza tradicional (académica del arte) y es equivalente a la bancaria, donde el educando es un depósito de información y a la autoritaria, donde se identifica el lugar del docente sabio (A 16-17 , ETU 18).

Para el desarrollo de las prácticas y el saber docente, se pudo establecer una relación entre los enunciados de las tesis y la publicación ETU. Por esto decimos que ETU es el texto de autoridad.

Allí, aparecen replanteados los objetivos de la enseñanza superior. La actitud reformista implica un cambio de objetivos que alcanza a los contenidos, a la organización y procedimientos docentes.

El mecanismo educativo de transmisión cultural debe colocar al estudiante en condiciones de responder saludablemente al medio.

La crítica a la enseñanza superior que heredamos es definida como un complemento educativo a las especializaciones, cuya técnica implica partir de una elaboración previa y sistemática del estado de conocimiento y de un material que fijaba para transmitir al estudiante; un manual o texto con la dirección magistral del docente; y si había un aspecto empírico, éste se ajustaba al canon. El objeto es reproducir o acercarse al modelo.

Los defectos encontrados es, primero, que el contenido preparado es falsamente lógico, se entrega como receta pero son inadecuadas porque no tienen actualidad, y segundo, la pedagogía académica ofrece un compuesto intelectual que queda fuera de la emoción vital del estudiante.

Existen tres rubros de condicionantes por las que cambiar este modo de enseñanza. El primero, la trama social y familiar que está debilitada y en crisis a causa del desarrollo del complejo aparato civilizatorio; el segundo, la universalización de la cultura; y tercero, la particular coyuntura histórica, que implica cambios vertiginosos, dinámica histórica. Esto último, solo la ubicación empírica del estudiante puede ayudar a dar cuenta.

El objeto de la enseñanza es que el conocimiento debe inaugurarse para el educando como toma de conciencia empírica de una relación cultural problemática, vigente y abierta.
La trampa adaptativa de nuestras sociedades complejas contemporáneas es que se sustituye la educación por el adiestramiento (que está vinculado al salto del humanismo académico a la variante tecnificada de la docencia tradicional), manteniendo el estilo escolástico pero más deshumanizado.

Las aplicaciones concretas de la cuestión metodológica en el Plan de Estudios 60 en el Primer Período se centran en hacer saltar la corteza prejuicial del estudiante que forma parte de

la versión vulgar, visible y convencional del conocimiento, y hacerla saltar a través de una técnica del impacto, para que pueda tomar contacto directo con el fondo problemático del asunto.

Esto sucede en el Primer Período porque es donde la expresión (función o actividad expresiva) y el saber artesanal, deben quedar pospuestos a la actividad central experimental del estudiante. Porque en el Primer Período es donde debe adquirirse el conocimiento intelectual y emocional de su campo, el ambiente de los medios plásticos. En este sentido, las definiciones parcelarias actuarán sobre el estudiante a modo ilustrativo no limitativo. Porque la formación creadora se fundamenta en la libertad positiva.

Mantener y estimular la espontaneidad del estudiante durante el proceso educativo significa centrarse en la reflexión de la "libertad para" (E. Fromm); no en el sentido negativo dicho por H. Read. Sino en la relación libertad-responsabilidad. El estudiante es libre, no tiene que dar pruebas. Se trata de la vida de su incorporación a la función educacional de manera integral.

En este sentido, la ficha individual oficia como guía. Se hace un sondeo inicial inspirado en la Escuela de Ulm, y el estudiante encontrará allí documentado su personalidad y labor por parte del docente. el estudiante con auxilio docente debe construir su plan individualizado de estudio sobre el esquema general establecido.

Se trata de una enseñanza experimental, individualizada en la libertad y por ella, pluralista y de opciones progresivas. La individualización es contraria al individualismo egocéntrico, es un modo de aporte individual a la obra común. Se trabaja en equipos por afinidad, que es una diferencia con el modo de la Bauhaus de Gropius, la escuela de Munich y la Werkakademie.

La relación docente estudiantil no es afectiva, y esto se toma del pensamiento de H. Read.

La docencia procura la recreación de las experiencias básicas; la función es proponer experiencias, vigilar el curso, y controlar los resultados. La docencia ideal, es "siempre presente y ser invisible". Esta función ayuda al profesor a no interferir perturbadoramente en el verdadero proceso educacional que transcurre en la subjetividad del alumno.

El ciclo de rotaciones tiene un lugar dentro del Primer Período. El estudiante sale del Primer Período con su primer ciclo de rotaciones discutidas colectivamente, con una visión panorámica de su terreno y una voluntad creadora de espectro muy amplio, que va a ser atraído después del ciclo de visitas por el Taller que no le parcele autoritariamente su terreno. Esta elección se funda en la experiencia empírica del Primer Período.

El Primer Período de Estudios, tiene como misión tomar al estudiante con sus preconceptos y descubrirle su terreno, la problemática básica de la rama de conocimientos por la que optó, el de los medios expresivos.

La integración creadora del estudiante a su medio se trata de una apertura experimental en la sociedad; pero este problema se introduce naturalmente en el Segundo Período. La libertad creadora es un medio de incidir en la realidad y no de evadirse; es la relación del producto con su medio.

Otro de los textos de autoridad, pero citado en menor grado, es Proyección de una experiencia educacional, 1986 (Pee86). Allí define al Seminario de las estéticas como un orden y comprensión del complejo tejido de las tendencias contemporáneas. Esto supone recorrer la realidad del Arte en sus manifestaciones y presencias de hoy, con relación puntual a su obra y su teoría, sin articulación a los tensos y lejanos cauces de los que proceden. El Seminario es un gran andamio de seis siglos de Historia, con proyecciones hacia la Antigüedad (Pee 86).

En 1993 hallamos en R un orden de resonancias, agregándose el estatuto de autoridad conferido al texto (R 19)

En 1989, en C aparece el Seminario como el curso que ha experimentado una mayor “evolución” en su contenido pedagógico, abarcado más investigación y profundidad en calidad, y que lleva replanteándose desde el segundo año de la Reapertura. También, que esto supuso reacomodar algunos cursos que pertenecían al Plan 60. Esto da cuenta del trabajo docente enfocado a la construcción del curso, sus límites, el plano de su investigación pedagógica y académica. La tarea docente es aquella que fortalece la individualidad expresiva y crítica del estudiante, que lo ayude a desarrollar una actitud de libertad responsable. También, es que el equipo docente del Primer Período asuma la planificación colectiva de los cursos del Primer Período.

En D, se plantea también las reubicaciones de las materias del Plan 60 y la construcción del Seminario tomando como centro el Método activo para el ordenamiento del curso, asimismo aparece mencionado un objeto particular propio del Seminario, que es la intención de investigación interdisciplinaria. En esta tesis aparece también la explicitación de la subdivisión del Seminario, dado por la ampliación temática y conceptual, marcando históricamente la Segunda Guerra Mundial como el tema que divide el curso. La tarea del docente es munir de instrumental formativo e informativo al estudiante, así como también, tratar de producir una globalización final de los Centros de Interés apuntando a ordenar comprensivamente hacia el final del año lectivo el ciclo experimental. A propósito de la investigación interdisciplinaria,

aparece formando parte de las competencias docentes, en particular, las tematizaciones que versan sobre el aparato fisiológico y las nociones culturales de antropología; entendemos que esto es un gran campo de investigación docente. Pero, ¿cómo puede un docente, que se forma en el gran equipo docente y en correlato al estudiante como dice en 1992 la tesis de J en relación a la función del asistente, producir este tipo de investigación?, ¿en dónde se produce la formación apropiada?, en el caso de no haber lugar de formación dentro de la ENBA ¿cuáles son los métodos utilizados por los docentes para realizar estas investigaciones para el curso?

En E, aparece como sentido de la enseñanza artística desde sus fundamentos reformistas del Plan 60, la desmitificación de la práctica artística.

En 1990, en G también hace énfasis que el Seminario es el curso que ha tenido mayor transformación, que investiga sobre los procesos culturales y que para ello se nutre de la antropología cultural, y otras formas de pensamiento (antropología filosófica, historia de las ideas) con el devenir científico técnico (evolución de las ciencias físico matemáticas y geométricas) con la sociología de la percepción y con la evolución de las ciencias médico naturales, y a esto que se compone en estos atravesamientos, es lo que Baxandall llamará el ojo cultural de la época. En esta tesis se marcan ejemplos de investigación docente sobre ciertas temáticas, como ser el estudio del Barroco al que se lo desmitificó de los prejuicios impuestos de la concepción moderna del arte. También se halla aquí, una crítica a la “memoria descriptiva” de soluciones experimentales que pueden llevar al equívoco de creer superada la investigación docente, cristalizándose en el curso como un programa inamovible y reiterativo en el orden experimental. Esta crítica da cuenta, de que una vez logrado el éxito en el armado de una Experiencia, según la imaginación y creatividad docente, se tiende a dejarlas como hitos de los Centros de Interés para los próximos años.

La exigencia es poder estar pensando continuamente el curso, en relación a las expectativas estudiantiles, y junto a ellos, construir un curso diferente por año, repensar los Centros de Interés en esta perspectiva y por esto, lograr armar una Experiencia. Por otro lado, también se señala que el equipo docente no solo planifica los cursos sino que investiga, polemiza, visualiza diferentes ángulos, y de allí logra arribar a soluciones. Es decir, la investigación docente no puede estar aislada sino que tiene que lograr una controversia positiva, porque la duda lleva a la investigación.

En 1992, en J, plantea que el equipo docente actúa como un todo discutiendo y organizando todos los aspectos del curso. Esto supone, la planificación general y particular, el montaje y desarrollo de Experiencias, la discusión y evaluación de las Experiencias. Porque el

equipo es un medio formativo que enriquece individual y colectivamente, porque socializa las responsabilidades y obligaciones del curso en proceso. La función del docente ayudante aparece tematizada. Es, la discusión de la organización de las experiencias de las premisas de trabajo y la planificación en lo que se tiene que tener en cuenta la calidad de la Experiencia, en lo inmediato (agrado, desagrado) y su influencia sobre experiencias posteriores. También el montaje de las Experiencias y la asistencia estudiantil durante el desarrollo y cierre; dicha asistencia debe ser horizontal y cuidando de no tener injerencia sobre el proceso experimental. En este sentido, el proceso de formación del estudiante es concomitante al docente. Y por último, plantea que la creatividad y el esfuerzo son herramientas del Equipo docente ante la desproporción entre el número docente y de estudiantes, y el desafío que plantea cada año las generaciones que ingresan.

En L, se plantea que el docente debe crear instancias donde el estudiante se sumerja a experimentar generando por su propia motivación. Estas instancias son certeras si el propio docente asume una actividad activa, motivada en la creación del laboratorio. Contra a esto, aparece la burocratización y estandarización del docente. El docente debe aportar distintos elementos que convergen en el objeto a investigar, esto supone la exigencia de continua revisión y rastreo. Con lo dicho en esta tesis, suponemos que la alta inscripción por un lado y la ansiedad docente de evaluación, puede ser lo que lleve a la burocratización del docente y la estandarización del trato con el estudiante.

En 1993, en Ñ plantea que un tema analizado colectivamente enriquece y expande sus contenidos primarios tomando derroteros propios. Porque el docente regula, modera la discusión tomando lo sustancial del análisis, transformando su opinión en un aporte más, intentando aproximar hacia lo medular de la Experiencia. La investigación de los Centros de Interés, supone también la planificación de las actividades experimentales, los alcances del curso y adecuación a la investigación estudiantil. Se discute en un ámbito donde las opiniones tienen igual peso, el equipo define su autorregulación sin que exista otra autoridad más que el consenso, duda, reflexión, aporte y la experiencia en la carrera docente.

En Q se tematiza la labor docente, que implica:

- El análisis y reflexiones sobre la educación que trasciende lo pedagógico porque toma elcarácter dinámico y removedor de la enseñanza activa que involucra a estudiantes y docentes.
- El colocar al estudiante en condiciones de dilucidar comprometiendo al acto creativo y a una reflexión sobre el medio.

- Facilitar la manifestación del punto de vista del otro y promover autonomía de pensamiento.
- Hacer docencia, investigación, extensión, documentación en forma consecuente para reelaborar y redimensionar las nuevas áreas expresivas de las artes.
- El acto docente no es un acto formal o simple compromiso circunstancial, ni algo que suponga una actitud altiva.
- La masificación es un desafío para el relevamiento de la actividad diaria y el contacto mano a mano con el estudiante, visualizar su proceso.
- La planificación de los Centros de Interés, a través de reuniones colectivas a nivel de Primer Período y del sub-equipo, para evaluación, discusión, análisis de la marcha de los cursos. Así como también, de los objetivos, la metodología, el montaje y asistencia, el ambiente de taller y la espera en los turnos para el trabajo experimental.

11. Rejillas de especificación

Relaciones entre enunciados por oposición. (ver Tabla XXII y XXIII)

En la Reapertura, la Enseñanza Artística se componía de una serie de oposiciones. Contra la enseñanza tradicional-académica (ETU 18, 19) y por ende contra la relación docente estudiantil de la concepción tradicional de la educación vertical, con un docente sabio, con un estudiante depósito de información o educando objeto (A 1). A su vez, se estaba en contra de la enseñanza académica de la pintura, la escultura y el dibujo (y a favor de la cerámica, el grabado, el estampado en tela, fotocine, imprenta y los talleres generales, herrería, carpintería, mecánica).. Asimismo, se estaba en contra de la jerarquía y la compartimentación que se visualizaban en los modelos educativos de la Escuela de Munich y la Bauhaus (ETU 12,13,14,15). Como también se estaba contra la la lógica empresarial (ETU 8). También se situaban en contra de los estudios de la historia lineales, cronológicos, etc (B 6, 7). El lugar de la Enseñanza artística era el opuesto a todo esto.

En 1989, se observa la oposición frente a una concepción histórica lineal (D 22), pero ahora ligada a una lógica del método (D 30) y lo estético aparece como producción plástica (C 25,26) y también como enunciados teóricos (D 22).

También aparece la oposición en los contenidos (ojo medieval contra ojo renacentista) (C 20). Aparece la oposición funcional y metodológica entre Primer Período y Segundo Período (D 21). Aparece la oposición entre inter y multidisciplina, para caracterizar el Seminario

asociándolo a la interdisciplina (D 24). Aparece una visión prestigiosa del dibujo y la pintura propia del estudiante del Plan 60 en oposición a la libre investigación de las capacidades creativas propia de la concepción nueva que dará lugar a la formulación del Plan 91 (C 28).

Aparece la relación horizontal y desjerarquizada en oposición a los mecanismos coercitivos de "nuestra" enseñanza, es decir, de Secundaria y nivel Terciario (D 32).

En 1990 aparecen dos oposiciones visualizadas, la investigación y el proceso en oposición al fin, al producto (F 34); así como también, la actitud medieval en oposición a la renacentista (G 33).

En 1991 aparece el régimen academicista (del Círculo de las Bellas Artes y la primera Escuela Nacional de Bellas Artes) en oposición al Plan 60 y la reforma (H 37).

En 1992, aparecen dos oposiciones, el "centro académico vernáculo" en oposición al Plan 60 (I 38); y el Nivel Secundario en oposición a la ENBA (M 39).

En 1993, aparecen varias series de oposiciones. La pasividad en oposición a la actividad estudiantil (Ñ 40). La formación que atiende al mercado laboral en oposición a la postura vocacional (Ñ 41). La enseñanza académica tradicional en oposición al Método activo (Ñ 42), (O 43), (P 46), (Q 47). El tecnicismo en oposición al manejo libre en la investigación (O 44). Lo cronológico en oposición a la vivencia del hombre (O 44). El conocimiento regido por la lógica formal (memorización y codificación) en oposición al conocimiento en enseñanza activa, inseparable a la experiencia vivida, fenómeno relaborado y asimilado personalmente (R 51).

En resumen, podríamos decir que las oposiciones entre 1990 y 1993 son persistencias de oposiciones anteriores, que se enfocan contra el régimen educativo tradicional, contra el estudio histórico cronológico, la búsqueda teleológica, el mercado, el tecnicismo y lo que estuviera contra un régimen integral.

<u>Relaciones entre enunciados por reagrupación.</u>

En 1986, se da en el plano de la memoria en cercanía discursiva al Plan 60, efecto de continuidad como filiación doctrinal (B 52). También en el plano de la acción y la organización para la Reapertura, tomada esta desde 1983 (A 53). También en el plano programático (con las asignaturas Ubicación Histórico Cultural y Geometría). Y en el plano del egresado considerado como formando parte del par consumidor-productor (ETU 54-55).

En 1989, aparece nuevamente la asignatura Ubicación Histórico Cultural (C 56) ubicada en Primero como otra cosa, y la reagrupación disciplinaria para la constitución de un objeto interdisciplinario (D 58).

En resumen podríamos decir que se da mayormente en el primer momento de la Reapertura entre los años 19886 y 1989; y tiene efectos en la constitución del Plan 91, y la emergencia del Seminario de las Estéticas.

Relaciones entre enunciados por separación.

En la Reapertura, la separación se establecía entre las prácticas docentes anteriores al cierre y lo que se hacía en aquel momento.

En 1989, se separaba el sentido del Primer año y el Seminario por un proceso que establece y ajusta los contenidos (C)61. También se separan en dos el Seminario según una lógica histórica lineal (D)62, pero que trata de defender un análisis empírico de reconstrucción histórica antropológica (D)63-64.

En 1991, se separaban los Planes en sus alcances y su contexto socio cultural.

En 1992 y adelante, no existen mayores visualizaciones.

En resumen, la separación aparece como modo de organización interna de los cursos y los Períodos; enfatizando (sin oponerse) en el despegue con lo hecho en el Plan 60.

Relaciones entre enunciados por derivación.

En 1986 aparece la derivación con relación a la historia y sus contenidos. Se utilizaba la expresión “vasos comunicantes” para dar cuenta de una hermenéutica de los fenómenos plásticos en la historia; esto eran conexiones de nivel “objetivo” que se presentaba como una novedad metodológica que se aleja del método lineal de la historia del arte (B)67.

En 1990, se observa la derivación con respecto al Método activo y sus antecedentes, constituyendo una línea histórica de afiliación a la reflexión educativa (F) 68, 69, 70. La fuente de dicha reflexión es el ETU.

En 1992 y 1993, aparece la derivación en el mismo sentido anterior. La fuente también es el ETU (P 72).

En resumen, la derivación se utiliza para realizar una conexión hermenéutica en los contenidos programáticos (contra el orden cronológico) y para historizar una afiliación del discurso educativo.

Relaciones entre enunciados por clasificación.

En 1986, aparece clasificada la población de estudiantes inscriptos por edad, formación general y plástica (A 73). También, lo que debería conocer un estudiante de Arte, de Derecho y

de Sociología, clasificando las características de la experiencia educativa (ETU 74). Se clasifica los “ojos” culturales y también el hilo histórico (PEE 75-76).

En 1989, se enfatiza la clasificación en los contenidos produciendo nuevas tematizaciones (C 77,79,80,81 al 101).

En 1990, se clasifica la actitud pasiva y la activa para tematizar la experiencia (F 102). Se clasifica los autores a través de los cuales aparecen las filiaciones del modelo pedagógico (F 103-105). Se clasifica los Centros de Interés, tematizándolos (G 106,107).

En 1993, se clasifica los modelos educativos (no se oponen sino que se describen) (Q 108).

En resumen, la clasificación se utilizó mayormente para la tematización de los contenidos programáticos. Muchas veces, junto a otras operativas, instalan una identidad o una afiliación a un modelo pedagógico.

Relaciones entre enunciados por entroncamiento.

En 1986, los cursos aparecen entroncados desde Primer año (A 109). Se conectan corrientes artísticas y artistas por esta relación (B 110) (es diferente a la lógica del Seminario de las Estéticas desde la perspectiva posterior, en donde se marca el cambio del objeto del curso).

En 1989, los contenidos programáticos se van entroncando (C 113, 124).

En 1990, se establece el entroncamiento de la pedagogía contemporánea, como fundamento de la ENBA, a Rousseau y a Pestalozzi (F 125). Los contenidos programáticos se van entroncando entre sí como modo de explicitar una conexión (G 126-127).

En 1992, se entronca el Plan 91 en el Plan 60 (M 128), y también los contenidos del programa (M 129).

En 1993, se entroncan las líneas discursivas de los modelos educativos (Ñ 130, O 131, P 132, Q 133.

En resumen, se utilizó mayormente la relación por entroncamiento para conectar corrientes artísticas y artistas, diferente al modo historicista que utiliza fechas, eventos, artistas; esto se dio entre 1986 y 1992. También para conectar las líneas afiliatorias pedagógicas, en particular, en los años 1990, 1992, 1993. Podríamos decir que son procesos que se dieron paralelamente, relacionar la información del campo artístico y la de las vertientes pedagógicas, quedando formulado de esta manera dos campos discretos, el del arte y el de la enseñanza artística.

11. Prácticas Artísticas Contemporáneas.

En 1985 se retomaba el Plan 60, en donde emergían explícitos los fines de la ENBA como la formación integral del artista plástico y la ubicación como artista en el medio social. Estos fines se alcanzarían mediante un "régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante" a quienes daría las posibilidades formativas, capacitación técnica y de investigación artística; mediante el respeto a la libre determinación individual en la creación estética. Los fines implicaron la integración de talleres libres para la práctica y experimentación de las distintas disciplinas artísticas para integrar al estudiante en el medio luego de su egreso (P60 1); esto había sido una novedad compartida con la Facultad de Arquitectura.

En 1986, en la publicación PEE, aparecía mencionada la intervención de Christo en el Pont Neuf asociado a la crisis de lenguajes (Pee86 2).

En 1989, en C se planteaba la investigación de la "sacralización" de las Vanguardias históricas, fenómeno posterior a la Segunda Guerra Mundial, y el reflotar de las Tendencias con nuevas investiduras. Esto implicaba, un situarse en el medio socio cultural estético contemporáneo y un "enfrentar" al estudiante con definiciones claras para la crítica de su época y de los Talleres de Libre Orientación Estético Pedagógicos y sus postulados (C 3).

En 1990, en G se planteaba un corrimiento de las fronteras del arte, preguntando por su definición; negando el hecho plástico en función de la idea de producción (Arte conceptual) que el estudiante debía transitar a través de "propuestas experimentales" para desentrañar la cultura de fin de siglo XX (G 4).

En 1992 se mencionaba el Arte conceptual, en medio de la discusión sobre la cultura fin de siglo y su crisis (K 5).

En 1993, en P se planteaba el problema de las definiciones estereotipadas, que traían los estudiantes en su ingreso a la ENBA; dichas definiciones eran asociaciones entre Arte y Belleza, Genio, Inspiración o a la Técnica y su saber (P 6).

En Q se mencionaban las corrientes de posguerra: OP ART, MINIMAL ART, ARTE TERRESTRE, ARTE ECOLOGICO, BODY ART, ARTE CONCEPTUAL, manifestaciones del mayo 68. Eran traídas en relación al modo de trabajo con los estudiantes, que se basó en amplios esquemas gráficos. En dicha Tesis, se analizó la condición de vacío cultural y las responsabilidades como creador en una sociedad de transición.

(Q)6 " Todas las corrientes de posguerra, visualizadas en amplios esquemas gráficos,

OP ART, MINIMAL AR, ARTE TERRESTRE Y ARTE ECOLÓGICO, BODY ART, ARTE CONCETPUAL, ETC, manifestaciones del mayo del 68. Muestra de material fílmico realizado por Cohn Bendit (militantes del 68, ayer y hoy, en situación totalmente opuesta). Se analiza el vacío cultural, existente en el hoy, las responsabilidades que nos competen como creadores en esta sociedad en transición."

Citas utilizadas para el análisis.

(P60)1 " Art. 1º. La enseñanza de la Escuela Nal. De Bellas Artes perseguirá los siguientes fines:

a) La formación integral del artista plástico

b) Su ubicación, como tal artista, en el medio social.

Art. 2º. Esos fines se alcanzarán mediante:

a) 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.

b) La vinculación del estudiante en el medio social y sus auténticos requerimientos.

c) El respeto a la libre determinación individual en la creación estética.

d) La aceptación de este Plan implica el compromiso formal de todos los órdenes de la Escuela Nacional de Bellas Artes, dentro del plazo más breve posible, de llegar a la coordinación con la Universidad del Trabajo del Uruguay.

Art. 3º. Los fines de la acción de la ENBA no deben considerarse agotados, con respecto a sus alumnos, por el cumplimiento de sus cursos regulares. A los efectos de integrarlos en su acción, con posterioridad a su egreso, se crearán talleres libres para la práctica y experimentación de las distintas disciplinas artísticas.

Art. 4º. Al margen de estos cursos que se organizan a continuación, la Escuela establecerá con carácter transitorio un régimen de estudios libres, de acuerdo con la Reglamentación respectiva."

(PEE) 2 “Nuestro siglo, el siglo del acopio y producción de materias de mayor espectro que todas las materias juntas del resto de la historia, siglo de docilidad instrumental al extremos de cualquier imaginación, se sorprende en plan crisis de lenguaje. Crisis de lenguaje que abarca el propio contenido del objeto, su destino y hasta su propia naturaleza de existencia: el Pont Neuf embalado por Christo. Realmente este fin de siglo es una cita y conjura a la imaginación. Desde luego, para nuestro caso, tanto por razones históricas geográficas –ciudad-puerto factoría cultural Europea- como por su estructura de dependencia, las opciones de desarrollo de la aventura educativa y socio-cultural, aparecen como previamente comprometidas por ese marco general. No obstante, lo cual, la somatización de nuestros males de desarrollo no son buenos consejeros para la salud de nuestra experiencia en curso. Construimos a partir del fin del viejo sueño de la apacible sociedad de clases medias del Uruguay de la primera mitad del siglo XX y desde la brutal regresión autoritaria de la última desesperanza, puede ser la simiente del desarrollo colectivo de capacidades; estamos tentados de decir desde la desesperación.”

(C)3 ” Esta situación junto con otros puntos importantes como la “sacralización” de las vanguardias de pre-guerra en la post-guerra y el reflotar de tendencia con nuevas vestiduras, en un contexto totalmente distinto serán investigadas para iluminar una visión crítica de ubicación del estudiante. Esta ubicación no solo implicará el situarse en el medio socio-cultural-estético-contemporáneo, sino enfrentar al alumno a definiciones estéticas claras, que le permitan ejercer su criterio en aras de encontrar su propio camino y potencializar una visión dirigida no sólo a su época sino internamente en el ámbito de la escuela, a los talleres fundamentales y a sus postulados estético pedagógicos.”

(G)4 ” Por otra parte las necesidades planteadas por una cultura agobiada por la necesidad de lo nuevo, producen una especie de corrimiento de las fronteras del arte, llegará a plantearse la disyuntiva de ¿qué es el arte? Se llegará inclusive a negar el hecho plástico en función de la idea de producirlo (arte conceptual), en fin todos síntomas de una crisis que está ahí presente. Realidad presente en la propia vivencia del estudiante, el que a partir de propuestas experimentales globalizadoras por las cuales transitará, tratará de ir desentrañando el compuesto de mezclas que hacen a la cultura de este fin de siglo.”

(K) 4” Se analizarán las Neo vanguardias y la situación del arte de posguerra. El 68 y el vacío, el Hiperrealismo y el Arte Conceptual. La última parte del curso estará destinada a la rotación de

los talleres fundamentales del 2º. Periodo.”

(P)6” ¿Entonces, que concepción traen del arte? – Arte como sinónimo de belleza? – Que idea de belleza? – Hay un ideal de belleza? O “Arte”, como camino hacia el éxito y vinculado a la idea del “Genio”, “La Inspiración”.- algunos traen claras definiciones en cuanto al hacer (Yo quiero dibujar, yo quiero pintar, etc.)o sea la gran mayoría trae consigo una definición estereotipad, que culturalmente llegó a el casi sin saber porque, por más de 16 años de educación por la cual ha transitado le han fomentado ese prejuicio, ya en su etapa preescolar, ya en la escuela, como una actividad entendida para el ocio o la recreación donde y se establece esa jerárquica de actividad menos importante, o ya en su etapa de secundaria donde continua esa jerarquización con respecto a otras materias.”

12. Análisis de la tematización Tiempos posmodernos.

Esta noción aparece en 1991, a través del Plan 91. Con el fin de las ideologías de vanguardias y cultura en transición, el lenguaje tiene valor de testimonio y por esto se investiga reconstituyendo las circunstancias que rodean las estéticas y sus lenguajes (P91 1).

La estructura del plan organiza el caótico campo de los lenguajes históricos de las artes y su referencia actual. Las técnicas y talleres ceden paso a la estructura por lenguaje con sus versiones ligadas a la industria. Se investiga la crisis de la “imagen posmoderna” de acumulación masiva y sin intervalos (P91 2).

En 1992, aparece explícita la noción, como una forma de nombrar el presente, de dilucidar el momento actual, contemporáneo. A esa contemporaneidad se liga el Taller de libre orientación estética pedagógica (K 3).

El Seminario aparece marcado con un papel fundamental, como bastión ideológico ante una cultura del vacío, individualista, y de crisis de actitudes creativas. En este bastión se produce un examen de autenticidad sobre los vacíos promulgados por una cultura posindustrial. Además, el Seminario recoge la inquietud de investigar las vertientes culturales contemporáneas por mandato del Plan 91, que supone un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento, ordenador para el estudiante ante la confusión de fin de siglo que habita, para que pueda controlar sus propias confusiones y las de fin de siglo.

En este sentido vemos el posicionamiento discursivo en relación a una época que aparece traumática, confusa y que produce confusión. La confusión se le atribuye a la época y al estudiante no al docente. El docente aparece formando parte del ordenamiento, de la

investigación (M 4, N 5-6-7).

En 1993, aparece la enseñanza como un factor de generación de cambio, de salida de las contradicciones. El panorama de los 80 se presenta conflictivo (civilización pos industrial y crisis de la modernidad). Los 90 se presenta de crítica para la superación de la situación de vacío. Por otro lado, parte del conflicto son los modelos culturales y el carácter reflejo de los países centrales. Ante este diagnóstico, el Plan 91 asegura no sólo la formación de artistas plásticos sino la formación para el cambio cultural y social ligados al mandato de la Ley orgánica. La investigación se concentra en el enfoque moderno y su superación (R 8-9-10).

Citas utilizadas para este estudio.

(P91)1 ” El fin de las ideologías de vanguardias –de su purismo, su abstracción radical- en extenuación, supuso la reconstitución de antecedentes ocultos por el “meta-discurso” de esas ideologías, (Lyotard) y la investigación se torna hacia las circunstancias en que la cultura produce la transición y el lenguaje cobra valor de testimonio de esa transición. De allí en más, toda la tarea de investigación se centra en la reconstitución de las circunstancias que rodean las estéticas y sus lenguajes, en una minuciosa recopilación de antecedentes e interconexiones en las diferentes áreas de la cultura que se investiga.”

(P91)2 ” Finalmente, la nueva estructura del Plan de Estudios, organiza el caótico campo de los lenguajes históricos de las artes y su referencia al mundo de hoy. Las “refractarias técnicas” y sus Talleres ceden paso a la estructura por lenguajes con sus distintas versiones preindustriales, industriales y pos-industriales. Técnicamente asume además, la investigación de la crisis de las imágenes posmodernas de acumulación masiva sin intervalos.”

(K)3 ” Así el estudiante munido del conocimiento vivencial de los distintos paradigmas culturales estéticos desde la Edad Media hasta estos tiempos posmodernos, pueda optar libremente, entre la pluralidad de opciones estético pedagógicas que tiene el 2º periodo en los Talleres Fundamentales paralelos.”

(M)4 ” Es en el nuevo Plan que el Seminario de las Estéticas adquiere un papel fundamental en la formación de un estudiante inmerso en una cultura signada por el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de las actitudes creativas.”

(N)5 ” Luego el auge contestatario de los sesenta y la caída de los discursos de esa mismas neo-vanguardias en los años ochenta, el curso concluye con un examen de autenticidad sobre los vacíos de la cultura post-industrial.”

(N)6 ” En la exposición de motivos de nuestro nuevo plan de estudios hay dos párrafos que nos sirven de expresa síntesis sobre los propósitos de este fundamental dispositivo que la ENBA puso en marcha en la década de los ochenta. Lo citamos textualmente: “El nuevo esquema educativo recoge la inquietud de investigación de las grandes vertientes culturales que se mezcla en la formación del arte contemporáneo y sus ideas”. Reacondicionar los elementos redactarios de las culturas en transición que derivan hacia nosotros, supone en términos educativos, un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento. La revisión de esas grandes vertientes de proyección cultural, replanteadas experimentalmente, ordenan las definiciones culturales actuales del estudiante pero además, y fundamentalmente, sus contradicciones, sus vacilaciones, sus inseguridades, y finalmente sus prejuicios. Nada de esa introspección cultural (investigación de sus herencias culturales) puede ser más legítimo, que una revisión al día de hoy de las simientes de formación y deformación de los que habitamos este confuso fin de siglo. Desde el remoto mundo concreto de las ideas circulares y planas del mundo escolástico medioeval y su visión frontal desde la ciudad amurallada hasta el fin de las ideologías de vanguardia y del vacío posindustrial a que está citado y convocado este último decenio del siglo.”

(N)7 ” El pasaje experimental por estos intensos años de vida de “introspección” del estudiante constituye a mi manera de ver uno de los hallazgos fundamentales de la ENBA de los años ochenta. Es que recapitulando sobre las tesis que escribimos y (transcribimos) de los años setenta, siendo una notoria evolución de la vida estudiantil, no sólo hacia el control de sus propias confusiones, sino y esto es lo más importante, de las confusiones a que asiste universalmente este fin de siglo. Las transiciones e investigaciones en el mundo renacentista hacia la abstracción en el plano de la tercera dimensión invierten toda la tesitura de análisis académico que sacudía la vanguardia de la primera mitad del siglo.”

(R)8” Este plan es una evolución actualizada y aplicada de planteos pedagógicos que ya entrado el siglo, intentan dar una salida a las contradicciones establecidas en la sociedad contemporánea, por el enfoque unidimensional que da a la especie humana, compuesta en

realidad por individuos potencialmente multifacéticos, e intentando hacer de la enseñanza un elemento más generador de cambios."

(R)9" Surgen en la década del 80 dos factores de orden totalizador socio cultural, que se suman al conflictivo panorama general, sacudiéndolo y amenazando con disgregarlo. El primero es una serie de fenómenos nuevos que pueden ser globalmente reunidos bajo el tema del advenimiento de la civilización pos industrial y la crisis del avejentado concepto de modernidad. Las contradicciones básicas señaladas sufren nuevas reinterpretaciones filosóficas y debates de actitud de vida; se eluden en el escapismo o se asumen desde un punto de vista consumista, pasando por alto la apetura implícita en este particular momento cultural. La década del 90, aportará a su vez la crítica conciencia de lo impostergable que resulta la asunción del desafío de superar una situación pautada por el vacío de la aparente total "libertad para nada" ajena a compromisos reales. El segundo es la patética vigencia que cobra la situación de acelerado distanciamiento en posibilidades, que nos coloca en posición de difícil respuesta a la imperiosa necesidad de elaboración de modelos culturales despegado del carácter de reflejo en los países centrales. Desde estos puntos de vista, las propuestas del plan de estudios de la ENBA, suponen alcances que van más allá de la formación de artistas plásticos en una sociedad dada. Implican perspectivas más ambiciosas, coincidentes con los objetivos de motor del cambo cultural y social establecidos en la Ley Orgánica para toda la Universidad."

(R)10" B) El enfoque posmoderno y su superación."

13. Análisis del enunciado Lenguaje/s.

En el Plan 60 la formación plástica del Primer Ciclo del Segundo período se asiste en talleres técnicos destinados a ofrecer al estudiante materiales y técnicas que enriquecen las posibilidades expresivas (cerámica, grabado, estampado en tela, foto y cine, imprenta, taller general: herrería, carpintería, mecánica) y no se habla de lenguajes (A 1).

Si bien en 1986 aparece explícito la existencia de una crisis del lenguaje que abarca el contenido del objeto, su destino y su naturaleza. Esto se ejemplifica con una intervención del artista Christo en el Pont Neuf que posiblemente el Prof. Errandonea haya tenido noticias, en el exilio en Francia (PEE 2).

En 1989, aparece explicitado en algunas tesis (C, D, E) lo que supone la problematización de este tema. Aparece el lenguaje nuevo, de difusión masiva, de procedencia

técnica, que prioriza lo técnico y un área de lenguajes que se implementa para su comprensión del docente, y experimentación por parte del estudiante. También aparece unido al perfil profesional. Por lo pronto tenemos dos concepciones, una amplia, ligada a lo técnico, y otra restringida, ligada al campo de expresión de cada uno (C 3, D 4, E 5).

En 1990, aparece como objeto del curso bucear por caminos de los distintos lenguajes expresivos. En donde aparece un sentido político, con la serie de contraposición, sociedad de masas contra los lenguajes al alcance de la gente (G). Esto supone poner al alcance de la gente los lenguajes para propender a que se tome el papel del creador y así se inserte en la sociedad. Así, aparecen como ejemplos de lenguajes: el comic y las herramientas técnicas del diseño gráfico y de la reproducción en serie; el cine, el lenguaje de la imagen en el tiempo; los medios electrónicos de comunicación masiva en lo visual, el video y la televisión; incluso la pintura mural y el publicartel (G 9).

En 1991, aparece en el Plan de Estudios de 1991 articulaciones con otros espacios curriculares, donde el estudiante proyecte su expresión en lenguajes de alta complejidad tecnológica. En este caso estamos situados en el Segundo Período, pues en el Primer Período, la experimentación se liga a los fenómenos de la percepción y del campo de conocimiento de las bases de los lenguajes del arte, incorporándose a la glosa este enunciado y definiéndose como subproductos de una cultura (P91 6-7-8, H 10).

Podemos ver la cercanía de lo que dice el Plan 91 (P91 11-12-13-14) en relación a H.

En 1992, aparece la necesaria integración de todos los lenguajes en la ENBA, ya pensada como facultad de arte. También se asocia a la crisis del lenguaje y sus efectos culturales. Se integra al Primer Período, a la metodología activa (J 15, L 16, M 17).

En 1993, aparece “los fenómenos de los lenguajes y los medios”, como una forma de condensación de entidades. Se asocia al fin de siglo, de crisis y de vacío, a través de la mediación del lenguaje. También se califica la actitud de los lenguajes masivos de comunicación (Ñ 18, Q 19, R 20).

Citas utilizadas para este estudio.

(A)1 ” Debo señalar que la formación plástica en el primer ciclo del segundo período se asiste de talleres técnicos destinados a ofrecer al estudiante una gama de materiales y técnicas cuya diversidad enriquece las posibilidades expresivas en: cerámica, grabado, estampado en tela, fotocinematografía, imprenta y un taller general que incluye herrería, carpintería y mecánica.”

(PEE)2 ” Nuestro siglo, el siglo del acopio y producción de materias de mayor espectro que todas las materias juntas del resto de la historia, siglo de docilidad instrumental al extremos de cualquier imaginación, se sorprende en plan crisis de lenguaje. Crisis de lenguaje que abarca el propio contenido del objeto, su destino y hasta su propia naturaleza de existencia: el Pont Neuf embalado por Christo.”

(C)3 ” En este aspecto, la aparición y desarrollo de lenguajes nuevos, de difusión masiva, como en el caso del video, con su clara definición de un lenguaje técnico, impulsor por lo tanto, de posturas proclives a una priorización de estos elementos, motivó una investigación más somera en el área de los lenguajes. Los cursos actuales de la escuela han sido relaborados con una incrementación experimental, que conecte al estudiante lúcidamente con el manejo de un lenguaje y la visión de su utilización en el mundo actual. El futuro creador irá surgiendo de su investigación, vivida emotiva e intelectualmente con el conocimiento del campo de las artes plásticas en toda su riqueza, sintiendo la responsabilidad con los medios que se manejan en el campo elegido por su vocación.”

(D)4 ” Su estudio abarcará todas las manifestaciones estéticas, desde la óptica crítica que aplicó para los períodos precedentes. Planteará las dudas sobre paternidades y originalidades que la necesidad ubicacional del estudiante hace insoslayables. Asumir la crisis de los lenguajes expresivos plásticos, desbordaos por la avalancha de medios materiales, instrumentales, ante una objetiva carencia de ideas y proyectos en una realidad en la cual prima la actitud del “como” hacer, sobre la “qué” hacer. Es una etapa culminante en la preparación del alumno para el desarrollo de su capacidad crítica hacia el auto-ordenamiento futuro de su actividad investigativa creadora; y síntesis de la preocupación global del curso por aportarle el más claro, informado y desprejuiciado marco de referencias interiores y exteriores que lo compone. En el entendido que él como hombre de este siglo de la informática y la cibernética es compuesto de múltiples referencias que debe asumir de cara a su ubicación como artista en la sociedad que lo contiene.”

(E)5 ” Destituida la retórica, pusimos en el laboratorio los actos sensibles y su agente irritante, para localizar variables, para sistematizar el conocimiento, para aislar los elementos de punto de partida del lenguaje de cada uno.”

(G)9 ” Pero también estará buceando por caminos de distintos lenguajes expresivos. La alternativa de una sociedad de masas, los lenguajes al alcance de los integrantes de la misma, el papel del creador y su inserción en ella, será algo que no escapa al curso. La elaboración de un comics como parte activa y de directa vinculación con el diseño gráfico a ser reproducido en serie, el cine y el lenguaje de la imagen en el tiempo, los medios electrónicos de comunicación masiva en lo visual, como el video y la televisión, de alcance plural y totalizador, la pintura mural o el publicartel, servirán de “pretexto” para el análisis conceptual no ya solamente en función de un rastreo estético identificable como propio, sino de algo mucho más profundo y complejo como lo es el intento de la comprensión del vacío en que se halla inmerso, el arte de este fin de siglo.”

(P91)6 ” Art. 3º. Los fines de la acción de la Escuela Nacional de Bellas Artes, no deben considerarse agotados, con respecto a sus alumnos, por el cumplimiento total de sus cursos regulares. A los efectos de integrarlos en su actividad –y proyectar su expresión en lenguajes de alta complejidad tecnológica – y con posterioridad a su egreso, se crearán Talleres libres para la práctica y experimentación de los distintos lenguajes de las artes, cuyo ordenamiento regularán los órganos directivos de la Escuela Nacional de Bellas Artes para cada disciplina y/o campo expresivo.”

(P91)7 ” El primer Período de Estudios tendrá una duración de tres años. Estará destinado a orientar al estudiante en las investigaciones 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.”

(P91)8 “ f) Los lenguajes del arte como subproducto de una cultura, serán investigados experimentalmente sin el propósito de recomponer todos los elementos residuales antropológicos de la cultura en cuestión. El propósito será ubicar al estudiante en el ojo cultural del espacio histórico que se investiga, acudiendo para ello, a las más diferentes lecturas ideológicas, iconográficas, semióticas, del pensamiento científico, de la filosofía, de los métodos, de la tecnología, etc.”

(H)10 ” La vieja estructura reglamentaria ofrece notorias áreas de inadecuación en el paso del

tiempo, tanto en lo tecnológico hacia los lenguajes del arte, como en lo doctrinario. En relación con la polémica del arte. Aceleradamente el mundo cambió mientras la ENBA permaneció clausurada durante la dictadura. A su reapertura en 1985, fue ostensible la necesidad de adecuación de sus cursos a la investigación ya transitada en el ámbito internacional. La formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo, la inquietud por el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y creatividad cobran hoy más vigencia que nunca. En el desconcierto conceptual de los lenguajes computalizados y videos masivos."

(P91)11 " La vieja estructura reglamentaria ofrece notorias áreas de inadecuaciones en el paso del tiempo, tanto en lo tecnológico hacia los lenguajes del arte, como en lo doctrinario en relación con la polémica del arte. La transición y desgaste de las vanguardias en los últimos treinta años, desembocan en la coyuntura crítica de los años ochenta y el reanálisis referencial de la cultura pos-industrial. Aceleradamente el mundo cambió mientras la Escuela Nacional de Bellas Artes permaneció clausurada y dispersa durante la dictadura."

(P91)12 " La formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo, la inquietud por el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y su creatividad, cobran hoy más vigencia que nunca en el desconcierto conceptual de los lenguajes sin intervalos al decir de Dorfles, de los lenguajes computarizados, de los lenguajes video-masivos."

(P91)13 " El Seminario de las Estéticas cumple así la tarea de anexión en la investigación estética de todos los lenguajes y por primera vez la investigación interdisciplinaria rebasa los viejos compartimentos de las "especialidades" definidos en el siglo XIX como unidades académicas separadas, y organiza esa investigación iluminando el fenómeno cultural en su conjunto."

(P91)14 " Finalmente, la nueva estructura del Plan de Estudios, organiza el caótico campo de los lenguajes históricos de las artes y su referencia al mundo de hoy. Las "refractarias técnicas" y sus Talleres ceden paso a la estructura por lenguajes con sus distintas versiones preindustriales, industriales y pos-industriales. Técnicamente asume además, la investigación de la crisis de las imágenes posmodernas de acumulación masiva sin intervalos."

(J)15 ” Asimismo, la ENBA considera necesario la integración en una Facultad de Artes, de todos los lenguajes del arte.”

(L)16 ” La debilidad conceptual existente genera entre otros conflictos la marcada desorientación del hombre-creador hoy centrada en el divorcio de los múltiples y variados instrumentos, y la ausencia de una matriz generatriz del pensamiento para su gobierno, generando una profunda crisis en los lenguajes como medio de comunicación masivo.”

(M)17 ” Con la metodología de Centros de interés y experimentación a escala personal propias del Primer Periodo; y evitando todo tipo de definición estética, el curso enfrenta al estudiante con la investigación y sensibilización experimental de los elementos componentes de los lenguajes expresivos. (Artificialmente aislados primero e interrelacionados después) y de la fenomenología de la percepción.”

(Ñ)18 ” Los fenómenos de los lenguajes y los medios en los que se mueven las artes plásticas son un elemento de permanente discusión en todos los ámbitos del arte, abordarlos sin el prejuicio de lo técnico; tomando solamente de estos los elementos expresivos que aporten hacia la investigación, es uno de los cometidos conceptuales de la docencia en el primer período.”

(Q)19 ” Siglo XX, un siglo de crisis, en los lenguajes plásticos, con una impresión general, como que todo se ha cristalizado, se ha empantanado; las distintas manifestaciones estéticas se siguen expresando y se autoconvocan a dar vueltas en su rededor, pero si percibo su expresión, tengo la sensación de que manifiestan en el vacío. Estamos tentados a dar vuelta de hoja, y proyectarnos como individuos creativos en todos los planos. Desde le seno de esta vieja y desgastada sociedad veintisiglista. (SIC)”

(R)20 ” A) Agotamiento de las neo vanguardias y crisis del mercado de los años 80. Aparición de las interrogantes y vacíos de la cultura posindustrial y el “hueco” actitudinal en los lenguajes de comunicación masiva.”

14. Análisis del enunciado Investigación.

En 1984 se presenta, a través del Plan 60, que los fines de la ENBA se alcanzarán

mediante “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”. Investigación se diferencia a creación en tanto están colocados en dos incisos diferentes “El respeto a la libre determinación individual en la creación estética” aludiendo a dos regímenes diferentes. La investigación forma parte de lo que se ofrece a nivel formativo, y la creación se asocia al campo de las libertades individuales. También aparece el término experimentación, “se crearán talleres libres para la práctica y experimentación de las distintas disciplinas artísticas”, conformando otro territorio discursivo ligado a las prácticas artísticas (P60 1). Estas tres nociones, investigación, creación y experimentación son mencionadas.

En 1986 también aparece en el nivel discursivo la utilización de ciertas palabras que nos conducen al campo de la investigación (“hipótesis de trabajo”, “investigar “el ojo del cuatrocentto italiano”") ubicando el territorio de la investigación de las estéticas ligado a lo cultural (PEE 2). En documentos complementarios, aparece la cuestión de la investigación plástica ligada a la producción plástica del estudiante y también a la experiencia educativa en términos de Extensión en el contexto político de la época. En aquel momento, la ENBA decide apoyar al sindicato de los cañeros en Bella Unión, llevando la producción estudiantil y docente al armado de una Venta Popular (RT 3).

Por Venta Popular se entendía a la “ actividad sistemática de investigación en el campo de la expresión plástica pretenden, a través de esta actividad, volcar a nuestro medio el producto de su creación para de este modo confrontarla con el juicio del público y recibir los aportes que este tiene para ofrecer al mismo tiempo que brinda el suyo”(RT 4)

En 1989, la investigación se asocia a los Talleres fundamentales. La investigación implica un “laboratorio de ideas”, una experimentación. Se utiliza palabras que se asocian al campo de las ciencias naturales pero dándole el calificativo de sensible, estético, artístico. En este sentido se observa una organización retórica del discurso.

En1990 se asocia a la investigación transdisciplinar, persistiendo la metáfora del investigar “el “ojo cultural” de cada época” (F 13).

En1991, se asocia la investigación experimental que se orienta por el análisis histórico cultural hacia la propia definición del estudiante como creador en el Segundo Período, en el Taller. Si bien se diferencia lo que es experimentación a lo que es investigación estudiantil. También aparece la observación de desfasaje o inadecuación de los cursos y sus contenidos a la investigación internacional en relación al arte, y con esto, la misión del Seminario de

investigación interdisciplinaria y estética de los lenguajes, expresado en el Plan 91. Cabe señalar que en el Plan 60 ya habían unidades académicas dispuestas para la investigación (Departamentos para la investigación de los fenómenos de la percepción y para la investigación de las estéticas. (I 14, P91 15-16-17-18-19-20-21)

En 1992 las Tesis les dedican más espacio a la reflexión de la investigación, asociando otras series enunciativas a ésta, por ejemplo, a la historia con valor negativo, y a la interdisciplina y multidisciplinaria con valor positivo. Si bien se marca que la "investigación creativa" se encuentra en el Segundo Período.

De esta manera se ofrece otra serie enunciativa polar: investigación cultural e histórica en Primer Período, en contraposición a la investigación creativa del Segundo Período. Se marca que para quienes tengan interés en dedicarse al "ejercicio e investigación de los medios expresivos propios del lenguaje visual" el Primer Período ofrece los fundamentos conceptuales "imprescindibles para su formación profesional". Esto enfatiza la relación complementaria y el carácter más "teórico" atribuido al Primer Período (J22-23-24-25, K 26-27-28, L 29-30, M 31-32, N 33).

En 1993, si bien se consolida esta glosa (O 34), aparece la Tesis de Profesor Titular del Departamento de las Estéticas quien propone un plan de desarrollo de investigaciones e informa las líneas en desarrollo. Allí, se plantea que "Si bien la ENBA siempre hizo investigación, ahora ha llegado el momento de institucionalizarla superando el carácter aleatorio y la discontinuidad" (R 35) implantando una nueva organización discursiva en las Tesis.

Citas utilizadas para este estudio.

(P60)1" Art. 2º. Esos fines se alcanzarán mediante:

a) 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.

b) La vinculación del estudiante en el medio social y sus auténticos requerimientos.

c) El respeto a la libre determinación individual en la creación estética.

d) La aceptación de este Plan implica el compromiso formal de todos los órdenes de la Escuela Nacional de Bellas Artes, dentro del plazo

más breve posible, de llegar a la coordinación con la Universidad del Trabajo del Uruguay.

Art. 3º. Los fines de la acción de la ENBA no deben considerarse agotados, con respecto a sus alumnos, por el cumplimiento de sus cursos regulares. A los efectos de integrarlos en su acción, con posterioridad a su egreso, se crearán talleres libres para la práctica y experimentación de las distintas disciplinas artísticas.

Art. 4º. Al margen de estos cursos que se organizan a continuación, la Escuela establecerá con carácter transitorio un régimen de estudios libres, de acuerdo con la Reglamentación respectiva."

(PEE)2" Desde luego esa hipótesis de trabajo, sólo se puede dar en períodos legatarios y vigentes en nuestras raíces culturales. Investigar "el ojo del cuatrocentto italiano" no sólo reencuentra nuestros reflejos e improntas sobre la "realidad" y la forma de quererla ver y ordenarla, sino que nos remonta a las fuentes mismas de nuestras ambiciones e ilusiones y a la estructura de pensamiento que ella genera. La perspectiva empírica de Masaccio y el laborioso comienzo de una geometría que orden y describa esa realidad; penetrar las proporciones ideales en la razón matemática que se descubre forzando las unidades orgánicas; la "realidad" que se mide y se pesa y, lo que no es medible y pesable, se "hace" medible y pesable según reclamos de Galileo Galilei; los tres ejes de definición del espacio cartesiano, finalmente "controlado" en el pensamiento y en la abstracción; el juego equívoco, dubitativo y sorprendente de la "trampa al ojo"; el aire y la luz cotidianos en la imprecisión de los cuerpos en movimiento del Impresionismo de la segunda mitad del siglo XIX, y su color sombra desacatados del claroscuro; la fatiga dramática del Expresionismo en la Viena Imperial declinante de la preguerra."

(RT)3" La investigación plástica que el estudiante realizaba (ver notas tituladas "Una experiencia educacional vigente") era periódicamente confrontada con el medio social, en actividades instrumentadas por el equipo docente del Segundo Período de estudios, dentro de la actividad curricular. De este modo la producción plástica de los estudiantes (pintura; serigrafía; grabados; películas cinematográficas; telas por metro; tapices, manteles y pañuelos estampados; azulejos y piezas de cerámica decorativas y/o funcionales; esculturas) fue durante todos los años que duró la experiencia educativa exhibida y/o vendida en diversos lugares de nuestro país. Se realizaron en la explanada universitaria como en la lejana ciudad de Bella

Unión (departamento de Artigas) coordinada con el sindicato de cañeros existente en aquella época.”

(RT)4” Los ex estudiantes y ex docentes de la ENBA que siguen en la actualidad una actividad sistemática de investigación en el campo de la expresión plástica pretenden, a través de esta actividad, volcar a nuestro medio el producto de su creación para de este modo confrontarla con el juicio del público y recibir los aportes que este tiene para ofrecer al mismo tiempo que brinda el suyo. De esta forma reeditamos, una vez más una de las actividades de extensión que la Escuela convirtió en clásica realizándola durante todos los años que rigió la reforma de su plan de estudios.”

(C)5” Este Primer Período será la base desde la cual partirá el estudiante hacia su posterior integración a los talleres fundamentales. El que deberá abarcar un amplio campo de investigaciones que irán conformando una sólida matriz en cada uno, que posibilitará un lúcido y libre ejercicio de sus capacidades creadoras.”

(C)6” El estudiante que ha vivido el amplio campo que abarcan las artes plásticas e investigado sus potencialidades creadoras sin centrarse en problemas estéticos o técnicos, en el curso de primer año, comienza ahora otro tramo en su camino formativo donde su individualidad expresiva irá madurando paulatinamente en grado de compromiso personal cada vez mayor en sus investigaciones.”

(D)7” La investigación permanente de recursos, vías de llegada y motivación, adquieren una importancia fundamental en el afinamiento constante de la traducción metodológica. Suponen un laboratorio en permanente y dinámica investigación, que trabándose con lo conceptual del curso en un juego de recíprocas correspondencias -es también un laboratorio de ideas- vayan aportando elementos evolutivos de vital importancia par al vigencia del mismo y sus intenciones.”

(D)8” En este laboratorio quedan comprendidas todas las situaciones de utilización de materias y su comportamiento. La experimentación y análisis de los fenómenos perceptivos, su fisiología. La construcción o reconstrucción de objetos e instrumental, vestimenta y adornos corporales. Así como también la elaboración y estudio de comidas, perfumes o de cualquier otra cosa –

objeto- elemento que pueda aportar a la reconstrucción cultural de épocas y períodos que componen el arco investigatorio del curso, complementando el intento de abarque interdisciplinario que el mismo se propone."

(D)9" En la intención inter y no multidisciplinaria, de investigación, queda dibujado otro de los perfiles de evolución del Seminario de las Estéticas. En su inquietud en el sentido de no orientarse hacia una sumatoria de especializaciones al servicio de la investigación, con su correspondiente acumulación de micro-ópticas paralelas devenidas de los enfoques particulares de cada especialidad. El curso aborda el tema desde la conjunción entre la mayor amplitud de manejo de datos y ángulos de visión, a partir de una hipótesis de trabajo integral. Hipótesis en la que los elementos a investigar y el enfoque de todas sus variables, sean de una correspondencia fértil y concreta con las finalidades amplias y libres de prejuicios, que entendemos, toda investigación debe poseer para cumplir la función aporte, que la definición del rol del artista, del hombre, requieren en el difícil paisaje cultural y social de este fin de siglo."

(E)10" Destituida la retórica, pusimos en el laboratorio los actos sensibles y su agente irritante, para localizar variables, para sistematizar el conocimiento, para aislar los elementos de punto de partida del lenguaje de cada uno. Así de los grandes mitos ("el misterio de la profundidad del color") fueron sonrisas y apareció limpie el nudo real de lo estético (la idea atrás y después la imagen)."

(D)11" Más próximos y específicos son los esfuerzos de "Beaubourg" de rastreo y reencuentro con la pintura y su entorno, montada entre los dos siglos y desde su agitada historia. En esfuerzos sistemáticos y sin precedentes construyó catálogos que comenzaron a ser verdaderos archivos de época y de la circunstancias en que se produjo la pintura. Desde Corot, fin y pasaje a la marea que comienza vacilante (Degas y Manet en 1860) la paleta que se afirma. (Monet y Renoir) y el Salón de los independientes hasta 1890. Cézanne proyectando, sobre el medio siglo a venir, las bases de la pintura moderna. Hasta la década del 60 los caminos paralelos, oscilantes de una fertilidad que se extingue con sus últimos exponentes, Chagal, Miró, Picasso. En este momento retrospectiva de Kandinsky documentada. A toda esta revisión se agrega individuos marginados de corrientes, pero testimonios de la febril investigación, como Balthius, entre otros."

(D)12” Recomenzar supone no solo el área de la investigación y docencia, reatrapar nuestros mejores niveles anteriores a la clausura y el desarrollo creador de opciones y aportes para este sombrío y crítico fin de siglo.”

(F)13” Primeramente, es un estudio histórico de las distintas estéticas, desde la Edad Media hasta nuestros días. Este pasaje a través de siglos de historia es proyectado hasta el “hoy” cultural en una investigación transdisciplinaria que permite al estudiante investigar el “ojo cultural” de cada época. El impacto que produce en el estudiante el descubrimiento de los distintos legados con que se identifica y de la vigencia de los mismos, plantea en el, un compromiso personal de investigación , de definición, que lo llevará a la confrontación; propia de la construcción o consolidación de su estética particular, y posterior elección del Taller Fundamental que mejor contemple sus inquietudes.”

(I)14” El seminario entrará aquí en una investigación experimental que por sus connotaciones próximas en el tiempo requerirán una labor de investigación más profunda por parte del estudiante que orientado por el análisis histórico cultural, se enfrenta ahora a sus propias definiciones y juicio crítico para determinar su accionar como creador en función de su proyección hacia el segundo periodo de estudios. Esta experimentación dividida en tres áreas abarcarán la pintura, las artes gráficas y el manejo del volumen. A continuación el seminario se abocará al estudio de las últimas tendencias estéticas llegando hasta nuestros días en un profundo muestreo documental donde le estudiante podrá establecer puentes con aquellas vanguardias de principios y mediados de siglo que ha investigado en todo su alcance. Culminad esta labora experimental el seminario habrá cumplido su fundamental tarea de ubicación histórica a través del manejo de la sensibilidad, herramienta fundamental para enfrentar la elección de la propia estética y nuestra relación con la materia y las técnicas que nos depara el taller fundamental.”

(P91) 15“A su reapertura en 1985, fue ostensible la necesidad de adecuación de sus cursos ala investigación ya transitada en el ámbito internacional. Rápidamente, los órganos directivos interinos, promovieron modificaciones fragmentarias al viejo texto reglamentario, a la espera de un examen detenido de toda su estructura educativa y las manifestaciones del arte en general.”

(P91)16” El Seminario de las Estéticas revisa esas grandes vertientes de proyección cultural,

ocupa en el nuevo Plan de Estudios, un lugar de privilegio en la experimentación e investigación estudiantil."

(P91)17" El Seminario de las Estéticas cumple así la tarea de anexión en la investigación estética de todos los lenguajes y por primera vez la investigación interdisciplinaria rebasa los viejos compartimentos de las "especialidades" definidos en el siglo XIX como unidades académicas separadas, y organiza esa investigación iluminando el fenómeno cultural en su conjunto."

(P91)18" d) El equipo docente que administra el seminario, podrá recurrir en forma independiente a la investigación de temas incluso desarrollo de cursillos que (…) posibilidades perceptivas para una más clara y aguda evaluación de criterios.

e) Se realizarán investigaciones del Taller con propósitos experimentales, integrados a la actividad del seminario, en la clarificación de los problemas estéticos. Durante este año desaparecerá orgánicamente como materia del curso de Ubicación Histórico-Cultural."

(P60)19" Art. 30º. Las distintas unidades docentes se clasificarán de la siguiente manera:

a) Unidad Docente del Primer Periodo de Estudios agrupado en una cátedra con dos Departamentos:

- Departamento para la investigación de los fenómenos de la percepción.
- Departamento para la investigación de las estéticas. El Equipo Docente que agrupa la cátedra del Primer Período de Estudios asumirá en su totalidad la responsabilidad de investigación en los citados Departamentos, a la vez que el ejercicio de la docencia en los cinco niveles de cursos que le fueron asignados, la investigación metodológica propia de cada nivel y la investigación teórica que surja de los mismos. Los Departamentos proveerán el archivo y la documentación específica de sus áreas para su doble función: de formación docente y soporte de la investigación al mayor nivel de la cátedra.

b) Unidad Docente de los Talleres Fundamentales Paralelos.

c) Institutos, Departamentos y Talleres que agrupan las áreas de lenguajes técnico-asistenciales y de especialización. La Unidad docente situada en cada área de lenguaje técnico-asistencial y de especialización, impartirá la enseñanza como Instituto, asistido por Departamentos y Talleres Técnicos responsables específicos de los lenguajes que asisten a la unidad"

(P91)20" Art. 6º. PRIMER PERIODO DE ESTUDIOS.

El primer Período de Estudios tendrá una duración de tres años. Estará destinado a orientar al estudiante en las investigaciones 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."

(P91)21" c) La investigación experimental del Seminario Taller procederá a la revisión transversal de un nudo histórico dado, en sus más disímiles áreas de proyección y conocimiento. La recomposición de la visión integrada de esas áreas constituirá el objeto de análisis y síntesis de la coyuntura cultural que se investiga."

(J)22" En el entendido que en la investigación de cada estética no resulta suficiente el análisis de cada una en sí como un hecho aislado, sino que es necesario sumergirse y hurgar en una compleja e intrincada trama, que va más allá de la sistematización y de la ordenación cronológica de las tendencias del arte en la historia, el curso avanza en el rastreo e investigación del amplio campo que las nutren, aportando así fundamentales elementos para la mayor y mejor comprensión del arte en la actualidad."

(J)23" Para una mayor y mejor comprensión de las estéticas, un acceso al marco referencial de las mismas mediante un acercamiento y penetración promovida por una investigación interdisciplinaria, permitirá que el estudiante tenga una vivencia y conceptualización del espíritu de una época, globalizando una visión que incluye naturalmente las formas expresivas plásticas."

(J)24" La investigación de nuevos caminos e instancias experimentales en las que la integración

activa y comprometida del estudiante como elemento primordial, permitirá centrar metodológicamente su inquietud e interés en temas de reflexión conectados estrechamente con el presente y su realidad vital.”

(J)25” Así, la investigación inter y multidisciplinaria de las grandes vertientes culturales y sus mezclas, que concurren a la formación del Arte contemporáneo y su cuerpo de ideas es recogido en el nuevo esquema educativo en un reacondicionar de los elementos que llegan hasta nosotros y de los que somos legatarios de las culturas en transición lo que supone una investigación interdisciplinaria de la Historia del Pensamiento. (…)En primer año “Taller de los fenómenos de la percepción y lenguajes” el estudiante ha investigado sobre sus capacidades sensibles y creadoras y vivido, sin centrarse en problemas estéticos o técnicos, el campo que abarcan las artes plásticas; comienza en el Seminario otro tramo de su formación. En este irá madurando su individualidad expresiva, la que se fortalecerá en el grado del compromiso individual y personal en sus investigaciones. ”

(K)26” Así el estudiante munido del conocimiento vivencial de los distintos paradigmas culturales estéticos desde la Edad Media hasta estos tiempos posmodernos, pueda optar libremente, entre la pluralidad de opciones estético pedagógicas que tiene el 2º periodo en los Talleres Fundamentales paralelos. Donde podrá realizar su íntima investigación creativa. La formación integral del estudiante como artista plástico y de su ubicación en el medio social. Se buscará que el estudiante tenga un conocimiento profundo de sí mismo, desarrollando en él toda su potencialidad sensible estético expresiva. Su capacidad de análisis crítico que le permita el desarrollo de su individualidad creativa en una actitud de libertad responsable.”

(K)27” Así del análisis e investigación de las grandes vertientes culturales de las cuales somos legatarios. Los cursos del Seminario de las Estéticas cobraron una profundidad inusitada en el abordaje de los distintos quiebres y transiciones a que estuvo sometida nuestra cultura. A través del hilo conductor de la realidad el estudiante es colocado, a través de la recreación experimental de las circunstancias de la cultura que se investiga.”

(K)28” Bien con esto se pretende que el estudiante emita su opinión desprejuiciadamente, sobre la situación que vive nuestra cultura hoy y de proponer por parte del equipo docente conjuntamente con el estudiante la actitud a asumir en la investigación del curso.”

(L)29” Ante tal grado de responsabilidad la acción del educador tiene un rol fundamental. Su labor ya no es trasmitir magistralmente una verdad reveladora, ni estará recostada sobre ningún dogma, ni principio de autoridad. Personalmente pienso que la metodología, contenidos y objetivos forman una unidad en el acto de formación. El docente deberá crear instancias donde el estudiante se sumerja naturalmente a experimentar generado por su propia motivación. Estas instancias solo pueden ser certeras si el propio docente asume una actitud activa, motivada en la creación del laboratorio. Cualquier burocratización, standarización en el acto docente marcha en contra en el objetivo de formar un individuo generador. Será responsabilidad del docente que la investigación se realice en un marco de libertad para ello deberá además aportar los distintos elementos que convergen en el objeto a investigar. Esto crea la exigencia de la continua revisión de los componentes de su material de estudio, en un continuo rastreo en procura de nuevos elementos que enriquezcan la investigación del estudiante, retroalimentándose además en el acto educativo en sí.”

(L)30” En ningún caso el docente se convierte en juez del conocimiento del estudiante, promoviendo para que el mismo asuma la responsabilidad en su proceso formativo lo cual implica una sistematización en la investigación planteada por los cursos. La actuación del estudiante será registrada mediante una ficha individual que seguirá su actuación a lo largo de los cursos.”

(M)31” El carácter dinámico de la enseñanza activa exige un análisis de las circunstancias en que se aplica. Las investigaciones realizadas a nivel internacional en el campo del arte y de la antropología cultural; el contacto de la escuela con su nuevo estudiante (a partir de la reapertura) y sus intereses vitales, dieron la pauta de la necesidad de adaptación del viejo Plan de 1960.”

(M)32” Al estudiante así equipado, el seminario le propone la investigación –racional y sensible- de sus propias herencias, colocándolo como parte activa y creadora, en las coyunturas históricas en que se originan actitudes en el campo estético o de las ideas que estén vigentes en la cultura a la que pertenecemos.”

(N)33” Para quien se dedique al ejercicio e investigación de los medios expresivos propios del lenguaje visual, el primer Periodo constituye un fundamento conceptual imprescindible en su

formación profesional.”

(O)34” La inclusión de centros de interés en este curso, significa de la misma forma que en el Primer Año, proponer al estudiante mismo, como protagonista y centro de preocupación docente; atacando la investigación y el análisis, desde diferentes enfoques hacia sus paradigmas o nudos culturales, centralizando poco a poco el tema en cuestión.”

(R)35” En el año 94 la escuela contará con los primeros docentes grado 5, dictará por primera vez la totalidad de sus cursos y se verá urgida a definiciones en referencia al destino inmediato de sus egresados y quizás en cuanto a su reubicación locativa. Se sumarán estos temas a los ya esbozados en discusión, sobre la evaluación a nivel de actuación estudiantil, de desempeño docente e institucional. Hemos elegido para abordar con un relativo detenimiento que no supera el carácter de esquema general, un tema vinculado a todos los puntos de discusión enumerados y que entendemos de capital importancia para el futuro de la ENBA: como encarar y fomentar la investigación. Investigación. El establecimiento de la investigación en los distintos niveles de docencia, es un proceso desatado a raíz de la asimilación a Facultad, e instrumentado por la restructura docente en marcha, acorde con el nuevo Plan de estudios. Si bien la ENBA siempre hizo investigación, ahora ha llegado el momento de institucionalizarla superando el carácter aleatorio y la discontinuidad. La incorporación de la investigación cierra un círculo de vínculos de índole docente, compuesto por enseñanza –investigación – extensión. Las necesidades generadas por los cursos de enseñanza en aulas y talleres, requerirán de investigación creadora de nuevo conocimiento, que a su vez necesitará de un contacto vitalizador con el medio social, el que se revertirá como experiencia en los cursos. O sea que interpretamos a estos tres elementos como inseparables y alimentándose recíprocamente. Este proceso generador de la investigación, una vez puesto en marcha en armonía con la enseñanza y la extensión, es irreversible. Se retroalimenta según lo explicado arriba e implica un crecimiento natural vegetativo acelerado del Instituto, elevando su nivel académico. Nuestra Escuela tiene experiencias positivas en este sentido, cuando cerramos el circuito con la concreción del eslabón más olvidado en la Universidad, la extensión, logró consolidar importantes áreas de lenguajes expresivos hasta ese momento incipientes en desarrollo. Para este mecanismo comience a funcionar, se deben seleccionar líneas de investigación en cada área de la escuela; tanto en el Primer Periodo en sus distintos niveles, como en el Segundo Periodo en Talleres Fundamentales y en el Seminario III, como en las distintas Áreas técnicas.

Estas líneas de investigación deben responder a una orientación del Instituto, aun cuando sean llevadas adelante individualmente. Se deberían evaluar a mi juicio, las siguientes condiciones para su primorización: la incidencia directa en el nivel de enseñanza; la relación con las necesidades de medio social; la apertura de nuevos caminos de investigación; la posibilidad de generar el desarrollo de nuevas áreas de lenguaje. Una propuesta de líneas de investigación a llevar adelante en el Primer Periodo. De acuerdo con los principios generales enunciados, podríamos ordenar los siguientes posibles modos de ejemplo:"

(R)" En el Area de las estéticas:

Ya en desarrollo:

- Las vanguardias del S. XX como distintas respuestas a la crisis del S. XIX (sus puntos en común)
- Relaciones entre filosofías y sistemas representativos en el Renacimiento y su vigencia hoy en la Civilización Occidental
- El mercado del arte en el Uruguay
- La segunda posguerra. Vuelco del arte moderno hacia la ausencia de motivaciones (el vacío)

De necesaria iniciación de desarrollo:

- El sistema perceptivo como generador de un determinada realidad espacial, y no solo como representación de una realidad
- Presencia del paradigma barroco en el mestizaje cultural americano
- Desarrollo del pensamiento pos Revolución francesa proyectado desde el siglo XIX sobre el siglo X en vinculación a las artes plásticas.

En metodología pedagógica:

- La enseñanza activa en la iniciación en las artes plásticas
- Extensión de los métodos de enseñanza activa de la plástica a otras artes (su aplicación concreta. Elementos comunes).
- Diferencias entre una metodología de proceso creativo (interior) y una metodología de diseño (exterior)
- La aplicación de metodologías de enseñanza activa en el estudio de temas de estética

Teoría y práctica en el conocimiento de las estéticas."

15. Análisis del enunciado Arte contemporáneo.

En 1986 se toma el arte de hoy con dos vertientes legatarias, el S. XV y el XIX-XX, también entendidos en la metáfora del “vórtice”. Siendo estos dos puntos parte del temario del programa del Seminario. También aparece que hacia la década del 60 se extenúan las doctrinas y credos, apareciendo como legado surrealista el “Arte Espectacular” que al extenuarse aparecerá el hiperrealismo, del escepticismo militante en el Dada, y el surrealismo de posguerra. Aparece la “Crisis del lenguaje” que abarca el propio contenido del objeto, su destino, hasta su propia naturaleza de existencia, poniendo como ejemplo el embalaje del Pont Neuf por el artista Christo. Además, aparece la categoría Arte contemporáneo, a través del pensamiento del Prof. Llorens. Según él, se trata de una multiplicación de manifestaciones de aspectos en la pintura y la escultura que desorientan al espectador. Que no nace espontáneamente, sino que es consecuencia del impresionismo, el cubismo y el constructivismo –en esta secuencia- cuyas propuestas abrieron paso a los “ismos” ayudados por el progreso científico. De esta manera se explican las cuatro tendencias o formas diferenciales de arte (grupo o estilos) constructivismo, expresionismo, realismo, y surrealismo. Estas tendencias son las síntesis de lo realizado por artistas precedentes (constructivismo/pensamiento; surrealismo/intuición; expresionismo/sentimiento; realismo/sensación). Son categorías psicológicas.

Las relaciones entre ellas (ver Tabla XXVIII en Anexos) son de asociación (tomando y dando elementos) o de contraposición siendo éstas las que producirán las tendencias del arte contemporáneo (PEE 1-2-3, RT 4) .

En 1989, en el curso de Seminario de las estéticas 2, se presenta como parte del dispositivo docente, una gráfica que presenta el desarrollo del Arte contemporáneo. El dispositivo cuenta con una serie de clases que se destinan a un muestreo de las últimas tendencias con la participación estudiantil para detectar las relaciones estéticas conectadas con las vertientes anteriores. También aparecerá una línea que conecta los movimientos Dada, Surrealismo y el artista Dali, valorando las caídas éticas, las formulaciones plásticas académicas, el egocentrismo, elementos que inciden en el arte contemporáneo. Además, la Segunda Guerra Mundial aparece como la pauta del devenir del Arte contemporáneo, por los intercambios culturales fruto del movimiento de artistas de Europa en lugares del mundo (C 5-6-7).

En 1990, aparece como enunciado el desarrollo de la investigación y motivación del estudiante en el mundo de las artes plásticas, que implica investigar en los fenómenos actuales

del Arte. Con esto, identificar el abanico de intenciones, símbolos, éxitos y fracasos, especulaciones que constituyen este Arte Hoy como es llamado. Esto sería generado por una matriz, en la que se puede relacionar y proyectar hacia atrás las propuestas artísticas. A esto se le llamaría, el tejido complejo de las tendencias estéticas contemporáneas, la interrelación existente entre los legados culturales y su confluencia en la construcción de un posible legado actual. El estudiante, en este modelo, es el descubridor y creador de ese legado vigente. Por esto se destaca el papel del Seminario de las Estéticas 2 con la elección del estudiante del Taller de Libre Orientación Estético Pedagógica. El Taller será el encargado de la formación estético plástica del estudiante y la investigación del estudiante en las áreas asistenciales. La Rotación, como dispositivo docente para llevar adelante esta elección, implica que el jefe de taller exponga el contenido estético o metodológico propio para luego realizarse una actividad complementaria. Puede plantear el análisis de material teórico desarrollada por la corriente representada por el Taller. La tarea del docente del Seminario es de mediar y cuidar el desarrollo de las exposiciones teniendo en cuenta la importancia que significa para el estudiante el definirse por un Taller. Por esto, este curso, trata de ubicar al estudiante en las últimas manifestaciones artísticas, debe mostrar y analizar las corrientes de “última hora”. El curso completa un recorrido de las propuestas artísticas hasta el presente (de allí lo contemporáneo al dictado del curso) para “empaparlo” en el “hoy” del Arte. En este sentido, el estudiante está actualizando el sentido del arte constante y dinámicamente, “ya que el mismo está formulando los últimos planteos de la creación actual” (F 8-9-10-11).

En 1991, aparece desde el Plan 91 en la Exposición de Motivos, que la estructura del Taller con ideologías diferenciadas son imprescindibles para la emergencia del desconcierto del arte y sus lenguajes “de hoy”. Recoge la inquietud de investigación de las grandes vertientes culturales que se mezclan en la formación del arte contemporáneo y sus ideas. Reacondiciona los elementos legatarios de las culturas en transición que derivan hacia nosotros, suponen en términos educativos un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento (P91 12-13).

En 1992, se retoma lo dicho en el Plan 91, como fuente principal. La investigación de cada estética no es tomad como hecho aislado, sino que se toman elementos del campo que las nutren para mejor comprensión del arte en la actualidad, va más allá de la sistematización y ordenamiento cronológico de las tendencias del arte en la historia. Por esto, se plantea que motivó a los Órdenes una revisión sobre la doctrina en relación a la polémica del arte, el desarrollo tecnológico (el lenguaje de comunicación masiva) y el rol del artista en el medio social. La transición modernidad-posmodernidad, plantea, que obligó a la comunidad educativa

a buscar raíces más profundas de la actual polémica del arte y nuestra cultura. Por otra parte, la revisión de esto, ordenan también las contradicciones, vacilaciones, inseguridades y prejuicios de las definiciones culturales actuales del vacío post-industrial y el fin de las ideologías de vanguardias (J 14-15, K 16, N 17).

En 1993, se plantea el prejuicio sobre el Arte que forma parte de la escolarización y que llega como un obstáculo a los cursos. Las ideas de Belleza, Genio y el hacer del artista son categorías que resuenan en los estudiantes, es decir, circulan en la sociedad (P 18).

Citas utilizadas para este estudio.

(RT)4 “El arte contemporáneo. A nuestra solicitud el Prof. Antonio Llorens, nos entrega un trabajo sobre su posición estética y docente acerca del arte y su problemática actual. De esta forma iniciamos la publicación de una serie de artículos, que reflejarán sin lugar a dudas la opinión de quienes fueron y son nuestros maestros… ¿Por qué tantos estilos?¿Caos interpretativo? El arte contemporáneo presenta aspectos formales sumamente disímiles entre sí. ¿Es por espíritu de “originalidad” de los artistas? Por ese camino… son “originales” todas esas corrientes o estilos? Cuáles son las mejores de esas tendencias? ... ¿por qué´ tantas y tan marcadas diferencias? ¿Se puede determinar lo auténtico y valedero de lo otro? Para responder o acercar al espectador a su comprensión y en forma desprejuiciada, encontrar la respuesta, intentaremos esbozar el camino de aproximación –y de alguna manera- trazar atajos sintetizadores para la inteligencia global del problema y de esta manera, contar con un punto de apoyo para poder desentrañar el fenómeno expresivo contemporáneo. Esta multiplicación de manifestaciones de aspecto tan diferenciado en el arte actual (nos referimos en forma especial a la pintura y la escultura) llevaban al espectador toda suerte de desorientaciones. En esta nota intentamos verter nuestro punto de vista y por él, dar un enfoque que permita clarificar y comprender el problema por el público interesado que en general se ve despistado, y en la mayoría de los casos, se siente tenido por ingenuo o engañado en su buena fe. Debemos decir que desde antiguo han existido artistas que han realizado obras de muy difícil interpretación por sus contemporáneos, llegando a ser motivo de burla o escarnio, que han debido pasar generaciones para llegar a la interpretación y justa valoración. De igual forma y paralelamente han existido –existen- quienes en nombre de la “originalidad” con supuestas “obras de arte” intentan confundir o engañar a los desprevenidos, hacernos creer que ellos son realmente singulares, de hermética interpretación…. Genios, en suma, y no pasan de ser embusteros disfrazados, mediocres: sin valor alguno y que la historia finalmente los olvidará. El Arte de Hoy.

Debemos aclarar desde ya, que el arte de hoy es un punto del largo camino iniciado a comienzos de nuestro siglo; no nace hoy espontáneamente y sin antecedentes históricos y que su comienzo se abre camino a posteriori del "impresionismo" y la posterior aparición del llamado "cubismo" y "constructivismo" desencadenando después toda a euforia de búsquedas y hallazgos y con ello, el suceder de los "ismos" ayudados también por descubrimientos científicos y los aportes que hacen el progreso humano. Todo ello ha motivado la constante búsqueda en el plano creativo del arte: la permanente aparición de nuevas formas plásticas y nuevos y simultáneos estilos, algunos de mayor importancia que otros, debido como es natural, a los talentos creativos de sus autores. Hemos llegado a un aparente caos expresivo y con ello, la multiplicación de dudas sobre su justa valoración, calidad, autenticidad y en definitiva, saber si todo ello es válido, bueno y honrado… y también como diferenciar positivamente las obras resultantes. En primer lugar dividiremos las tendencias o formas diferenciadel arte contemporáneo en cuatro grandes grupos que sintetizan en gran medida y que también aclaran las diferencias sustanciales y visualmente perceptibles por todos, tanto por los iniciados como por el posible desprevenido espectador, ya que dadas las formas de comunicación masiva de hoy hace que no existan desinformados totales, auténticamente "incontaminados", por la presión constante y su presencia en el entorno cotidiano del hombre común, tanto sea en las grandes ciudades como en los puntos más distantes de ellas, la información llega a través de la radio, prensa, TV y otros medios, incluyendo todas las formas de la publicidad gráfica. Estos cuatro grupos o estilos netamente diferenciados entre si, corresponderán al : constructivismo, expresionismo, realismo y surrealismo, y se generan por oposición, al grupo al cual pertenecen -psicológicamente hablando- y no sólo abarcan la representación del arte de nuestra época, sino que son la síntesis de lo realizado creativamente por los artistas en todas las épocas precedentes. (Con el título "Caracteres humanos generales" aparece un esquema circular donde aparecen asociaciones: constructivismo/pensamiento;surrealismo/intuición;expresionismo/sentimiento; realismo/sensación. El constructivismo toma y da al realismo y surrealismo y se opone al expresionismo; el surrealismo toma y da al constructivismo y al expresionismo y se opone al realismo; el expresionismo toma y da al surrealismo y al realismo y se opone al constructivismo; el realismo toma y da al expresionismo y al constructivismo y se opone al surrealismo. Lleva un pie que dice: "Su ubicación y definición en el arte, y en consecuencia, la diferenciación en los estilos estéticos resultantes.) A esos cuatro grupos o tipos humanos, tienden contemporáneamente sus obras y por ello, someter al cotejo contemporáneo su

presencia,creando así la profusión de opciones diferenciadas y opuestas existencias de estilos, motivando con ello el desconcierto y su posible aceptación o entendimiento desprejuiciado y valorativo. Esto es algo que debió admitirse siempre: es decir, que no hay un arte o cierto tipo de arte al cual todos los tipos humanos deban o puedan adaptarse, comprender y gustar, sino que habrá tantos tipos de arte como tipos humanos (psicológicamente hablando) hay, con mentalidades, sentimientos, sensibilidades diferenciadas, hay también y fundamentalmente que destacar, los grados de inteligencia y cultura, tanto del artista como del espectador, el receptor de la obra. Las diferencias de conformación psicológica en que se dividen las distintas formas o estilos resultantes, corresponden, se corresponderán más claramente en el gráfico adjunto. Estos cuatro caracteres, como clasificación general, opuestos entres sí, y sus correspondientes formas o estilos, se pueden a su vez descomponer en dos grandes oposiciones y tendríamos que se enfrentan: Objetivo – subjetivo. Contemplativo – racionalista. Sensual – emocional. Disperso – concreto. Esto, como se visualiza en la ilustración, no determina caracteres puros, cerrados, sino que todos y cada uno de ellos, tendrá influencias o desplazamientos a uno y otro lado e inclusive, dosis de los caracteres opuestos, lo que determina en definitiva, el aumento del número al infinito de las estéticas o estilos resultantes, y que en el arte contemporáneo se ha dado y que crea el desconcierto, tanto por su elevado número de presencias como de propuestas a valorizar o juzgar. En un próximo número trataremos de desarrollar y completar nuestro planteo, tanto a su validez como comprensión de los estilos y sus repercusiones culturales y sociales y como repercuten en el pueblo, en definitiva, destino esencial del arte. En anteriores períodos existieron también realizaciones de obras contemporáneas diferenciadas entre sí,, pero en énfasis aprobatorio o de comprensión, recayó mayoritariamente sobre alguna de las tendencias en particular ya sea por integrarse a la sensibilidad mayoritaria o la de quienes ejercían de alguna manera la orientación de la cultura o el poder, así como también por el mayor talento y saber, el genio de unos sobre otros.”

(C)5” Será necesario en esta etapa, como ha sido todo a lo largo del curso, no perder la visión general del campo abarcado. Un esquema tangible gráficamente realizado, que muestre claramente el desarrollo del arte contemporáneo. Las tendencias paralelas en el tiempo, sus relaciones, sus mezclas, sus orígenes en una conexión con el pasado ya transitado en el curso. Esto permite un estudio ubicado, de las estéticas sin perderse en complejidades aparentes. Una serie de clases se destinarán a un detenido muestreo de las últimas tendencias, en una

investigación que dará participación al estudiante capacitado por la formación estética obtenida a lo largo del curso, para detectar las relaciones estéticas conectadas con las vertientes anteriores."

(C)6" Desde la claridad de comprensión del fenómeno dadaísta, en toda su originalidad y coherencia, será fácil entender la retoma de elementos expresivos que adopta el surrealismo posterior parisino. Se verá la instauración de un método aplicado a la espontaneidad Dadá, el surgimiento de una doctrina con toda su rector de una actitud surrealista. El material sensible manejado por el Dadá-surrealismo se experimenta en sus elementos de choque donde los problemas se escala y "fuera de contexto" de sorpresa, absurdo, "actos gratuitos" y erotismo ambiguo, serán vividos por el estudiante en un recorrido ambiental que movilizará su sensibilidad. El análisis posterior de la estética surrealista, será entonces, visto desde dentro del fenómeno sensible, en la comprensión profunda de su manejo expresivo. Se verá el transitar de la espontaneidad Dadá a un automatismo inconsciente establecido como método. La proyección del surrealismo desde la coherencia de Buñuel, hasta las caídas éticas de Dalí y sus formulaciones plásticas de factura académica en el marco de su propio egocentrismo, quedan claramente marcadas en su incidencia posterior en el desarrollo del arte contemporáneo."

(C)7" La Segunda Guerra Mundial, marca una situación histórica que va a pautar el devenir del arte contemporáneo. Más allá de su influencia en lo político-social, va a determinar fenómenos como el intercambio cultural fruto del movimiento de artistas de toda Europa a otras áreas del mundo."

(F)8" El estudiante de Bellas Artes ha elegido, por inclinación o vacación y necesidad de canalización, desarrollar su investigación y motivación en el mundo de las artes plásticas, lo cual implica una investigación en los fenómenos actuales del Arte, en las características del comportamiento del hombre actual."

(F)9" Se enfrenta a un abanico de intensiones, símbolos, éxitos y fracasos, especulaciones que constituyen el Arte hoy. Todo este conjunto de antecedentes e intenciones es generado por una matriz. Es relacionable y proyectable hacia atrás en el tiempo, hasta llegar a una época donde fue generado. Por lo tanto la ordenación y comprensión del complejo tejido de las tendencias estéticas contemporáneas, supone un recorrer la realidad del Arte, desde sus matrices

generadoras. Implica conectar cada manifestación artística actual, con un antecesor que lo influyó. No para determinar la mayor o menor originalidad de un planteo, o el traslado intacto de una época hacia otra, sino la interrelación que existe entre los legados culturales de distintas épocas, y como confluyen en la construcción de un posible legado actual. Hablo de posible, en la condición necesaria, de que sea el estudiante el descubridor y creador de ese legado vigente."

(F)10" El segundo cometido del Seminario de las Estéticas, tiene que ver con la elección del estudiante del Taller Fundamental. Este Taller es el encargado de la formación estética y plástica del estudiante, así como la organización de la investigación de su población estudiantil en los Talleres Asistenciales. La existencia de distintos Talleres, implica un descubrimiento y análisis del estudiante de los planteos estéticos, metodológicos y doctrinales que presenta cada jefe de taller. El estudiante opta por una determinada estética o corriente de pensamiento que lo relacione y de la cual se siente identificado. Luego de una fermental investigación en los distintos centros histórico-culturales, y una comparación de los legados estéticos que llegan hasta nuestros días, comienza un conocimiento personal con cada uno de los Talleres a través de la Rotación. Para lo cual el jefe de taller, comenzará con una exposición del contenido estético o metodológico propio. La realización de alguna actividad complementaria puede ayudar el conocimiento de las características de evaluación y comentario del tallerista. Puede plantear el análisis de material teórico desarrollado por la corriente representada por el Taller, o de algún material relacionado a su metodología. La tarea del docente de Seminario es la de mediar y cuidar el desarrollo de estas exposiciones, teniendo en cuenta la importancia que significa para el estudiante el definirse por un Taller determinado."

(F)11" El curso de Seminario, trata de ubicar al estudiante en las últimas manifestaciones artísticas, que se producen en el presente. Seminario II, más concretamente, debe mostrar y analizar esas corrientes de última hora. Por lo que el curso completa un recorrido hasta el presente mismo del estudiante. Se encuentra así actualizado, empapado en el "hoy" del Arte. De alguna manera lo que el estudiante investiga en los Talleres del Segundo Período, forma parte también de ese "hoy", a que hacía referencia. Por lo que la actualización del estudiante es constante, y dinámica. Ya que el mismo está formulando los últimos planteos de la creación actual."

(P91) 12 “No obstante, aquel viejo texto reglamentario, mantiene en parte una total actualidad para nosotros, en referencia al espíritu de sus criterios educativos y los grandes ejes metodológicos que concretó en aquella década. La estructura de Talleres Fundamentales Paralelos de libre Orientación, coexistiendo como “ideologías diferenciadas” al mejor nivel creativo, educativo y polémico de doctrina, son instrumentalmente imprescindibles para la emergencia de desconcierto del arte y sus lenguajes de hoy.”

(P91)13” El nuevo esquema educativo recoge la inquietud de investigación de las grandes vertientes culturales que se mezclan en la formación del arte contemporáneo sus ideas. Reacondicionar los elementos legatarios de las culturas en transición que derivan hacia nosotros, suponen en términos educativos un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento.”

(J)14” Así, la investigación inter y multidisciplinaria de las grandes vertientes culturales y sus mezclas, que concurren a la formación del Arte contemporáneo y su cuerpo de ideas es recogido en el nuevo esquema educativo en un reacondicionar de los elementos que llegan hasta nosotros y de los que somos legatarios de las culturas en transición lo que supone una investigación interdisciplinaria de la Historia del Pensamiento.”

(J)15” En el entendido que en la investigación de cada estética no resulta suficiente el análisis de cada una en sí como un hecho aislado, sino que es necesario sumergirse y hurgar en una compleja e intrincada trama, que va más allá de la sistematización y de la ordenación cronológica de las tendencias del arte en la historia, el curso avanza en el rastreo e investigación del amplio campo que las nutren, aportando así fundamentales elementos para la mayor y mejor comprensión del arte en la actualidad.”

(K)16” Motivó a los Órdenes a una revisión y puesta al día a nivel doctrinario, en relación a la polémica del arte, al desarrollo tecnológico sobre todo de los lenguajes de comunicación masivos y el rol del artista en el medio social. En relación a la polémica del arte, la constatación de la crisis de valores y derrumbes ideológicos, que pautan la situación de la sociedad hoy. En esta “era del vacío” al decir de Lipovetsky, donde asistimos al deterioro paulatino de los planteos de las neo vanguardias de posguerra. Atrapadas por la oficialización y sacralización de los planteos de las vanguardias de principios de siglo. La transición modernidad-

posmodernidad nos obligó a buscar las raíces más profundas de la actual polémica del arte y nuestra cultura.”

(N)17” En la exposición de motivos de nuestro nuevo plan de estudios hay dos párrafos que nos sirven de expresa síntesis sobre los propósitos de este fundamental dispositivo que la ENBA puso en marcha en la década de los ochenta. Lo citamos textualmente: “El nuevo esquema educativo recoge la inquietud de investigación de las grandes vertientes culturales que se mezcla en la formación del arte contemporáneo y sus ideas”. Reacondicionar los elementos refractarios de las culturas en transición que derivan hacia nosotros, supone en términos educativos, un rastreo interdisciplinario de la historia del pensamiento. La revisión de esas grandes vertientes de proyección cultural, replanteadas experimentalmente, ordenan las definiciones culturales actuales del estudiante pero además, y fundamentalmente, sus contradicciones, sus vacilaciones, sus inseguridades, y finalmente sus prejuicios. Nada de esa introspección cultural (investigación de sus herencias culturales) puede ser más legítimo, que una revisión al día de hoy de las simientes de formación y deformación de los que habitamos este confuso fin de siglo. Desde el remoto mundo concreto de las ideas circulares y planas del mundo escolástico medioeval y su visión frontal desde la ciudad amurallada hasta el fin de las ideologías de vanguardia y del vacío postindustrial a que está citado y convocado este último decenio del siglo.”

(P)18” ¿Entonces, que concepción traen del arte? – Arte como sinónimo de belleza? – Que idea de belleza? – Hay un ideal de belleza? O “Arte”, como camino hacia el éxito y vinculado a la idea del “Genio”, “La Inspiración”.- algunos traen claras definiciones en cuanto al hacer (Yo quiero dibujar, yo quiero pintar, etc.)o sea la gran mayoría trae consigo una definición estereotipad, que culturalmente llegó a el casi sin saber porque, por más de 16 años de educación por la cual ha transitado le han fomentado ese prejuicio, ya en su etapa preescolar, ya en la escuela, como una actividad entendida para el ocio o la recreación donde y se establece esa jerárquica de actividad menos importante, o ya en su etapa de secundaria donde continua esa jerarquización con respecto a otras materias.”

16. Análisis del enunciado Artista

En 1986, aparecen varias cuestiones con respecto a esta categoría. Por una parte en el Plan 60 se define como fin del plan la formación del artista plástico y su ubicación en el medio, y

con esto, las reflexiones sobre el rol social del artista, como posicionamiento filosófico que es deontológico.

Por una parte, se plantea la formación integral del artista plástico, esto significa que recorta, ordena la realidad adecuándola a su expresión, no es meramente un intermediario entre la realidad y la obra. Hay una concepción de artista. Pero también, la ubicación del artista en la sociedad implica ser un "hombre de este siglo de la informática, la cibernética) (P60 1, B 2, RT 3).

En 1989, se hace hincapié en las capacidades creadoras del estudiante, por la que la ENBA se propone fortalecer la individualidad expresiva y su capacidad crítica a través de una formación estética. De esta manera, el estudiante egresa insertándose en el medio, cuyo campo de acción se configura en la producción plástica. Por esto se pide que el estudiante asuma de cara a su ubicación como artista en la sociedad que lo contiene (C 4-5, D 7-8-9).

Desde el año 1990 al 93, esta categoría ligada al medio social se mantiene, y se agregan algunas otras características, por ejemplo, su relación con las áreas del lenguaje, su inserción en el campo de las ideas de su tiempo, por esto es un co-partícipe y también un creador. En el Plan 91, la idea se confirma. En 1992, se agrega que se trata de una formación profesional, pero con algunas diferencias a lo que se plantea como profesionalismo en la tradición de los productores o artistas; en este diseño de plan, el egresado sería un profesional sabiendo de un mercado, de una profesión. En 1993, aparece la cita a Read, de todos nacemos artistas y el sistema nos deforma. Esto plantea una tensión entre el discurso profesional del arte (el quehacer plástico), y el discurso natural del creador. En los años subsiguientes de la creación del Plan 91, algunos lo retoman para tematizar la categoría de artista (F 10, P91 11-12, L 13, N 14-15, O 16, Q 17, R 18).

Citas utilizadas para este estudio.

(P60)1 "Art. 1º. La enseñanza de la Escuela Nal. De Bellas Artes perseguirá los siguientes fines:

> a) La formación integral del artista plástico b) Su ubicación, como tal artista, en el medio social."

(B)2" Se concluye en que el artista no es un intermediario entre la realidad y la obra, no se da una relación de aquella con la obra a través del artista. La relación es entre el papel y el artista, y el modelo o realidad está afuera sirviéndole. Finalmente, analizando ejemplos de pinturas,

vemos que el artista recorta, elige y ordena “la realidad” que pinta, adecuándola a su expresión.”

(RT)3 “Debemos decir que desde antiguo han existido artistas que han realizado obras de muy difícil interpretación por sus contemporáneos, llegando a ser motivo de burla o escarnio, que han debido pasar generaciones para llegar a la interpretación y justa valoración. De igual forma y paralelamente han existido –existen- quienes en nombre de la “originalidad” con supuestas “obras de arte” intentan confundir o engañar a los desprevenidos, hacernos creer que ellos son realmente singulares, de hermética interpretación…. Genios, en suma, y no pasan de ser embusteros disfrazados, mediocres: sin valor alguno y que la historia finalmente los olvidará. (…) Esto es algo que debió admitirse siempre: es decir, que no hay un arte o cierto tipo de arte al cual todos los tipos humanos deban o puedan adaptarse, comprender y gustar, sino que habrá tantos tipos de arte como tipos humanos (psicológicamente hablando) hay, con mentalidades, sentimientos, sensibilidades diferenciadas, hay también y fundamentalmente que destacar, los grados de inteligencia y cultura, tanto del artista como del espectador , el receptor de la obra.”

(C)4” Este Primer Período será la base desde la cual partirá el estudiante hacia su posterior integración a los talleres fundamentales. El que deberá abarcar un amplio campo de investigaciones que irán conformando una sólida matriz en cada uno, que posibilitará un lúcido y libre ejercicio de sus capacidades creadoras.”

(C)5” Parte de esta tarea será el fortalecer a la individualidad expresiva del estudiante y su capacidad crítica, dotándole de instrumentos sensibles y conceptuales que lo ayuden a desarrollar una actitud de libertad responsable dentro del marco de la forma pedagógica y estética elegida por el mismo. A fin del mantenimiento de la pluralidad de individualidades dentro de la pluralidad opciones formativas que brindan los talleres fundamentales.”

(C)6” Será necesario en esta etapa, como ha sido todo a lo largo del curso, no perder la visión general del campo abarcado. Un esquema tangible gráficamente realizado, que muestre claramente el desarrollo del arte contemporáneo. Las tendencias paralelas en el tiempo, sus relaciones, sus mezclas, sus orígenes en una conexión con el pasado ya transitado en el curso. Esto permite un estudio ubicado, de las estéticas sin perderse en complejidades aparentes. Una

serie de clases se destinarán a un detenido muestreo de las últimas tendencias, en una investigación que dará participación al estudiante capacitado por la formación estética obtenida a lo largo del curso, para detectar las relaciones estéticas conectadas con las vertientes anteriores.”

(D)7” El curso irá escogiendo y pautando, a partir de este criterio de trabajo, nudos históricos de incidencia fundamental en el desarrollo de la Humanidad, y por ende del arte, que le permitan ir centrando metodológicamente la inquietud del educando en temas de reflexión íntimamente conectado con su realidad y preocupación de futuro artista, inmerso en la complejidad insoslayable de la realidad en al que vive y respira cotidianamente.”

(D)8” El curso define como prioritario, para esta etapa de la formación estudiantil, ir al encuentro y descubrimiento de sus posibilidades perceptivas y sensibles, avanzando experimentalmente en el reconocimiento y la racionalización de fenómenos vinculados estrechamente con la producción plástica, que se han de transformar en su futuro campo de acción.”

(D)9” Es una etapa culminante en la preparación del alumno para el desarrollo de su capacidad crítica hacia el auto-ordenamiento futuro de su actividad investigativa creadora; y síntesis de la preocupación global del curso por aportarle el más claro, informado y desprejuiciado marco de referencias interiores y exteriores que lo compone. En el entendido que él como hombre de este siglo de la informática y la cibernética es compuesto de múltiples referencias que debe asumir de cara a su ubicación como artista en la sociedad que lo contiene.”

(F)10” Este pasaje del estudiante hasta su egreso y especialización, plantea una apuesta a la responsabilidad del estudiante y a su libertad de opción. El carácter de centro de enseñanza superior o terciaria, implica no sólo una responsabilidad con la formación y el nivel de investigación, sino también con un compromiso social, propio de nuestra Universidad. Por lo que la formación del estudiante no se realiza solamente en el crecimiento creativo y de realización personal, sino además en la formación de un espíritu responsable para con sus semejantes, que propiciará el estudio del papel que debe desarrollar el artista plástico en el medio social. Todo esto defendido por una actitud ecléctica del Plan, en el que ampara y fomenta la característica particular del estudiante, sin imponer una concepción limitada del Arte.”

(P91)11” El diseño industrial, sus proyecciones locales e internacionales, la intervención del creador en la industria nacional, los medios de producción y la libertad profesional de orientación del creador, son las inquietudes esenciales de las reorganizadas áreas de lenguajes.”

(P91)12” Art. 1º. La enseñanza de la Escuela Nacional de Bellas Artes perseguirá los siguientes fines:

a) La formación integral de artista plástico y b) Su ubicación como tal artista, en el medio social.”

(L)13” Así el artista ni su producción no son vistos como hechos aislados sino como creadores y copartícipes de un cuerpo de ideas, como resultados de coyunturas, del paradigma de su tiempo.”

(N)14” Para quien se dedique al ejercicio e investigación de los medios expresivos propios del lenguaje visual, el primer Periodo constituye un fundamento conceptual imprescindible en su formación profesional.”

(N)15” La ENBA recibe inscripciones para sus cursos regulares, de una población motivad por factores muy diferentes a su vinculación con la Escuela. Por otra parte esa población en sí misma es muy disímil en edad, formación, información, etc. Tradicionalmente las artes plásticas viven en completa aislación con las necesidades habituales del hombre común, por lo menos en lo que tiene que ver con el habitante normal de la universalizada sociedad de masas. Esta aislación es aún más patética dentro de nuestra tradición profesional, en los productores o “artistas”, ya convertidos en una especie rara y estrambótica de habitante social. Esto llega al grado del atuendo y de la “pose”, únicas válvulas de desquiciado e inadaptado (así como inservible) profesional sin mercado, y por lo tanto sin profesión. El refugio de este tradicional “profesional” es desde la bohardilla o el sótano, producir hacia la eternidad por vía de sus condiciones geniales, ocultas en la chatura de una sociedad masificada y extranjera. A lo sumo una selecta minoría sensible y ociosa actúa para él a nivel de Mecenas provinciano, y hasta en algún caso un Mecenas estatal (clases de dibujo en Secundaria, adquisiciones, premios y becas municipales, atelieres y murales en edificios públicos, etc.) Todo este panorama constituye a nuestro nivel de país marginal una verdadera patología del sistema. A nadie le cabe la más

mínima duda que cualquier individuo incentivado por las artes plásticas y con una dosis de normalidad y responsabilidad, difícilmente se oriente (según el panorama descripto) a ejercer una formación profesional desde y marginada socialmente y sin ninguna responsabilidad creativa hacia los problemas de su medio. Por ello el intento de replanteo profesional de la ENBA debió ser desde un comienzo, profusamente publicitado, y lo que es más importante, debió proponer formas de acción profesional radicalmente diferentes a las tradicionales. A pesar de lo cual la ENBA incorpora una gran cantidad de estudiantes adscriptos por formación a la vieja concepción de ejercicio de la artes plásticas, y lo que es peor, parte de esa población lo hace en tono deportivo y de frívola superficialidad que caracterizó las “artes” en el ejercicio de las labores femeninas quinceañeras del primer cuarto de siglo. Por otro lado, el Primer Periodo recibe una importante población inquieta por sus planteos educacionales renovados. A esta población le inquieta el planteo doctrinario de la ENBA a nivel de un vacío personal de peligrosa y excedida receptividad, no obstante lo cual, constituye la población más rica y de más radical incorporación a los propósitos de la ENBA. De lo dicho se desprenden las dificultades con que debe operar la enseñanza del Primer Periodo en base a la heterogeneidad de su población estudiantil, y lo que es más grave aun, la heterogeneidad de propósitos con que esa gente se inscribe en la Escuela.”

(O)16” Para Read todos nacemos artistas y nos convertimos en ciudadanos insensibles de esta sociedad, porque o se nos deforma “físicamente” durante el proceso de educación, de modo que nuestros cuerpos ya no pueden expresarse por medio de movimientos y sonidos naturales, o bien se nos deforma “psíquicamente” porque nos vemos obligados a aceptar un concepto social de normalidad que excluye la libre expresión de los impulsos estéticos.”

(Q)17” Esta impronta volcada al quehacer plástico, en forma casi generalizada en el Uruguay del aquel entonces, se irradiaba en sus séquitos, con sus mitos y sus falacias ortopédicas, eclipsando todo acto creativo o espontáneo.”

(R)18” Los distintos niveles de cursos del primer periodo de estudios del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”, deben visualizarse en el marco general del Nuevo Plan de Estudios que establece como ya se dijo, inequívocamente como fines a) la formación integral del artista plástico y b) su ubicación, como tal artista, en el medio social, y como metodología un régimen de enseñanza activa que toma como eje al estudiante incentivándolo a la libre determinación

individual y a la vinculación con el medio y sus auténticos requerimientos.”

17. Análisis del enunciado Estética.

En 1984, aparece una concepción de estética de Llorens, que la iguala a la noción de Estilos resultantes. En el Plan 60, aparece ligado a la creación del estudiante, diferenciándola a las disciplinas artísticas. Además, en este contexto, aparecen los medios de expresión plástica ligados a lo estético, desde la negación. Los medios de expresión plástica no pueden estar prescritos estéticamente. La prescripción estética aparece ya en el Plan 60. En el mismo, y a través de una tesis, se confirma que las estéticas se investigan y estudian como manifestaciones culturales en el segundo año del Primer Período. Se estudian las corrientes estéticas, para que en el Taller, posteriormente, el estudiante desarrolle su expresión estético plástica. También, se confirma que el primer Período de Estudios no busca definiciones estéticas, porque es una introducción experimental y reflexivo, sensorial y perceptivo de las artes plásticas, por esto es necesario la prescripción estética (RT 1, P60 2-3, A 4-5-6).

En 1989, se plantea que el estudiante vive el amplio campo de las artes plásticas e investiga sus potencialidades creadoras sin centrase en problemas estéticos o técnicos. Sin embargo en Seminario, se planteará la existencia de una elaboración estética del Renacimiento, la perspectiva por ejemplo, supone un manejo del fenómeno estético y la realidad. Este curso trataría las creaciones plásticas y las tendencias estéticas sintéticamente para encontrar lo esencial de cada estética, apartando lo superfluo de lo construido por una historia del arte crítica teórica. Por esto, nos enteramos que el Seminario “evoluciona” del enfoque tradicional de enumeración y análisis de las estéticas contemporáneas. Este enfoque no sirvió para avanzar sobre el vasto campo de antecedentes que las nutren y justifican. En el Seminario se analizan las estéticas, desde su entorno social, religioso, político y económico, para llegar al nudo real de lo estético, la idea que lleva a la imagen (C 6-7-8, D 9-10-11-12, E 13).

En 1990, aparecen manifiestos tres enfoques del curso de Seminario: un recorrido por períodos y estéticas en forma experimental, un análisis de la realidad como hilo conductor del curso, y el legado de cada época aportando a la sensibilidad individual (el estudiante). La estética es estudiada históricamente, además se plantea una estética particular del estudiante que lo lleva a elegir un Taller de acuerdo a la metodología estética o propuesta educativa. El estudiante adquiere múltiples definiciones en el orden estético, actitudinal y sociocultural (F 14-15, G 16).

En 1991, se plantea que el Seminario 2 culmina con una investigación dividida en tres

áreas (pintura, artes gráficas y volumen) luego, se aboca al estudio de las últimas tendencias estéticas hasta la actualidad, en un profundo muestreo documental donde los estudiantes podrán vincular con las vanguardias socio-históricas. Esto ayudará al estudiante a encontrar su propia estética. En el Plan 91 se manifiesta que el Seminario determina la ubicación estético docente del estudiante y para ello, se centra en una investigación transdisciplinar con centro de interés en las culturas y sus paradigmas estéticos (I 17, P91 18).

En 1992, se plantea que la estética no es un hecho aislado, por eso se investiga todo el campo que la nutre. Por esto, el docente del Taller explica su estética en la Rotación. El Seminario le propone investigar en lo racional y sensible, sus propias herencias, colocándolo como parte activa y creadora, en las coyunturas históricas en que se originan actitudes en el campo estético o de las ideas vigentes de la cultura, se trataría de permitir al estudiante ubicarse en el "ojo" de cada estética (J 19, L 20, M 21).

En 1993, aparece manifiesto el proceso educativo generado en la ENBA que tiene como objetivo el desarrollo en el individuo de sus capacidades estéticas creativas (O 22).
Citas utilizadas para este análisis.

(RT)" Las diferencias de conformación psicológica en que se dividen las distintas formas o estilos resultantes, corresponden, se corresponderán más claramente en el gráfico adjunto. Estos cuatro caracteres, como clasificación general, opuestos entres sí, y sus correspondientes formas o estilos, se pueden a su vez descomponer en dos grandes oposiciones y tendríamos que se enfrentan: Objetivo – subjetivo. Contemplativo – racionalista. Sensual – emocional Disperso – concreto. Esto, como se visualiza en la ilustración, no determina caracteres puros, cerrados, sino que todos y cada uno de ellos, tendrá influencias o desplazamientos a uno y otro lado e inclusive, dosis de los caracteres opuestos, lo que determina en definitiva, el amento del número al infinito de las estéticas o estilos resultantes, y que en el arte contemporáneo se ha dado y que crea el desconcierto, tanto por su elevado número de presencias como de propuestas a valorizar o juzgar."

(P60)1 "Art. 2º. Esos fines se alcanzarán mediante:

a) 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.

b) La vinculación del estudiante en el medio social y sus auténticos requerimientos.

c) El respeto a la libre determinación individual en la creación estética.

d) La aceptación de este Plan implica el compromiso formal de todos los órdenes de la Escuela Nacional de Bellas Artes, dentro del plazo más breve posible, de llegar a la coordinación con la Universidad del Trabajo del Uruguay.

Art. 3º. Los fines de la acción de la ENBA no deben considerarse agotados, con respecto a sus alumnos, por el cumplimiento de sus cursos regulares. A los efectos de integrarlos en su acción, con posterioridad a su egreso, se crearán talleres libres para la práctica y experimentación de las distintas disciplinas artísticas."

(P60)2" Art. 8º. El Primer Período durará dos años. El Primer Año está destinado a orientar al estudiante en la búsqueda de su vocación dentro del campo de las artes plásticas, mediante:

a) su enfrentamiento directo con los medios de expresión plástica, sin prescripciones estéticas

b) el estudio de disciplinas teóricas y teórico-prácticas de formación cultural apropiada."

(A)3" Más bien, en el segundo año de este primer período de las estéticas se investigarán y se estudiarán como manifestaciones de cultura, debiendo reconocer en ese estudio, lo que de ellas tenemos hoy. Dentro del estudio de las corrientes estéticas se incluyen las que están actuando en el primer ciclo del segundo año. Se toma contacto, hacia el final del segundo año de este primer período con los talleres fundamentales en una rotación por los mismos, donde, ahora sí, el estudiante buscará su propia definición expresiva. En el segundo período el estudiante elige un taller fundamental donde desarrolla toda su expresión estético-plástica, en un ciclo que dura de dos a cuatro años. Ni en el primer ciclo del segundo período del cual estamos hablando ni en el segundo ciclo de especialización, la escuela oficialmente no tiene opinión en relación a corriente estética alguna. Eso sí, garantiza la libre elección estudiantil, pudiendo por voluntad de los mismos o por cualquier individuo que acredite idoneidad docente, proponer la creación de cátedras a través del artículo 28 del plan de estudios."

(A)4” El plan de estudios tiene dos períodos. El primero, de dos años de duración tiene como objetivo la formación general del estudiante en lo que tiene que ver con su orientación en la introducción experimental y reflexivo que abarcará el terreno sensorial y perceptivo de las artes plásticas, en el sentido amplio, abarcativo, interconectado entre los diferentes mecanismos de percepción, sin buscar definiciones estéticas.”

(A)5” Insisto, el objetivo es que el estudiante logre su propio lenguaje. Esta diversidad de áreas expresivas está conectada con los objetivos y alcances del primer y segundo año del primer período, porque de nada serviría tener un ciclo básico de experimentación y sensibilización, si nos encontramos después con un segundo período organizado sobre el esquema tradicional de la enseñanza del arte; o sea dibujo – pintura –escultura.”

(C)6” El estudiante que ha vivido el amplio campo que abarcan las artes plásticas e investigado sus potencialidades creadoras sin centrarse en problemas estéticos o técnicos, en el curso de primer año, comienza ahora otro tramo en su camino formativo donde su individualidad expresiva irá madurando paulatinamente en grado de compromiso personal cada vez mayor en sus investigaciones.”

(C)7” El ojo “congelado” en una visión unifocal, en una ventana hacia la realidad, donde una rígida geometría pretende ordenar los datos sensibles al servicio de una actitud racional, con el hombre como centro del mundo. Se tratará de situar en su justo lugar la elaboración estética del renacimiento, con todo el peso incipiente, que puede conservar todavía en los preconceptos académicos del estudiante. Se acudirá a formas de elaboración de la perspectiva, que permitan resultados exitosos en aplicaciones mecánicas de métodos geométricos, que relativicen el prestigio académico y lo sitúen lúcidamente ante el manejo del fenómeno estético y la realidad. El claro-oscuro y los sistemas de proporciones serán vistos y analizados en colaboración, en la construcción de esa visión de la realidad que hace el “ojo renacentista”.”

(C)8 “Este transitar que se ha estado enumerando en el andamio de investigación del curso, y que ha tenido uno de sus hilos conductores en este “sentido de la realidad” que las creaciones plásticas establecen en sus maneras, en cada tendencia estética; ha ido conformando un esquema sólido, regado de hechos históricos-sociales que permiten una relación vivencial con el acaecer humano integral. Dentro de este marco no cabrá la posibilidad de recaer en

esquemas conceptuales rígidos, congelados en definiciones racionales ajenas a una vibración vital. Un esfuerzo de síntesis sensible será indispensable permitiendo encontrar lo esencial de cada estética, apartando la hojarasca superflua que una historia del arte crítica-teórica ha ido amontonando, permitiendo al estudiante hallar su propio camino crítico y expresivo, en la visión del devenir histórico que lúcidamente ha analizado."

(D)9" El proceso de evolución del actual Seminario queda registrado en principio por la distancia entre este enfoque y el que se hacía tradicionalmente, de enumeración y análisis de las estéticas contemporáneas, con la inquietud de abarque intenso y sistemático de la producción plástica y enunciados teóricos de las mismas. Enfoque que no nos permitía avanzar sobre el vasto campo de antecedentes que las nutren y justifican, desproveyéndonos, en cierta, forma, de elementos de lectura fundamental para la mejor comprensión del arte en la actualidad."

(D)10" Desestimando expresamente las circunstancias de formación e información técnica y estética que pueden actuar como lastre en la investigación, la orientación del proceso educativo en esta etapa es la de con el estudiante conmovido en su corteza prejuicial por el carácter impactante de las experiencias, colocado en situación de recepción activa, arribar a la conclusión posterior al proceso empírico a través del análisis de su experiencia personal."

(D)11" La globalización final de los Centros de Interés del curso (que tratamos en un punto aparte) apuntando a ordenar comprensivamente hacia el fin del año lectivo el intenso ciclo experimental cumplido, intenta poner al alumno en condiciones de abordar el segundo año munido del instrumental formativo e informativo que mejor lo asistan en el campo del análisis específico de las estéticas, propio del Seminario."

(D)12" Este acercamiento a las estéticas desde su entorno social, religioso, político y económico, con su proyección actitudinal en la época; nos permitirá introducirnos en el marco referencial de cada una de ellas. Con vistas a una mayor comprensión de las mismas, desde el ángulo en que la hipótesis de trabajo empírico nos ha ubicado."

(E)13" Así de los grandes mitos ("el misterio de la profundidad del color") fueron sonrisas y apareció limpie el nudo real de lo estético (la idea atrás y después la imagen)."

(F)14” Seminarios: Plantea un triple enfoque en sus cursos. Primero un recorrido de los distintos períodos y las diferentes estéticas, a lo largo de la historia, en forma experimental mediante la investigación del ojo cultural de cada época. El análisis de la realidad como hilo conductor de todo el curso y el legado de cada época aportan a la sensibilidad individual.”

(F)15” Primeramente, es un estudio histórico de las distintas estéticas, desde la Edad Media hasta nuestros días. Este pasaje a través de siglos de historia es proyectado hasta el “hoy” cultural en una investigación transdisciplinaria que permite al estudiante investigar el “ojo cultural” de cada época. El impacto que produce en el estudiante el descubrimiento de los distintos legados con que se identifica y de la vigencia de los mismos, plantea en el, un compromiso personal de investigación , de definición, que lo llevará a la confrontación; propia de la construcción o consolidación de su estética particular, y posterior elección del Taller Fundamental que mejor contemple sus inquietudes. Es ese el otro gran propósito del Seminario. La elección del Taller. Luego de la investigación de los distintos legados culturales y estéticos, el estudiante participa de la rotación y opción de un determinado taller, de acuerdo a la metodología estética o propuesta educativa que pueda presentar dicho Taller.”

(G)16” Como vemos los diferentes enfoques que ha ido desarrollando el curso, fue haciendo cada vez más complejo e intrincado su desarrollo. A esta altura del mismo, el estudiante, está en presencia de múltiples definiciones en el orden estético, actitudinal y socio-cultural, pero existe también en él, la persistente preocupación, natural y lógica, de la necesidad de captar hacia qué rumbo apunta su búsqueda sensible, preocupación que debe tener presente –en todo momento- el equipo docente, de manera de producir hechos experimentales por donde se procese esa inquietud, liberándolo del drama de la incertidumbre. Claro está, que es casi imposible el pretender clarificar situaciones sensibles de tipo personal e individual a partir de una experiencia, pero existen nudos conceptuales que puedan ir despejando el camino a partir de la globalidad.”
(I)17” El seminario entrará aquí en una investigación experimental que por sus connotaciones próximas en el tiempo requerirán una labor de investigación más profunda por parte del estudiante que orientado por el análisis histórico cultural, se enfrenta ahora a sus propias definiciones y juicio crítico para determinar su accionar como creador en función de su proyección hacia el segundo periodo de estudios. Esta experimentación dividida en tres áreas abarcarán la pintura, las artes gráficas y el manejo del volumen. A continuación el seminario se

abocará al estudio de las últimas tendencias estéticas llegando hasta nuestros días en un profundo muestreo documental donde le estudiante podrá establecer puentes con aquellas vanguardias de principios y mediados de siglo que ha investigado en todo su alcance. Culminad esta labora experimental el seminario habrá cumplido su fundamental tarea de ubicación histórica a través del manejo de la sensibilidad, herramienta fundamental para enfrentar la elección de la propia estética y nuestra relación con la materia y las técnicas que nos depara el taller fundamental."

(P91)18" Art. 10º. PRIMER PERIODO. SEMINARIO-TALLER DE LAS ESTÉTICAS.

Finalizado el año del taller de los Fenómenos de la Percepción y Lenguajes, el estudiante ingresa en el Seminario-Taller de las Estéticas, cuyo curso se desarrollará en el segundo y tercer año del Primer Período de Estudios.

Este Seminario-Taller proyectará la ubicación del estudiante en su cultura y su historia, situando los antecedentes de la evolución del arte y sus ideas. A la vez, este Seminario-Taller estará destinado a determinar la ubicación estético-docente del estudiante en uno de los Talleres Fundamentales Paralelos. Este Seminario-Taller de las Estéticas, seguirá las siguientes Orientaciones Generales:

a) La investigación transdisciplinaria con centro de interés en las culturas y sus paradigmas estéticos. Se situará al estudiante en el devenir de una actitud creadora como parte activa de la cultura que lo produce, con sus antecedentes, sus ideas, su proyección histórica, socio-económica y productiva, sus abstracciones científicas, sus lenguajes intraculturales, sus proyecciones tecnológicas y su naturaleza expresiva en el arte.

b) Ejercerá la actividad experimental recreando las circunstancias de contenido de la cultura que se investiga, desde su pensamiento y en su emoción vital. La recomposición antropológica de esos contenidos así asumida, sus proyecciones y herencias culturales hacia hoy, situará el curso en los intereses fundamentales del estudiante.

c) La investigación experimental del Seminario Taller procederá a la revisión transversal de un nudo histórico dado, en sus más disímiles áreas de proyección y conocimiento. La recomposición de la visión

integrada de esas áreas constituirá el objeto de análisis y síntesis de la coyuntura cultural que se investiga.

d) La investigación de la evolución temporal de la cultura y sus procesos de cambio se procesará por el desarrollo y evolución de los distintos centros de interés que se suceden en el curso y cuya ordenación servirá a la comprensión longitudinal de la historia de las culturas; no implicando esta definición un oren lineal sin retroceso hacia otras circunstancias culturales lejanas en el espacio y en el tiempo, como queda indicado en el inciso e) del presente artículo.

e) El tejido histórico cultural que soportará la investigación del Seminario Taller de las Estéticas, abarcará:

- Los antecedentes que proyecta la cultura de la temprana Edad Media y el orden feudal.
- Casco urbano amurallado y vida intramuros (el espacio concreto y su pensamiento y lenguaje)
- La Alta Edad Media, las Cruzadas y expansión demográfica de la ciudad amurallada. Génesis del pensamiento abstracto. El conocimiento aristotélico tomista.
- Quiebre del orden feudal, manufacturas, propiedad individual, mercantilismo y naciente economía de mercado. Las clases medias, la burguesía urbana y el mercado de trabajo. El pensamiento abstracto, geométrico, biológico, geopolítico y filosófico. El espacio renacentista hasta el Concilio de Trento.
- La cultura barroca: el “artificio erótico” (según G. Scarpetta) y contrarreforma. Las unidades nacionales, el absolutismo monárquico y los imperios coloniales. La interpretación matemática de la naturaleza. La cuestión filosófica del método, el racionalismo cartesiano. La enciclopedia y el pensamiento de la ilustración. La revolución del 89.
- Génesis de los movimientos paleo técnicos, la ciudad carbón, fases de la revolución industrial y el proletariado urbano. El arte oficial, neoclasicismo y realidad, el socialismo utópico y

crisis de los lenguajes (eclecticismo histórico: de Percier y Fontaine a William Morris), las vanguardias entre 1863 y 1905. Fracturas y teorías en el arte hasta 1938.

- Los ejes Paris-Viena, el diseño industrial y la arquitectura desde las rupturas en el arte entre 1906 y 1914.
- Crisis conceptual del arte y concepción de la contracultura de la segunda preguerra. Las vanguardias de posguerra, los nuevos mercados; transición hacia la cultura posindustrial hasta nuestros días.

El curso incluirá investigaciones alternadas de antecedentes con centro en otras culturas:

- Antecedentes de origen en la cultura helénica y crisis del siglo VI.
- Evolución de la cultura china y fracturas del siglo XIII.
- Antecedentes de la cultura índica.
- Las culturas nómades de las estepas.
- Evolución de la cultura islámica y su inserción en la conquista.
- La cultura andina, la cultura maya y culturas derivadas precolombinas.
- Procesos de colonización y mestización de la cultura americana.
- Antecedentes y proyección de las culturas migratorias africanas.
- Antecedentes e influencias universales de la cultura japonesa (siglo XIX y posguerra).
- La cultura en la ciudad puerto del Río de la Plata inserto en el proceso de evolución americano.

f) Los lenguajes del arte como subproducto de una cultura, serán investigados experimentalmente sin el propósito de recomponer todos los elementos residuales antropológicos de la cultura en cuestión. El propósito será ubicar al estudiante en el ojo cultural del espacio histórico que se investiga, acudiendo para ello, a las más diferentes lecturas ideológicas, iconográficas,

semióticas, del pensamiento científico, de la filosofía, de los métodos, de la tecnología, etc.

g) La investigación de las corrientes estético-docentes presentadas en los Talleres Fundamentales Paralelos y de libre orientación serán realizadas por el Seminario Taller de acuerdo a las siguientes pautas del conocimiento:
-Exposición del Profesor o los Profesores de Taller, ampliada como ellos lo establezcan, por actividades complementarias en el curso.
-Análisis de material teórico producido por la corriente representada en el Taller fundamental que se analiza y /o eventualmente producida por él.
-Encuesta de la población estudiantil que rota por los distintos Talleres Fundamentales sobre inquietudes que surjan a lo largo del análisis de los mismos.
- Participación de los docentes del curso del Seminario taller de las Estéticas en apoyo al entendimiento estudiantil de las corrientes y Talleres en análisis.”

(J)19 ” En el entendido que en la investigación de cada estética no resulta suficiente el análisis de cada una en sí como un hecho aislado, sino que es necesario sumergirse y hurgar en una compleja e intrincada trama, que va más allá de la sistematización y de la ordenación cronológica de las tendencias del arte en la historia, el curso avanza en el rastreo e investigación del amplio campo que las nutren, aportando así fundamentales elementos para la mayor y mejor comprensión del arte en la actualidad.”

(L)20 ” Se torna vital la participación de los docentes a cargo del curso testando cualquier duda o interrogante que quede planteada. El docente del Taller Fundamental podrá utilizar las clases que sean necesarias para la explicación de su estética. El conocimiento de todos los talleres se hace indispensable para el estudiante poder optar con total conocimiento de las tendencias.”

(M)21 “Con la metodología de Centros de interés y experimentación a escala personal propias del Primer Periodo; y evitando todo tipo de definición estética, el curso enfrenta al estudiante con la investigación y sensibilización experimental de los elementos componentes de los lenguajes expresivos. (Artificialmente aislados primero e interrelacionados después) y de la fenomenología de la percepción. Al estudiante así equipado, el seminario le propone la

investigación –racional y sensible- de sus propias herencias, colocándolo como parte activa y creadora, en las coyunturas históricas en que se originan actitudes en el campo estético o de las ideas que estén vigentes en la cultura a la que pertenecemos. Es así que el equipo docente instrumentará actividades experimentales que permitan la ubicación de estudiante en el ojo de cada estética. Comenzando por la transición del pensamiento concreto, medieval al abstracto, renacentista."

(O)22" El proceso educativo que se genera en la Escuela, tiene por objetivo primordial el desarrollo en el individuo de sus capacidades estéticas creativas, vale decir que como cometido la Escuela pretende la socialización del estudiante, socialización que implica por lo tanto la comunicación de sus vivencias dentro de la sociedad, de modo abierto y adecuado, con un efecto informativo y a la vez formativo hacia los demás individuos."

18. Análisis del enunciado Tendencias.

En la Reapertura, la tendencia se iguala a formas distintas del Arte Contemporáneo, son legibles, no implica conocimientos del arte. Son cuatro las formas básicas: el constructivismo, el expresionismo, el realismo y el surrealismo, dicho por el Prof. Llorens.

En las primeras tesis aparecen ciertas críticas que se vinculan a este concepto. Se plantea que no se trata de recrear en el curso a las corrientes estéticas como en el Plan 60, sino sumergir al estudiante en la problemática, pues existirían vasos comunicantes que estarían alimentando la expresión contemporánea. En este sentido, las tendencias pueden considerarse a través de lo formal del arte, o también a través de lo que la conforma como expresión de un momento, a nivel histórico, económico, político, etc.(RT 1, B 2-3-4)

En 1989, aparecen las tendencias relacionadas al curso de Seminario de las Estéticas 2. Porque al final de dicho curso, se plantean experiencias que brinden resultados globalizadores de las últimas tendencias estéticas y que ayudan a clarificar las propias vertientes expresivas de cada estudiante. Dichas experiencias son tres, en el área gráfica, en la pictórica y en el volumen; tienen como objeto la confección de un juguete en relación a la muerte. Se recolectan elementos expresivos que conformen una base experimental sobre las que se podrán analizar las vertientes sensibles de la expresión plástica y su conexión con las tendencias plásticas contemporáneas. Luego se muestra el desarrollo del Arte Contemporáneo con las tendencias paralelas en el tiempo y se dan una serie de clases destinadas al muestreo de las últimas tendencias, en donde el estudiante participa en la vinculación con vertientes anteriores.

Aparece el dispositivo, que se conforma con estas experiencias, una gráfica de las tendencias para realizar junto al estudiante, y un muestreo documental. De esta manera el campo estético es librado a la crítica y responsable decisión estudiantil (C 5-6, D 7).

En 1991, aparece sintetizada la premisa final del Seminario 2, constituida por una investigación experimental en las tres áreas (pintura, artes gráficas, volumen) y el estudio de las tendencias estéticas a través de un muestreo documental. Este dispositivo apunta a que el estudiante pueda elegir una estética propia, para desarrollar en los Talleres. No aparece el esquema y las conexiones entre las vanguardias (realismo, expresionismo, surrealismo y constructivismo) (I 8).

En 1992, se plantea que la investigación estética implica ir más allá del ordenamiento cronológico de las tendencias del arte en la historia. Por otro lado, que los Talleres tienen que presentárseles a los estudiantes para que ellos puedan optar con total conocimiento de las tendencias y esto es responsabilidad del Equipo docente del Seminario que debe organizar estas presentaciones para que el estudiante tenga el conocimiento sobre las últimas tendencias en el campo estético docente de los Talleres. A esta presentación de cada Taller se le llama Rotaciones. Las Rotaciones como parte del dispositivo le agrega más profundidad a esta elección, pues los Talleres no solo quedan en el discurso teórico, estético y pedagógico. Esto asegura un mayor análisis de las tendencias actuales para el curso y una definición más consistente del estudiante (J 9, L 10-11, N 12).

En 1993, se plantea que en el fin de siglo se multiplicaron las tendencias (esto supone un cuadro más complejo que el del esquema y las vinculaciones entre las vanguardias y las tendencias actuales) y posturas. El efecto de esto es que el curso no encara una exhaustiva enumeración y clasificación de movimientos, personalidades o intenciones, sino que exige ubicar esos hechos dentro del marco de las ideas y la cultura (R 13).

Citas utilizadas para este análisis.

(RT)1“En primer lugar dividiremos las tendencias o formas diferencias del arte contemporáneo en cuatro grandes grupos que sintetizan en gran medida y que también aclaran las diferencias sustanciales y visualmente perceptibles por todos, tanto por los iniciados como pro el posible desprevenido espectador, ya que dadas las formas de comunicación masiva de hoy hace que no existan desinformados totales, auténticamente “incontaminados”, por la presión constante y su presencia en el entorno cotidiano del hombre común, tanto sea en las grandes ciudades como en los puntos más distantes de ellas, la información llega a través de la radio, prensa, TV y otros medios, incluyendo todas las formas de la publicidad gráfica. Estos cuatro grupos o

estilos netamente diferenciados entre si, corresponderán al : constructivismo, expresionismo, realismo y surrealismo, y se generan por oposición, al grupo al cual pertenecen -psicológicamente hablando- y no sólo abarcan la representación del arte de nuestra época, sino que son la síntesis de lo realizado creativamente por los artistas en todas las épocas precedentes. (Con el título “Caracteres humanos generales” aparece un esquema circular dondeaparecenasociaciones:constructivismo/pensamiento;surrealismo/intuición;expresionismo/ sentimiento; realismo/ sensación. El constructivismo toma y da al realismo y surrealismo y se opone al expresionismo; el surrealismo toma y da al constructivismo y al expresionismo y se opone al realismo; el expresionismo toma y da al surrealismo y al realismo y se opone al constructivismo; el realismo toma y da al expresionismo y al constructivismo y se opone al surrealismo. Lleva un pie que dice: “Su ubicación y definición en el arte, y en consecuencia, la diferenciación en los estilos estéticos resultantes.) A esos cuatro grupos o tipos humanos, tienden contemporáneamente sus obras y por ello, someter al cotejo contemporáneo su presencia, creando así la profusión de opciones diferenciadas y opuestas existencias de estilos, motivando con ello el desconcierto y su posible aceptación o entendimiento desprejuiciado y valorativo.”

(B)2” Hoy la Escuela se plantea continuar avanzando en la definición de este curso y rastrear en él cuáles son los antecedentes que fueron definiendo a nuestra cultura. Se pretende introducir al curso no en la recreación de las corrientes estéticas, no es (como ya se decía en 1971) hacer impresionismo, imitando cuadros impresionistas, es sumergir al estudiante, en la problemática de Monet y así redescubrir al impresionismo y descubrir al mismo tiempo, en qué grado, todos y cada uno de nosotros estamos pautados por el impresionismo.”

(B)3” La idea de comenzar la investigación a partir del renacimiento, no implica un estudio cronológico, sino el descubrimiento de la existencia de vasos comunicantes que están alimentando la expresión contemporánea, cuyo rastreo es fundamental para un futuro emplazamiento del estudiante como profesional plástico.”

(B)4” En este esquema se pretende, por ejemplo, estudiar las claras relaciones existentes entre Gerónimo Bosch (1480) y los surrealistas (primera postguerra), pasar por el Salón de los Incoherentes (1833). Analizar las conexiones, analizar las conexiones del expresionismo vienés, alemán y belga (Mundo, Schiele, Kokoschka, Klimt, Gosz, Dix, Ensor) con la pintura del siglo XV

de artistas como Hans … Van Eyck, van der Weyden, Brueghel, Bosch, así como también con la pintura de Goya, de fines del siglo XVIII, a quién lo vemos recogiendo elementos de la paleta de mediados del siglo XVII (Murillo, Rembrandt, Velázquez) y aportando también los surrealistas de nuestro siglo."

(C)5" El método elegido en esta etapa tiende a crear situaciones experimentales de mayor aliento en su investigación, tanto en el tiempo de trabajo que se verá incrementado como en la naturaleza de la investigación. Se tratará de plantear experiencias que fructifiquen en resultados globalizadores de las últimas tendencias estéticas y ayuden a clarificar las propias vertientes expresivas en cada estudiante."

(C)6" Se propondrán básicamente tres experiencias; en el área gráfica, pictórica y de manejo del volumen. La confección de un juguete que enfrente al estudiante a la situación peculiar, como es la relación de un mecanismo lúdico, el tema de la muerte enfocado desde su propia emotividad, permitirá ir recolectando elementos expresivos que unidos a los generados por las experiencias posteriores conformen una base experimental sobre la cual se podrán analizar las vertientes sensibles de la expresión plástica y su conexión con las tendencias plásticas contemporáneas. El equipo docente planteará a continuación la realización de un prolijo diseño de ilustración gráfica de un texto. Los textos serán elegidos libremente de la selección propuesta por el equipo. Esta gama de textos reflejarán diversas propuestas expresivas, de estéticas muy diferentes. Tanto la selección de los textos como las pautas de elaboración en su diagramación gráfica serán totalmente libres. El material resultante será incorporado al archivo de investigaciones que ya describimos. Una última experiencia relacionada con lo pictórico cierra este ciclo. Se planteará la elaboración de una pintura a partir de las sugerencias técnicas brindadas por un modelo propuesto por el equipo. Modelo éste, portador de sugerencias de distintas connotaciones sensibles que permitan verter libremente la expresión del estudiante. El material resultante del ciclo documentado fotográficamente, analizado y clasificado será la base de una serie de clases que apuntarán a mostrar con la propia investigación estudiantil las vertientes expresivas que apuntalan una estética y la riqueza de sus mezclas. Será necesario en esta etapa, como ha sido todo a lo largo del curso, no perder la visión general del campo abarcado. Un esquema tangible gráficamente realizado, que muestre claramente el desarrollo del arte contemporáneo. Las tendencias paralelas en el tiempo, sus relaciones, sus mezclas, sus orígenes en una conexión con el pasado ya transitado en el curso. Esto permite un estudio

ubicado, de las estéticas sin perderse en complejidades aparentes. Una serie de clases se destinarán a un detenido muestreo de las últimas tendencias, en una investigación que dará participación al estudiante capacitado por la formación estética obtenida a lo largo del curso, para detectar las relaciones estéticas conectadas con las vertientes anteriores. El curso del cual se han relatado los puntos esenciales, comienza a arribar a zonas de total encuentro con el hoy, con un hoy en el que la escuela y sus talleres están incluidos; donde la ubicación de cada estudiante está en juego, donde un rol a asumir como creador plástico está a consideración."

(D)7" En el sentido de que el material producido no responde a investigaciones expresivas concretas, sino que son el resultado de premisisa orientadas al análisis empírico de tendencias estéticas determinadas no siendo además competencia o interés del seminario de todo el primer periodo orientar estéticamente en la formación del alumno, campo librado a su más crítica y responsable decisión."

(I)8" El seminario entrará aquí en una investigación experimental que por sus connotaciones próximas en el tiempo requerirán una labor de investigación más profunda por parte del estudiante que orientado por el análisis histórico cultural, se enfrenta ahora a sus propias definiciones y juicio crítico para determinar su accionar como creador en función de su proyección hacia el segundo periodo de estudios. Esta experimentación dividida en tres áreas abarcarán la pintura, las artes gráficas y el manejo del volumen. A continuación el seminario se abocará al estudio de las últimas tendencias estéticas llegando hasta nuestros días en un profundo muestreo documental donde el estudiante podrá establecer puentes con aquellas vanguardias de principios y mediados de siglo que ha investigado en todo su alcance. Culminada esta labor experimental el seminario habrá cumplido su fundamental tarea de ubicación histórica a través del manejo de la sensibilidad, herramienta fundamental para enfrentar la elección de la propia estética y nuestra relación con la materia y las técnicas que nos depara el taller fundamental."

(J)9" En el entendido que en la investigación de cada estética no resulta suficiente el análisis de cada una en sí como un hecho aislado, sino que es necesario sumergirse y hurgar en una compleja e intrincada trama, que va más allá de la sistematización y de la ordenación cronológica de las tendencias del arte en la historia, el curso avanza en el rastreo e investigación del amplio campo que las nutren, aportando así fundamentales elementos para la

mayor y mejor comprensión del arte en la actualidad.”

(L)10” Se torna vital la participación de los docentes a cargo del curso testando cualquier duda o interrogante que quede planteada. El docente del Taller Fundamental podrá utilizar las clases que sean necesarias para la explicación de su estética. El conocimiento de todos los talleres se hace indispensable para el estudiante poder optar con total conocimiento de las tendencias.”

(L)11” Es responsabilidad del Equipo Docente del Seminario el organizar para mejor conocimiento del estudiante las distintas tendencias en el campo estético docente que son los Talleres Fundamentales Paralelos de Libre Orientación.”

(N)12” Las rotaciones han tomado un carácter particularmente penetrante, pues los talleres fundamentales no pudieron quedar en el mero discurso de una tesitura teórica, en lo estético y lo pedagógico, vaga y retórica, las nuevas formulaciones de rotaciones previas de la población estudiantil en los talleres, asegura al Seminario un más serio análisis de las tendencias y una más consistente definición del estudiante.”

(R)13” La situación de los procesos creativos en la crisis actual nos hacía plantear en aquel entonces (y la práctica de estos años nos reafirmo en la profundización del fenómeno) como necesario el revisar y reformular esos enfoques. El conflictivo inclusivismo de la cultura del fin de siglo, con multiplicación de tendencias y posturas, contradictorias unas veces, abarcativas o ignorantes entre sí, otras no se encara positivamente con una exhaustiva enumeración y clasificación de movimientos, personalidades o intenciones, sino que exige ubicar esos hechos dentro del marco de las ideas y la cultura, remontándose en la historia hasta los orígenes donde la gestación se produce. “Penetrar los cauces, ordenar sus puntos lejanos de reunión, de rechazo y sus derivados, se presentó como tarea urgente y apasionante de reconstitución muy atrás de la Historia del Arte, mucho más allá de la enumeración de estilos y corrientes a través de los tiempos.””

19. Análisis de la Formación de planos de diferenciación. Aspectos institucionales y procesos económicos sociales) y formación de estrategias.

En 1986, aparece claramente el redimensionamiento de la ENBA por el desfasaje de 12 años de cierre por la dictadura (A 1).

En 1990, año que se escribe el Mercado del Arte por el Prof. Errandonea, aparece la vinculación del estudiante con el medio (su futuro ámbito para el desarrollo de su quehacer profesional). La realidad del arte el estudiante la vive en el Taller, por esto se estudia el mercado del arte, para comprender la conformación del rol del artista como profesional (G 2-3-4).

En 1992, se crea el propedéutico por carencias formativas con las que llega el estudiante de Secundaria a la ENBA. Se hacen visibles los prejuicios de la sociedad a través del estudiante, que atenta contra la propuesta que brinda la ENBA como modo de vinculación del arte a la sociedad (K 5). En 1993 se plantean aspectos políticos involucrados en la tematización (P 6-7, R 8-9).

20. Análisis de la Formación de estrategias.

En 1986, aparece como estrategia para poder avanzar hacia la comprensión del arte, la confirmación de un modo que ya estaba instalado en 1971, que introduce el estudio de las estéticas formando parte de un tejido cultural, de una historia de las ideas, fuera del régimen histórico de clasificación de movimientos, artistas y caracterizaciones formales. He aquí la introducción del Seminario de las Estéticas como Segundo año del Primer Período, que como habíamos visto anteriormente, se relaciona con brindar a los estudiantes más recursos para su elección de Taller. Se trata de rastrear cuáles fueron los antecedentes que definieron la cultura vigente. No se trata de copiar las corrientes estéticas sino sumergirse en la problemática y ver cómo estamos pautados por esa corriente. Aparece el Renacimiento como un corte en la historia, que no implica comenzar desde allí, de manera cronológica sino estudiar la existencia de vasos comunicantes que alimentan la expresión contemporánea, la vigente dentro del marco social y las tendencias filosóficas contemporáneas a los fenómenos centros de investigación (B 1-2).

En 1992, encontramos que el modo que se encontró para poder plantear la investigación de las estéticas en esta concepción compleja, fue crear una segunda parte al curso de Seminario de las Estéticas, surgiendo el Seminario2 para dar lugar a la ampliación temática y conceptual (J 3).

En 1993, aparece la investigación, y un plan para llevar adelante el equipo docente, que relaciona la extensión y la docencia. Se institucionaliza la investigación, que cierra el círculo extensión, enseñanza, investigación. Se propone un programa con líneas a investigar con diferentes prioridades (R 4).

21. Análisis de la Concepción de la historia como devenir del arte.

Atenderemos a esta conceptualización que se reitera en nuestro estudio a través de las reflexiones docentes sobre el abordaje al arte.

En 1990, se presenta caracterizado por lo dinámico y unitario, como devenir histórico cultural y se relaciona con los vasos comunicantes, cosa que ya habíamos apreciado en B en 1986 (F 1).

En 1992, se explica que la investigación estética no se puede investigar como hecho aislado, y que es necesario sumergirse en una compleja trama que supera el orden cronológico y su sistematización. Por otro lado, los paradigmas investigados presentan su proyección vigente en la situación íntima del estudiante. Esto implica un historizarse a través del curso, inclusive, desde la situación de nominación de las décadas, por ejemplo, la del 80 como posindustrial (J 2, N 3-4).

En 1993, se caracteriza la década de los 80, que es un modo de visualizar el contexto de la reapertura, como un momento de apogeo de la civilización posindustrial y la crisis de la modernidad, y es cuando aparecen debates sobre las actitudes (escapistas, consumistas).

También se caracteriza la década del 90, como el momento de la crítica en tensión con las identificaciones culturales con los modelos de los países centrales. Por esto, se justifica que la formación en arte supera este fin, y se adhiere a la propuesta política y social de la Ley Orgánica. Lo interesante que dentro este discurso aparece un modelo de pensamiento (a través de categorías analíticas) que crea el sentido de lo histórico en lo contemporáneo, en su mismo tiempo. Para investigar, ante la crisis de vacío y la relativización de los valores se propone indagar sobre el agotamiento de las neovanguardias y la crisis del mercado de los años 80, donde aparecen las interrogantes y vacíos de la cultura posindustrial y el “hueco” actitudinal en los lenguajes de comunicación masiva, y el enfoque posmoderno y su superación. Esto implicaría un abordaje de lo historia inmediata (R 5-6-7).

22. Análisis de la modalidad enunciativa: Quién habla.

En 1986 aparece el sujeto a través de la matriz discursiva de la Reforma, por la que que puede hacer conciencia de un momento histórico. Aparece a través del compromiso educativo, como también desde un lugar institucional, dando cabida a un sujeto que es “la opinión oficial de la Escuela”, o también desde un lugar institucional pero situándose en la institución. Estas modalidades dotan al sujeto una fuerte presencia, apareciendo en primera persona, y también,

dando cuenta de su aspiración ante un tribunal (ETU 1, PEE 2, A 3-4-5-6).

En 1989, aparece un lugar que destaca el Seminario de las Estéticas, sujeto incluso, a la aspiración de este llamado que es una encargatura (C). También, aparece una posición activa, omnipotente del sujeto, que tiene el poder de desmitificar la información proveniente del oficio, sus grandes misterios. También, desde una posición política, del exiliado, y de la resistencia (C 7, D 8, E 9-10).

En 1990 aparece otro modo de enunciación. Se objetiva, se utiliza la tercera persona, el impersonal, es más informativo y descriptivo, no aparece tanto la primera persona. Si bien persiste un sujeto institucional, como ser que engloba un “nosotros” y también la persistencia de una primera persona, que explica, que valora (F 11-12-13-14, G 16).

En 1991 aparece la primera persona que aclara. Y también que utiliza citas del momento de la Reapertura y confirma su afiliación a través de la utilización de la primera persona (H 17-18).

En 1992, aparece la objetivación desapareciendo la primera persona, incluso para dar cuenta de la solicitud de postulación (I)23. Incluso aparecen elementos jurídicos; también una tercera persona que es introducida por una primera persona. Y un modo de primera persona que argumenta de forma objetivada por el recorrido de la ENBA (I 21-22-23, L 24, M 25-26, K 27, N 31).

En 1993, nuevamente aparece el modo objetivado, compuesto por elementos jurídicos.

Cabe también la tercera persona que se pregunta contrafactualmente qué sería de la ENBA si no hubiera cerrado en dictadura; y aparecen también, los modos valorados de la matriz discursiva (O 32, P 33-34, Q 35).

Citas utilizadas para este análisis.

(ETU)1 ” En lo que sigue, el lector encontrará la huella de principios y aplicaciones que nos precedieron, basando nuestras interpretaciones y experiencias. Juzgamos que cualquier reiteración es el justo tributo a la matriz reformista en que se inscribe nuestro esfuerzo. Queda por advertir que el Plan Nuevo es un conjunto de piezas –de desigual importancia, claro – que documentan un proceso: el largo y aún abierto proceso de nuestra Reforma.

Recogemos aquí las concepciones que creemos más firmemente establecidas, aunque continúen, como se engendraron en constante contrastación con la experiencia.”

(PEE)2 ” Realmente este fin de siglo es una cita y conjura a la imaginación. Desde luego, para

nuestro caso, tanto por razones históricas geográficas –ciudad-puerto factoría cultural Europea- como por su estructura de dependencia, las opciones de desarrollo de la aventura educativa y socio-cultural, aparecen como previamente comprometidas por ese marco general. No obstante, lo cual, la somatización de nuestros males de desarrollo no son buenos consejeros para la salud de nuestra experiencia en curso. Construimos a partir del fin del viejo sueño de la apacible sociedad de clases medias del Uruguay de la primera mitad del siglo XX y desde la brutal regresión autoritaria de la última desesperanza, puede ser la simiente del desarrollo colectivo de capacidades; estamos tentados de decir desde la desesperación."

(A)3 "Insisto, el objetivo es que el estudiante logre su propio lenguaje. Esta diversidad de áreas expresivas está conectada con los objetivos y alcances del primer y segundo año del primer período, porque de nada serviría tener un ciclo básico de experimentación y sensibilización, si nos encontramos después con un segundo período organizado sobre el esquema tradicional de la enseñanza del arte; o sea dibujo – pintura –escultura."

(A)4 "Ni en el primer ciclo del segundo período del cual estamos hablando ni en el segundo ciclo de especialización, la escuela oficialmente no tiene opinión en relación a corriente estética alguna. Eso sí, garantiza la libre elección estudiantil, pudiendo por voluntad de los mismos o por cualquier individuo que acredite idoneidad docente, proponer la creación de cátedras a través del artículo 28 del plan de estudios."

(A)5 " Después de 12 años de clausura, la escuela deberá repensar la propia estructura de su plan de estudios, definiendo entre otros más concretamente, este ciclo de especialización. La madurez alcanzada en la década de los años 60 y el cierre por la dictadura, nos convocan hoy a redimensionarnos."

(A)6 "He intentado dar a través de este relato las características generales del plan de estudios de la Escuela y en particular la actividad del primer año y transmitir al jurado, además de la experiencia vivida como estudiante el deseo, de incorporarme como ayudante del equipo docente del primer año del primer período."

(C)7 "El seminario de las estéticas ha sido el curso que ha experimentado una evolución mayor en su contenido pedagógico, su transformación se ha dado tanto en el campo cualitativo como

cuantitativo no solo ha ido abarcando un terreno mayor en su campo de investigación, sino profundizado también la calidad de la misma. Su estructura de trabajo se ha replanteado a partir del segundo año de reapertura de la escuela, en una audaz propuesta inicial, que el paso del tiempo ha fortificado y modificado en un ajuste cada vez mayor con sus propósitos."

(D)8 " La difícil tarea de ordenamiento y comprensión de las estéticas contemporáneas con su proliferación de ismos que reproducen en la mayoría de los casos modos, actitudes y hasta discursos aggiornados de otros ismos que poblaron la historia, supone una actitud libre de crítica y análisis. Tarea esta que encuadrada en la experiencia en constante y fermental evolución del Seminario de las Estéticas constituyen su desafío y su razón de ser en la apertura de caminos hacia la construcción de espacios de creación y proyección humana a través del arte."

(E)9 " Destituida la retórica, pusimos en el laboratorio los actos sensibles y su agente irritante, para localizar variables, para sistematizar el conocimiento, para aislar los elementos de punto de partida del lenguaje de cada uno. Así de los grandes mitos ("el misterio de la profundidad del color") fueron sonrisas y apareció limpie el nudo real de lo estético (la idea atrás y después la imagen)… Hay que contabilizar entonces, más de una década de clausura y retraso, y como el mundo siguió andando después de la disolución de las cámaras, el tiempo perdido se duplicó, entre otros males mayores y más dramáticos. Recomenzar supone no solo el área de la investigación y docencia, reatrapar nuestros mejores niveles anteriores a la clausura y el desarrollo creador de opciones y aportes para este sombrío y crítico fin de siglo."

(E)10 "Nos reubicamos a partir no desde el comienzo de la reapertura de la ENBA en el año 1984, sino, en una gran modificación de su estructura docente. Esta situación de reubicación se da porque estuve más de 12 años fuera del país. Desde el cierre de la Escuela y la intervención de la dictadura militar a la Universidad y luego la clausura definitiva de la Escuela, su gente o sus gérmenes experimentales, se refugiaron en talleres artesanales y cátedras no oficiales donde pudieron sobrevivir al control dictatorial. Otros, como nosotros, nos fuimos del país sin más remedio. Nos imaginamos y nos contaron la situación de la ENBA ante su reapertura en el año 1984. con más de 3000 inscriptos, sin una mínima infraestructura, su casa vacía, sin nada instrumental. (Debemos destacar que fue un centro clausurado y desmantelado totalmente por la dictadura). Ante ese panorama hubo que reorganizar todo, desde sus talleres con una

construcción autogestionaria, hasta sus instalaciones y graderías." transcripción de la carta enviada por Errandonea y Cabrera desde Paris en 1985 (en M. Guerra/1989) Paris, primero de enero de 1985. Compañero Javier Alonso. "Contestamos tu carta, comisionada por la Asociación de los Ordenes en referencia a nuestra eventual reincorporación a la ENBA, en oportunidad de su buscada reapertura." La consideración de la cuestión que se nos plantea, pasa para nosotros por las siguientes reflexiones que intentamos ordenar. Se trata después de todos estos años, de reinstalar la Escuela Nacional de Bellas Artes clausurada por la dictadura. Lejos de su vida diaria, con más de una década de perspectiva en silencio, lo esencial se ordena abajo de lo anecdótico, rescatar y recordar la sustancia del modelo es imprescindible para iluminar la opción que nos ocupa… Al límite de cierto optimismo natural y sin dejarnos ganar por ningún desánimo ni impotencia, y con bastante audacia, los firmantes acordamos realizable la aventura, como empresa de largo aliento, progresiva y con tiempo de adaptación, formación y desarrollo de equipos y personas."

(F)11" Decroly: este educador belga centró su atención en el tratamiento de niños mentalmente anormales, y de esta experiencia influye en el pensamiento de toda la educación contemporánea. Acentúa la idea de la vitalidad y de la actividad de la educación. Su método se basa en la actividad espontánea, surgida del interés de los niños. De ahí nacen sus célebres "centros de interés" y su programa de ideas asociadas. Funda principalmente el interés del niño en su actividad motriz y sensorial. Le da suma importancia al ambiente, tanto dentro como fuera de la escuela, quebrando la ordenación rígida del mobiliario, acentuando la necesidad de un medio natural. El niño es el centro, se empieza por darle nociones sobre su propio ser no por medio de una nomenclatura seca y árida, sino haciéndole comprender los mecanismos accesibles de su organismo físico y mental. Se le hace consciente de su existencia, luego lo que la naturaleza y sus semejantes le ofrecen, para llegar a la idea de la responsabilidad que tiene con ellos. Cuando se posee un gran número de experiencias sensoriales y motrices, cuando ha adquirido personalmente una serie de conocimientos concretos, es cuando se puede pasar lealmente a la abstracción. Por ejemplo en el lenguaje. Durante su permanencia en la escuela, los alumnos estarán activamente ocupados, vivirán las lecciones en lugar de escucharlas. La percepción de las mismas, no tiene valor si no ve ampliamente asociada a los recuerdos de percepciones anteriores, permitiendo la creación de juicios de los acontecimientos. El método Decroly fue llevado a cabo en nuestro país, en tres escuelas experimentales, Malvín, Las Piedras y Progreso. La metodología se basaba en centros de

interés, operada a través de una percepción en polisentidos. Esta experiencia es una base fundamental del Plan de Estudios de Bellas Artes. El principal objetivo del método Decroly, es el adiestramiento del individuo para la libertad, a través del fomento de las responsabilidades individuales y colectivas. El crecimiento en un centro educativo de estas características lleva a un rechazo natural, a la disciplina impuesta en forma irracional o al canje de la actividad por una calificación en un papel."

(F)12 " El fin de la educación, en nuestro caso de la Escuela de Bellas Artes, de centro de enseñanza activa, es llevado a cabo y preservado por la forma de educar, por su metodología. Esta defiende el carácter de libertad y de respeto de las individualidades de cada estudiante."

(F)13" La determinación antiautoritaria de Bellas Artes, tiene como base en gran medida el pensamiento de Herbert Read. Es el defensor de la "individualidad dentro de la comunidad", del aporte personal de cada individuo pueda aportar al grupo al cual pertenece."

(F)14" El curso de Seminario, es quizás el más ambicioso y removedor de todo el Primer Período por los alcances y las responsabilidades que encierra."

(G)16 "Paso a explicarme, si bien es cierto hay una cierta similitud en la forma de la propuesta, a mi entender, no existe conexión con respecto a la actitud, pues aquí la realidad no se contempla, sino que se está dentro de ella (concepto que resulta fundamental dejar claramente definido en el estudiante). Esta especie de lema, se tratará de llevar a lo plástico, con suerte variada, pero también se intentará ir más allá del hecho plástico – Boccioni llegará a mencionar la cuarta dimensión con el espectador ubicado en el centro del cuadro- en un intento definitorio de espacio pictórico dinámico y absolutamente renovador. Este planteo llevado a todas las áreas: la poesía, el teatro, la arquitectura, permitirá al alumno visualizar e ir componiendo un abanico de alternativas incrustadas en un contexto crítico, contradictorio, de idas y venidas, y que hacen de este movimiento (el futurismo) una especie de testimonio de esa crisis. Y aquí, me interesa hacer una reflexión muy personal. Pienso que si bien el éxito logrado hasta ahora en la propuesta del atrape de la imagen sincopada y cíclica a partir de una fotografía estroboscópica y su posterior trabajo pictórico efectuado por el estudiante, tiene connotaciones claramente relacionadas y relacionables con el futurismo, las mismas abarcan el espectro formal. No nos ha sido posible entrar al centro actitudinal del planteo; que en cierta forma no se

superficialice su alcance al simple hecho de unos personajes un tanto excéntricos que les gustaba hacer manifiestos que terminaron adhiriéndose a cualquier causa y que en definitiva sus reflexiones resultan totalmente ajenas a cualquier circunstancia conectable con la realidad del estudiante. Digo esto porque este aspecto de la cuestión, tiene mucha importancia dado el carácter militante del planteo futurista, concibiendo el acto del creador actuando e incidiendo sobre la realidad, concepto retomado por otros movimientos de aquí en más. Y además porque esto no debe tomarse como una constatación de un logro relativizado, sino a un criterio autocrítico a tener presente en cualquier centro de interés y a pesar de cualquier éxito experimental."

(H)17 " Cuando me propuse encarar el trabajo, comprendí que el tema podía tener básicamente dos interpretaciones: una objetiva en donde se reflexionará sobre un plan o un curso. Y otra, más individualizada donde se reflexionará sobre los objetivos personales que me estimulan a presentarme para solicitar el cargo. Es por ello que buscando aclarar su significado recurrí a la definición de las palabras centrales. Para mi mayor sorpresa observé que también las anotaciones encontradas en los textos definían las palabras desde las dos grandes ópticas de la naturaleza humana: el pensamiento y el espíritu. En el presente trabajo escrito intento que sean transparentes las inquietudes de mi espíritu, aunque raramente estas seguramente se encuentren enmascaradas bajo una realización de índole intelectual. A modo de resumen, expresaré que para comprender los objetivos es necesario introducirse en la metodología genera de la ENBA, en los alcances de sus cursos, así como en los orígenes que llevaron a nuestra Universidad a optar por lo que denominamos "Enseñanza activa" y "Extensión Universitaria"."

(H)18 " El primer tramo de esta nueva experiencia educativa se extiende desde 1961 a 1973 cuando la Escuela de Bellas Artes es clausurada y saqueada como consecuencia de su espíritu reformista. Sus orientadores se dispersan, los ideales se adormecen y algunos estudiantes resisten en silencio. El letargo dura 12 penosos años, pero en 1985 la reapertura celebra el triunfo y se reconstruye todo de la casi nada. "Reconstruimos con mano militante lo que nos robaron, dispersaron o demolieron en el festejo de la victoria de los bárbaros" (Revista taller 1987)"

(I)21 " En ese marco, la ENBA, que había pasado a ser parte de la Universidad en 1957, ve

coronado un proceso de lucha por la sanción del nuevo plan de estudios en 1960, que permite llevar a cabo la reforma. Este nuevo plan, es un sustancial cambio, tanto sea en la metodología como en su contenido y objetivos. En él se concibe la ENBA como ámbito natural de libre discusión estética, investigación y formación plásticas y técnica del estudiante, actuando éste en interacción con su medio (por ejemplo, las actividades de extensión universitaria) cumpliendo así con los postulados de la Ley Orgánica. El nuevo plan, en una nueva concepción didáctico-pedagógica, coloca al estudiante como centro y depositario de todo el proceso educativo, basado en la actividad fundamental del mismo; con el propósito de formar creadores plásticos con todas sus aptitudes, capacidades y posibilidades desarrolladas, con sus valores éticos y estéticos incidiendo e interactuando en el medio."

(I)22" En un crítico fin de siglo, en crisis profunda en cuanto a pautas y valores, lleno de incertidumbre, el Seminario de las Estéticas adquiere un valor formativo fundamental en su evolución desde la reapertura de la ENBA en 1985. Esa evolución de su contenido pedagógico ha posibilitado su desarrollo en lo cuantitativo como en lo cualitativo, en el abarque de una mayor área de su investigación así como de la profundidad y calidad de la misma."

(I)23 " En nuestro caso, el hecho de postularse para la provisión del cargo de ayudante de Seminario de las Estéticas, lleva implícito el interés de comenzar el proceso de formación docente en aplicación y vivencia de la enseñanza activa ya que concebimos su postulados, metodología y objetivos, como elementos concurrentes a la formación de un individuo con todas sus capacidades desarrolladas, por lo tanto capacitado para el ejercicio de su libertad. Como nos marca H. Read: "Libertad para (desarrollar proyectos, desarrollar juicios críticos, crear)"."

(L)24" El Plan de Estudios de la ENBA aprobado por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República el 30 de abril de 1991 recoge los principios educativos del viejo plan de la década del 60."

(M)25 " El carácter dinámico de la enseñanza activa exige un análisis de las circunstancias en que se aplica. Las investigaciones realizadas a nivel internacional en el campo del arte y de la antropología cultural; el contacto de la escuela con su nuevo estudiante (a partir de la reapertura) y sus intereses vitales, dieron la pauta de la necesidad de adaptación del viejo Plan

de 1960.”

(M)26 ” Es en el nuevo Plan que el Seminario de las Estéticas adquiere un papel fundamental en la formación de un estudiante inmerso en una cultura signada por el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de las actitudes creativas.”

(K)27 ” Me referiré en síntesis a la evolución del Plan de Estudios aprobado por el Consejo directivo Central en 1991. Desde la reapertura de la ENBA en 1985, la actitud reformista que inspiró el Plan anterior con sus antecedentes en el manifiesto de los estudiantes cordobeses de 1918. Motivó a los Órdenes a una revisión y puesta al día a nivel doctrinario, en relación ala polémica del arte, al desarrollo tecnológico sobre todo de los lenguajes de comunicación masivos y el rol del artista en el medio social. En relación a la polémica del arte, la constatación de la crisis de valores y derrumbes ideológicos, que pautan la situación de la sociedad hoy. En esta “era del vacío” al decir de Lipovetsky, donde asistimos al deterioro paulatino de los planteos de las neo vanguardias de posguerra. Atrapadas por la oficialización y sacralización de los planteos de las vanguardias de principios de siglo. La transición modernidad-posmodernidad nos obligó a buscar las raíces más profundas de la actual polémica del arte y nuestra cultura.”

(N)31 ” En el concurso a provisión definitiva, de oposición y méritos, por el cual fuimos designados, Ayudante del Primer Periodo de Estudios en el año 1970, presentamos un trabajo escrito sobre Alcances y Objetivos del cargo en el curso de Gran y Pequeña Dimensión, cuyo contenido conceptual - pese a la evolución de la estructura educativa y su organización académica hasta el día de hoy- que nos parecen vigentes en su matriz doctrinaria: y por otra parte referencial en la evolución histórica que la ENBA sufrió luego del gobierno de facto. Es por estas consideraciones que creemos de interés –reiteramos tanto histórica como conceptualmente – iniciar el presente trabajo escrito para el cargo al cual aspiramos – con el trabajo de nuestra autoría de aquel entonces. Luego procesaremos los desgloses que corresponden a la evolución histórica y curricular de la ENBA a partir de su reapertura. De ese desglose surgirá la nueva dimensión de los dispositivos actuales del Primer y Segundo Periodo de Estudios y sus hallazgos y evolución en la estructura académica de la ENBA.”

(O)32 ” Los objetivos de la metodología educacional de la ENBA: a) Formación integral del

artista plástico B) Su ubicación como tal artista, en el medio social; son expresados con claridad y determinación en el Art. 1º. Del Reglamento del Plan de Estudios, y están enmarcados dentro de los principios o fundamentos de la educación activa."

(P)33 " La ENBA con su práctica de enseñanza activa tiene como finalidad, el desafío y la responsabilidad, del desarrollo de un tipo de persona, creador, en todos los órdenes; como resultado de la adquisición de una serie diferente de conceptos."

(P)34 " Claro que el camino tuvo un fin, dado por las circunstancias, pero que ahora, viéndolo con perspectiva y con las ganas de que esto siga creciendo, que, en realidad, este fue el "fin del principio y no el principio del fin". Qué sería ahora de esta experiencia, de no haber quedado congelada en el tiempo, 13 años, imposible imaginarlo. Los que vivimos a partir del 85, la experiencia de esta reapertura, nos proyectó a un Montevideo donde se generó esto que ahora a nosotros luego de 30 años nos parece revolucionario en cuanto a concepción de la educación general. Para entender las diferencias fundamentales de una escuela activa y sus beneficios, primero debemos visualizar su contrapartida. "Educación" en los conceptos antiguos que conserva y en forma tradicional transmite, la cual centra su enfoque en las "materias", en lo, que "se da", en la información y memorización como proceso de adquisición y aprendizaje"
(Q)35 " A modo de introducción, antes de abordar el planteo educacional, de la Escuela Nal. De Bellas Artes, se me hace necesario poner en relieve ciertos aspectos previos a su formulación doctrinaria… En ese devenir, se desprenden antecedentes de vital importancia, ya que en cierta medida aportan y apuntan en forma y contenido al concepto de la ENSEÑANZA ACTIVA. Todas aquellas inquietudes y anhelos en una búsqueda orientada a una enseñanza verdaderamente formativa, encontraron eco en su realización, y a entender en la proyección de la experiencia educacional de la ENBA, y que, aún hoy cobra su vigencia."

ANEXOS A

"Conceptualismo, instalación y performance: un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) 1985-1993". Encuentro de Cultura Visual, Investigación y Educación artística. IENBA. Agosto, 2013.

Resumen.

Se trata de la presentación del avance de la tesis "Arte conceptual, instalación, performance: un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la ENBA (1985-1993) que se desarrolla en el marco de la Maestría de Psicología y Educación, opción Educación Superior (cohorte 2009). La misma trata sobre un estudio discursivo de las prácticas docentes de la ENBA que, a través del método activo aportaron recursos -técnicos-docentes y académicos- para integrar las prácticas artísticas contemporáneas, en la formación curricular del Primer Período de Estudios en un momento histórico conflictivo.

Este estudio se funda en el análisis discursivo inspirado por los trabajos de Michel Foucault (Arqueología del Saber (1969), El orden del discurso (1979) y Qué es un autor(1969) y tiene como objetivo la visualización de los objetos, conceptos y tematizaciones relativas a las prácticas artísticas contemporáneas y a las prácticas docentes en el Primer Período de Estudio.

Se fundamenta por la carencia de investigación sistematizada sobre las prácticas docentes en el Primer Período de Estudios, relativos a la integración de las prácticas artísticas contemporáneas en el aula. Con este estudio, se espera poder contribuir al campo de la memoria de las prácticas docentes de nuestra casa de estudios.

En este encuentro, se tratará de presentar el diseño de investigación y las herramientas nocionales inspiradas en el marco foucaultiano.

Palabras claves: prácticas artísticas contemporáneas, prácticas docentes, enseñanza artística universitaria.

<u>Introducción</u>.

Esta propuesta se basa en parte de mi proceso investigativo del proyecto de tesis *"Conceptualismo, instalación y performance: un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la ENBA (1985-1993)*" aprobado en el marco

de la Maestría de Psicología y Educación (Fac. de Psicología-UDELAR). El objeto de este artículo, es compartir miradas sobre los componentes metodológicos , epistemológicos e institucionales de esta investigación.

La tutoría de ésta tesis la lleva la Profa. Mabela Ruiz, y se han podido contrastar algunas de las reflexiones surgidas de este proceso con el Prof. Ramón Umpiérrez. Asimismo, se hemos podido triangular algunos datos con otras investigadoras, May Puchet y Marina Cultelli.

Investigar sobre la enseñanza universitaria en nuestro ámbito supone hablar de nuestras formaciones y nuestras prácticas docentes; de la enseñanza integral y de las prácticas integrales; del campo de la memoria y de los movimientos políticos, deseantes, colectivos y singulares; de los implícitos y los explícitos, desde una perspectiva singular e incompleta, cayendo a veces en el mito, y saliendo de él no sin esfuerzos. Es un tema donde se juega la implicación desde las prácticas docentes.

Tomando en cuenta lo anterior, se presentará la definición de nuestro campo de problemáticas en el territorio de la enseñanza artística universitaria (en artes visuales); las decisiones metodológicas hemos tomado; y lo que hemos podido reflexionar sobre los cimientos epistémicos que sostienen esta investigación y los efectos institucionales.

Aspectos generales de la investigación.

Nuestra investigación se centró en el análisis de los discursos docentes. Se centró en los emergentes de las tesis de los concursos a los llamados docentes del Primer Período, en particular del Seminario de las Estéticas 2. Dichas tesis se encuentran archivadas en la biblioteca del IENBA, si bien no están todas, hemos podido encontrar la mayoría de ellas, incluso, recomponerlas con otras publicaciones.

El objeto de este análisis fue indagar sobre la enseñanza de las prácticas artísticas contemporáneas, particularmente del arte conceptual, la instalación y la performance, durante el período 1985-1993.

La relevancia de este estudio radica en que se suma a otros esfuerzos investigativos que

abonan sobre el campo de la memoria de los colectivos de enseñanza universitaria. En particular, por las circunstancias de emergencia y devenir de la ENBA, marcada por la efervescencia de los movimientos artísticos, culturales y políticos sesentistas y por la violencia fáctica de la dictadura (cierre, dispersión de docentes y estudiantes, robo de materiales, destrucción de máquinas, etc). Por esto, entendimos que esta investigación produciría cierto beneficio general desde una perspectiva psicológica, no solo al colectivo implicado directamente a través de los efectos que produce una investigación genealógica en una comunidad académica, sino también para la enseñanza universitaria pública en general. Pues creemos que brindaría cierta visibilidad a un periodo no estudiado de la enseñanza artística vinculada al territorio artístico contemporáneo. Por otra parte, agregamos que es muy importante sistematizar la investigación en las prácticas docentes del Primer Período, registrar las experiencias, los dispositivos de las "experiencias", historizar. Porque se trata de una aventura que comenzó en los 60, se interrumpió en los 70 y se retomó en 1985, con su singularidad y potencialidad dentro del ámbito de la enseñanza artística universitaria, que marca la diferencia con otros modos de enseñanza artística universitaria en la región y en el mundo.

Nuestra investigación, teniendo como eje el discurso, tuvo dos estratos de análisis.

Por el primero, trató de visualizar cómo se han formado ciertos objetos. Cuando decimos objeto aludimos a lo que solo existe en las condiciones positivas de un complejo haz de relaciones complejas discursivas. Que, además, están caracterizados como artísticos desde las prácticas de enseñanza; y englobamos históricamente bajo la etiqueta de prácticas artísticas contemporáneas, nombrando algunos como *Arte conceptual*, *Instalación*, *Performance*.

Por el segundo, trató de visualizar cómo estos objetos fueron determinados por las modalidades enunciativas, es decir, sobre cómo el sujeto lo pensó, lo dijo y lo compartió en su comunidad. Tratando de no mitologizar, tarea que implica una vigilancia epistémica y ética. Epistémica, porque la propuesta es correrse de los embates metafísicos, y ética, porque implica la reflexión sobre la alteridad en el curso de este estudio y sus efectos posteriores.

Esto nos llevó a conformar dos territorios discursivos, el de las *Prácticas Artísticas Contemporáneas* y el de la *Enseñanza Artística Universitaria*. Sintéticamente, hemos definido ambos términos de nuestro campo de problemáticas de la siguiente manera.

Designamos *Prácticas* A*rtísticas* C*ontemporáneas* a ciertos modos de producción artística que se han centrado en ciertos componentes del discurso tradicional del arte; en la "obra", la "autoría" unida a lo "original", el "artista", el "lenguaje expresivo", etc. Dichos modos aparecen acompañando una ruptura paradigmática del territorio artístico. A través de nuestra entrevista exploratoria, se identificó el *Arte conceptual*, la P*erformance* y la I*nstalación* como manifestaciones que conforman nuestra problemática, y las ubica en un lugar de importancia.

Y por otra parte, con *Enseñanza Artística Universitaria*, aludimos directamente a la Escuela Nacional de Bellas Artes, recortando nuestro estudio al lapso existente entre la Reapertura de la ENBA (1985) y el cambio de estatuto, "Instituto (asimilado a Facultad)" (1993). Aclaremos que partimos de la idea de que la Reapertura fue un proceso y que tiene sus orígenes unos años antes de la apertura formal. Cabe señalar, que a través de nuestras entrevistas exploratorias surgió el tópico del método activo en relación a la Enseñanza artística universitaria, conformando nuestra problemática.

En esta oportunidad no desarrollaremos estos dos territorios, pero sí daremos breves referencias al de *Enseñanza Artística Universitaria*, con el fin de poder mostrar cómo construimos nuestro campo de problemáticas.

Enseñanza artística universitaria.

Definir la idea de Enseñanza artística universitaria es mucho más fácil, pues el camino lo tenemos cada vez más allanado, gracias a los esfuerzos de los compañeros docentes que se han abocado a la investigación en este territorio; junto al Prof. Ramón Umpiérrez hemos logrado construir una cartografía sobre el tema que fue el puntapié inicial de este estudio y por el cual hemos podido difundir las voces de algunos de aquellos estudiantes que formaron parte de la Reforma del Plan de Estudios en 1960. Este nuevo Plan trajo consigo un modo de enseñar diferente al académico. A este modo se le llamó *Método Activo.*

El *Método Activo* utilizado en la ENBA es un conjunto de nociones y teorías, provenientes de diversos campos disciplinares, que tienen como fin, llevar adelante el aprendizaje a través de la experiencia involucrada del estudiante. Por razones de tiempo no abundaremos en este objeto, pero sintéticamente podemos decir que en la práctica docente cotidiana, el método activo implica elaborar una "experiencia" (enmarcada en los Centros de Interés programáticos del

curso) tomando los insumos del arte y sus prácticas -para ser vivida por el estudiante- con el fin de que éste, al finalizar el proceso, construya conceptualizaciones propias desde su historicidad, sus motivaciones y valores. Esto implica, para el equipo docente, primero, la puesta a punto de una ambientación del salón para alojar la experiencia y el proceso de la producción estudiantil, y segundo, un "cierre" del proceso que allí se despliega. Las "experiencias" es la novedad del Plan 60, que en la Reapertura toma más importancia y es en donde se sistematiza más su reflexión.

Este método fue practicado hasta el cierre de la escuela en 1973 y cuando se retomó la actividad docente en la Reapertura, se tuvo en cuenta que el escenario del arte cambió y que existía un desfasaje entre los saberes disponibles de la escuela y lo que ocurría en el mundo con respecto al arte. En este sentido, la Reapertura significó ponerse al tanto de las emergencias del territorio artístico a la vez que se necesitaba rearmar los equipos docentes. Porque quienes habían quedado en Montevideo se habían replegado en otras actividades y estudios, y algunos de ellos se juntaban en emprendimientos colectivos de producción; y quienes estuvieron en exilio trajeron, desde sus perspectivas, noticias de lo que estaba ocurriendo en los circuitos artísticos de exhibición. Cabe señalar que en la Reapertura no se contaba con bibliografía adecuada que pudiera dar noticias de lo que ocurría en el mundo del arte.

En relación a este territorio, hemos considerado para esta exposición dos breves anotaciones, uno sobre la Reapertura y el Plan 60, y otro, sobre el Seminario de las Estéticas y el Plan 91.

Sobre la Reapertura y el Plan 60 podemos señalar que

Los primeros tres años de la Reapertura fue un momento intenso de investigación docente paralela a la planificación e implementación de los cursos. Para las prácticas docentes, esto significó adecuar el método activo a lo que estaba ocurriendo simultáneamente en el mundo del arte, en su contemporaneidad.

Antes de seguir adelante en nuestra exposición, vale decir que en la Reapertura se pone en marcha el curso de Primer año siguiendo los lineamientos del Plan 60, y que esto fue un gran esfuerzo llevado adelante por el equipo docente que había abierto las puertas de la ENBA. En 1986 se abre inscripción a un "Segundo año (Seminario)" y la llegada del Prof. J. Errandonea

marca un nuevo rumbo para pensar este segundo año, y con esto, la reformulación del Plan 60. También mencionar, las “limitantes paradojales”: por ejemplo, la matriculación masiva a los cursos que supusieron un obstáculo para la implementación del método activo; que, no obstante, dieron cuenta de un apoyo popular a la Reapertura en contra de las disposiciones del gobierno de abrir una escuela de artes plásticas y visuales en la Facultad de Humanidades con plantel docente estipulado sin concurso.

En el recorrido curricular del Plan 60, el Primer Periodo de Estudios contaba con dos años. El primer año colocaba el énfasis en los fenómenos de la percepción y el segundo era un desarrollo del contexto de producción, que sin ser una historia del arte, integraba ciertos elementos disciplinares de las prácticas artísticas.

A este panorama se suma las luchas presupuestales, las denuncias del robo de materiales y destrucción de maquinarias, la carencia de locales adecuados, la pérdida de las colecciones (de libros, de documentos, de videos) y las estrategias colectivas para revertir lo que había y poder desarrollar un plan de crecimiento de la ENBA.

El Seminario de las Estéticas y el Plan 91.

Nuestro problema investigativo se ubica en el curso, de Seminario 2, que es uno de los lugares en donde se inscribe el campo de la reflexión estética sobre las prácticas artísticas contemporáneas en el Plan 91. Y de este modo ingresamos en el otro punto.

Cabe señalar que el curso de Seminario se fue armando a medida que se fue investigando sobre el territorio del arte y se fue articulando y ajustando sus contenidos en relación con el Primer año. En 1986 comenzó el Segundo año (el Seminario) pero sus contenidos eran muy vastos; y por esto, se decidió crear una segunda parte del curso, el Seminario 2. Podemos apreciar a través del Plan 91 (artículo 10 inc. e) que el último punto programático dentro del tejido histórico cultural es la “Crisis conceptual del arte y concepción de la contracultura de la segunda preguerra. Las vanguardias de posguerra, los nuevos mercados; transición hacia la cultura posindustrial hasta nuestros días”. No obstante, el Seminario 2 tuvo en las vanguardias históricas, un peso decisivo en su programa en este lapso estudiado, en contraposición a otros movimientos que sucedieron posteriores a la Segunda Guerra Mundial; esto se visualiza

claramente en las publicaciones del curso para los estudiantes.

Para nuestro estudio, importa la pregunta de cómo se logró sortear el “desfasaje” epistémico disciplinar en el Curso de Seminario 2, e integrar aquellas manifestaciones estéticas contemporáneas al curso.

Aspectos metodológicos y enfoque epistemológico.

Partimos de este campo de problemáticas en el que habíamos dedicado una profunda indagación exploratoria, a través de entrevistas a algunos docentes involucrados y relevamiento de documentación institucional. Entre los que teníamos documentos del Departamento de Personal, las Tesis mencionadas, docuementos de archivos y documentos personales. Nos quedaba tomar una decisión, ¿qué vinculación estudiaríamos entre los territorios discursivos antes mencionadas? Y entonces, ¿cuáles serían las preguntas que nos guiarían en este estudio?

Lo que se señalaba en las entrevistas exploratorias es que parte del equipo docente entendía que si bien era su función mostrar el amplio abanico de las prácticas artísticas, les era difícil dedicarle a las prácticas artísticas contemporáneas un espacio de trabajo, es decir, trasladarlas a una “experiencia”. El curso terminaba el año con un resumen de esas prácticas -al que se llamaba “Catálogo” y también “Muestreo documental”- y una clase final de síntesis. El problema visualizado por ellos era que si bien estas prácticas tienen algunos elementos propios del arte -como ser el color, la forma, la espacialidad, etc- el artista no estaba preocupado por el fenómeno plástico en particular, sino que se conectaba con una idea, un concepto.

Entonces, se preguntaban ¿Cómo hacer para que el estudiante experimente algo donde no hay un producto, una cosa, una “obra”, sino elementos ideológicos? En este sentido, las prácticas artísticas “mundiales” posteriores a la década del 50 tuvieron carácter dilemático para algunos docentes del equipo de Seminario 2. Por un lado, en éstas aparecían elementos ideológicos contrarios a los que combatieron cuando eran estudiantes de la ENBA de los 50. Por otro, éstas prácticas artísticas “actuales” fueron consideradas por quienes venían del exilio en Europa, como una moda pasajera, banal, sin importancia. No obstante, sentían el mandato universitario obligándolos a brindar al estudiante un amplio espectro de miradas a los contenidos

programáticos.

Este juego de tensiones entre las prácticas docentes y las prácticas artísticas contemporáneas nos llevó a enunciar ciertos supuestos investigativos:

1. las prácticas docentes en relación al discurso sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Reapertura son provenientes de una trama político-cultural conflictiva.

2. Las prácticas docentes se ordenaron en base a un entramado discursivo político, artístico, social; y este ordenamiento incluye las estrategias para trasladar al aula las prácticas artísticas contemporáneas, por ejemplo el “Catálogo”.

3. Estas prácticas docentes se posicionan discursivamente en oposición a ciertas prácticas artísticas contemporáneas, las “combate” y utiliza modos de presentarlas que están fuera de los supuestos del método activo en el sentido del no considerarlas a través de la “experiencia” del estudiante. Les quitaron profundidad reflexiva a través de una presentación del tipo “Catálogo”, en un marco lúdico, sin mayor profundización en la información.

Las primeras preguntas de nuestro proceso investigativo formulaban este asombro, ¿cuáles eran las razones por las que ciertas prácticas, que tienen un surgimiento contestatario y anti-institucional pudiera presentar trabas a la hora de llevarlas al aula, traducirlas a experiencia, y de allí, conceptualizarlas?
Luego, surgieron otras más pulidas, por las que construimos los objetivos y con ellos, la planificación técnica. Estas fueron:

¿Cuáles son las condiciones históricas por las que aparecen las *Prácticas Artísticas Contemporáneas* como objetos del programa de estudios del Seminario?
¿Cómo se transmitieron los saberes que provienen del territorio del arte contemporáneo en la enseñanza universitaria en la Reapertura hasta la concreción del Instituto asimilado a facultad (1985-1993)?
¿Qué enunciados se pusieron en juego, sostuvieron y atravesaron la enseñanza de las

Prácticas Artísticas Contemporáneas en el curso de Seminario de la ENBA?
¿Cómo se formaron los conceptos implicados en las mismas? ¿Qué tipo de dependencias discursivas con discursos de otros ámbitos se conformaron(tales como filosóficos, políticos, sociales, económicos)? ¿qué series discursivas operaron en la consolidación de esos conceptos? ¿qué tipo de estrategias se juegan en este territorio de la enseñanza?

Para contestar estas preguntas, nos propusimos como objetivos de nuestro estudio, hacer visibles los enunciados emergentes de las prácticas docentes de la *Enseñanza Artística Universitaria* local en el periodo 85-93. Esto significó explorar el campo de enunciados que componen dichas prácticas docentes; describirlos; analizarlos en función a las formaciones discursivas puestas en juego en torno a dos conceptos: *Método activo- Prácticas Artísticas Contemporáneas* y realizar una cartografía de los mismos.

Las dimensiones emergentes de nuestro campo de problemáticas fueron dos, una, la *Enseñanza Artística Universitaria* (donde se produce este movimiento) y una subdimensión, el *Método Activo* (que es dónde se manifiesta explícitamente la problemática), y la otra, las *Prácticas Artísticas Contemporáneas* -que forma parte del territorio discursivo artístico- y de ellas, una subdimensión con el fin de recortarlas apuntando a las preocupaciones docentes relevadas, el *Arte Conceptual*, la *Instalación* y la *Performance*.

Nuestra línea investigativa es discursiva, genealógica y política. Esto significó indagar en el campo metodológico de los recursos disponibles afines y dirimir cuáles estrategias tomar. Entre ellas estuvo rondando la posibilidad de un enfoque narrativo biográfico pero desistimos al recortar nuestro campo de problemas que si bien era de corte histórico, queríamos incursionar en los aspectos genealógicos, problematizar la cuestión del sujeto, del quién habla, del quién cuenta sobre algo, es decir, queríamos discutir la cuestión de la verdad y sobre las modalidades de enunciación. Más adelante, retomaremos esta discusión.

Por otra parte, otra posibilidad que estuvo latente fue darle a la investigación un enfoque institucionalista; pero nos llevaba a otras problemáticas de orden epistemológicas que pudimos visualizar con la Dra. Lidia Fernández, por el que caíamos en un orden dialéctico que no nos ayudaba frente a la complejidad de nuestro campo de problemáticas.

En tanto que habíamos decidido ubicarnos en esta perspectiva, encontramos que la obra de Michel Foucault nos daba suficientes elementos para llevar adelante nuestros propósitos. Porque si bien se trataba de una investigación de tipo "histórico", no nos afiliabamos a una concepción histórica lineal, causal y continua, hecha de eventos y personajes. Porque entendemos que el campo histórico está atravesado por múltiples líneas de tensión y que en ellas, los sujetos se disuelven en redes de relaciones de poder y juegos de deseos, en donde participa el lenguaje y el azar. Tomábamos partido por una epistemología discontinuista y perspectivista.

Con relación al discurso, entendíamos que nuestra tensión se generaba frente a lo metafísico, lo sustancial del sujeto, de la Verdad y esto nos llevó a tomar el camino del giro discursivo. Este giro implica que el lenguaje deja de ser visualizado como un mediador entre el sujeto y las cosas (representación) para concebirse como un componente de la problemática, y así, comprender- desde una perspectiva hermenéutica- cómo se configura ese sujeto y la realidad. Esto significa plantear junto a Nietzsche que no existe la Verdad sino interpretaciones, versiones, testimonios, miradas del acontecimiento que se manifiestan a través del lenguaje, de la palabra. Si bien la lengua es una institución, y por ende está subordinada a una razón de Estado (de control) entendemos que es en la lengua donde se juegan las relaciones de poder y los juegos de deseo que nos importaba indagar.

Los que sigue son breves notas sobre la perspectiva foucaultiana para presentar la articulación para operar con este pensamiento.

Foucault, en la clase inaugural del College de France (1970) -que se concreta en sus obras *Orden del discurso* y *Arqueología del saber*, marca un dislocamiento en su método de investigación. Hasta entonces se empeñó en analizar la emergencia de los saberes constitutivos que llevaron a ser el paradigma de las ciencias humanas (episteme) a partir de condiciones de posibilidad internas a los propios saberes. En 1970, introducirá el poder como un instrumento de análisis capaz de explicar la producción de saberes, centrándose en la relación entre las prácticas discursivas y los poderes que la atraviesan; demostrando que existen diversos procedimientos que controlan y regulan la producción de los discursos en la sociedad (dispositivo). Porque según su hipótesis, en toda sociedad, la producción de discurso es al mismo tiempo controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por cierto número de

procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar sus acontecimientos aleatorios y esquivar su pesada y terrible materialidad. En este sentido, las dos obras mencionadas se destacan por el estudio de la metodología adaptada a sus investigaciones.

En *Arqueología del saber* aparece el concepto de monumento atribuido a los documentos. Esto implica operar sobre la superficie de los textos sin buscar un supuesto significado subyacente a su materialidad; porque tendrán sentido a partir de su exterioridad, y no a partir de una lógica interna de sus enunciados. De esta manera, toma como a monumentos, los textos encontrados, y allí busca las marcas de acontecimientos que los hicieron posibles; estos textos son positividades que emergen en sus relaciones enunciativas con una red de discurso epocal.

Esta propuesta es de gran utilidad para comprender los dispositivos de formación existentes en nuestro recorte investigativo, para visualizar de qué forma los sujetos se encuentran atados a líneas de saber y de poder, y de qué forma se producen procesos de subjetivación, o existen condiciones de posibilidad para que estos procesos se den. Es decir, cómo el docente puede decir o no decir sobre las tensiones, cómo se habilita o no la palabra para la elucidación de los acontecimientos por un lado, y como éstos aparecen emergiendo de una trama enunciativa, como efectos de los discursos subyacentes.
De esta manera nos corremos del orden metafísico del sujeto, y tratamos de visualizar las operaciones que hicieron posible las tensiones entre el discurso de las prácticas docentes y las prácticas artísticas contemporáneas y cómo afectan en el orden del discurso actual en esta retrospectiva.

Por esto, algunos estudiosos dicen que la apertura que planteó Foucault se fundamenta en proposiciones conceptuales que apuntan a construir una caja de herramientas- metodológicas y conceptuales- para el análisis del discurso. Estas herramientas nos permiten analizar el discurso, los objetos que lo constituye, las complejas relaciones que se establecen entre sí, en un entramado de fuerzas que determinan una normalidad.
El saber para Foucault es aquel 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. Por esto, cabe aclarar que el Saber para Foucault no será el conjunto de conocimientos sino que constituye aquella experiencia social que, aunque

no se inscriba en algún enunciado concreto, se puede reconstruir a partir de la descripción de las líneas de visibilidad y de enunciación que caracterizan las prácticas discursivas de un período a través de documentos provenientes de distintos campos.

En este sentido, se busca un “archivo” que no será el conjunto de textos, sino el de reglas que en un tiempo y lugar definen sobre qué se puede hablar, cuáles discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través de qué canales. Buscando el pasado de las verdades, se centra no en la relevante veracidad de los documentos sino en las condiciones de su aparición, pues lo que interesa es ver cómo estamos constituidos, desde qué mecanismos, porque lo que damos por verdadero tiene un cierto efecto en qué somos y cómo somos (Foucault,1966,39).

El análisis arqueológico se focaliza en la dimensión de exterioridad de los discursos, busca sus condiciones de existencia en las prácticas discursivas que son sociales. Producen saberes de distinto tipo que, a su vez, las caracterizan y delimitan sus especificidades. Cabe señalar las diferencias entre la arqueología y el análisis crítico. La más importante es que a la arqueología, no le interesa descifrar el contexto y la ideología sino preguntarse qué es lo que reclaman determinados enunciados, qué cambios sociales proponen, qué acontecimientos o instituciones producen, cómo se distribuyen, y los enunciados a favor o en contra que reciben, es decir, el dispositivo. Por esto no se estudian a los sujetos, no hay una subjetividad que construye enunciados o participan de las formaciones discursivas; se derivan de los enunciados. Son los cambios, los quiebres, las instituciones, los acontecimientos, la sociedad, los que hacen que el sujeto realice, reutilice o ponga en práctica ciertos enunciados y no al contrario.

Foucault plantea el concepto de dispositivo. En este sentido, analiza tres grandes fuerzas discursivas, Saber, Poder y Subjetividad. Estas, como dispositivos, no tienen contornos definitivos sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí. En este marco formuló los objetos del discurso existentes y enmarcados en un régimen de existencia porque para él, existen ciertos objetos y no otros; existen aquellos que circulan, legítimos y no otros. También existen aquellos de los que no se puede hablar pero no dejan de existir. Estos objetos forman parte del discurso en el marco de las prácticas discursivas que existen en torno a dichas fuerzas y se pueden analizar a partir de las superficies de emergencia, las instancias de delimitación y las rejillas de especificación.

Articulación de métodos y técnicas.

En este sentido, presentaremos las siguientes herramientas conceptuales construidas a partir del marco foucaultiano:

El **escenario que compone el texto**: identificar quién habla; es decir, cuál es la posición de sujeto y cómo se constituye su legitimación. Esto implica identificar un grupo de interés en conflicto; el orden de atribuciones; cómo aparece la presunción de verdad; qué ámbitos institucionales se relacionan con los discursos educativos.

La **formación de los conceptos** que en nuestro estudio son los emergentes del estudio de las prácticas artísticas contemporáneas: instalación, performance, arte conceptual; la descripción de la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan estos conceptos. Identificación, descripción y análisis de las series enunciativas; de dependencia entre enunciados; de sus esquemas retóricos (metáforas utilizadas); identificación del concepto emergente y sus dependencias de oposición y de exclusión, a la voluntad de saber (qué dominio de saber señala); y análisis del modo de coexistencia de los enunciados

Las **superficies de emergencia**: visualizar donde pueden surgir los conceptos para ser designados; en nuestro caso es en el campo de la educación artística universitaria; preguntarnos sobre el objeto: cómo se denomina, cómo emerge; cuáles fueron sus condiciones de existencia: porqué surgió este objeto y no otro; qué dimensiones implica, cómo se renombra. En qué marco de estrategias aparecieron, y cuáles fueron las tácticas desplegadas, cuáles se desarrollaron y cuáles no. Esto implica indagar sobre lo programático, la creación de unidades académicas, de equipos docentes, de planes de desarrollo de la cátedra, etc.

Las **instancias de delimitación:** visualizar las instancias que permiten marcar los límites de un campo de conocimiento sobre el objeto, la reglamentación del saber y la práctica; en el campo de la educación y en el arte: qué tipos de formación se nombra privilegiada, qué tipos de subjetividad se promueven, qué tipos de procesos favorece, cómo define al sujeto de la enseñanza en arte, qué lugar ocupa el sujeto en su formación.

La **rejilla de especificación:** cómo los objetos implicados en un sistema(prácticas artísticas

contemporáneas: instalación, performance, arte conceptual) se separan, se oponen, se entroncan, se reagrupan, se clasifican, se hacen derivar unos de otros de los diferentes objetos de discurso(método activo, prácticas docentes).

La **formación de los objetos**: los planos de diferenciación en la formación de los objetos y sus procedencias. Dichos planos fueron ordenadores de la tesis, a saber, las condiciones de existencia para que surgiera como objeto de estudio en la ENBA (1985-1993) ; la situación de los planes de estudios del 60 y del 91 con sus programas del curso Seminario Taller de las Estéticas 2 (1985-1993); las tesis de grado a concursos docentes para el curso de Seminario Taller de las Estéticas 2 (1985-1993), tomando en cuenta la función del encargado docente y los materiales didácticos del curso de Seminario Taller de las Estéticas 2 (1985-1993);

Reflexiones y apuntes varios.

Culminando esta exposición, queríamos presentar algunos puntos de tensión en el proceso investigativo. Porque creemos necesario presentar el sentido de la investigación como un proceso que se despliega de modo incierto. Esto significa que no tenemos mayor control del "adónde vamos", si bien nos munimos de cronogramas, recursos técnicos y basamentos epistemológicos. El regodeo por un buen diseño investigativo muchas veces nos lleva a pensar que el camino está resuelto. Pero algunas piedras se nos meten en los zapatos, a veces muy molestas, por lo que es necesario poder detenerse en cada tramo y reflexionar en el camino sobre *el camino*. Pues este camino se construye caminando, tomando decisiones y evaluando en la marcha.

Nuestra comunidad universitaria es muy avara con los tiempos de la investigación; nos marca plazos, nos pauta formularios con campos constreñidos para la escritura, nos presenta un modo de narrar al que tenemos que adecuarnos y hasta nos proporciona un diseño editorial para comunicar nuestras ideas y hallazgos. Es mezquina frente a las posibilidades que tiene el proceso de investigación y las ganas del investigador. Quizás sea necesario juntarnos y decidir qué queremos que sea una investigación en educación y arte, pues es una tarea sumamente creativa y disfrutable cuando la compartimos, y es beneficiosa para el territorio que abonamos con nuestros hallazgos. Otro de los obstáculos, es que la investigación se presenta como un hecho individual, cuando justamente la investigación como empresa moderna se constituye en

clave colectiva. Queda también en nosotros, continuar nuestros esfuerzos para crear espacios de francos intercambios, que por suerte, en nuestro ámbito son prácticas que los investigadores se dan naturalmente, de forma solidaria y generosa.

Por otro lado, parte importante de esta investigación fue la vigilancia contra ciertos hábitos del pensar y los modos de llevar a texto lo producido. El tomar una perspectiva discontinuista en epistemología, implica tomar en cuenta dentro de la investigación el modo de analizar la información, tratando en todo momento de no caer en las trampas de la representación y la Verdad y tratando siempre de mantenernos en una perspectiva externalista del enunciado. La tensión juega entre la emergencia del sujeto y su deconstrucción. La colocación del investigador en nuestra propuesta, no es connatural, es un estar en tensión, genera cierta incomodidad.

Por último y con respecto a las incertidumbres del proceso investigativo, queríamos comentar sobre una primera observación que emerge de este estudio, que sucedió antes de comenzar la tarea de análisis. Cuando habíamos terminado de recabar y seleccionar los enunciados de las dos dimensiones -*Enseñanza Artística universitaria* y Prácticas artísticas contemporáneas- observamos que el volumen y riqueza de información obtenidas en la primera dimensión era mayor que lo encontrado para la segunda dimensión. Esta observación nos desilusionó, pues justamente, nuestro foco estaba puesto sobre las *Prácticas Artísticas Contemporáneas* y esta situación suponía diseñar una estrategia alternativa; significaba extender más el tiempo considerado para la etapa de análisis, además de ajustar todo el diseño metodológico. Pasado el análisis de la información recabada, pudimos ver que con aquel volumen asimétrico de información igual podíamos contestar nuestras preguntas investigativas, y que además, esto nos estaba arrojando un primer hallazgo, la voluntad de saber sobre la docencia en detrimento a la erudición del campo disciplinar del arte y los aspectos técnicos.

Esto nos lleva a preguntarnos por lo que fundamenta la enseñanza artística universitaria en nuestra casa de estudios. Pues, el peso no cae sobre el campo disciplinar y sus aspectos históricos, sociológicos, profesionalistas, sino en los ligados a la producción de subjetividad y las formaciones subjetivas. Es decir, se dedica el esfuerzo en cómo el estudiante se agencia de la propuesta, qué hace con ella o qué puede hacer con ella.

Creemos que esta apuesta docente en las formaciones subjetivas, tiene dos caras.

Por un lado, opera en los bordes del discurso dominante universitario, en tanto que cada vez cobra más fuerza los discursos sobre las condiciones de la Universidad y la axiológica; es decir, las lógicas capitalísticas y político partidarias se cuelan por los muros de nuestras facultades soslayando la reflexión sobre el sentido universitario de los saberes y conocimientos.

Por otro, retroalimenta positivamente a las prácticas docentes y proporciona herramientas para anclar en los márgenes institucionales y nutrirnos de otras miradas; para tender puentes con otros saberes y conocimientos y también, poder dilucidar los efectos de la estetización de la vida cotidiana en la encarnadura -en la existencia- en nuestro medio fragmentario, móvil y volátil.

Bibliografía.

BOZAL, Valeriano. *El tiempo del estupor*. Madrid: Siruela, 2003 (154).

FERRER, Mathilde. (1a. ed.) *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Bs. As.: La marca, 2010.(320)

FOUCAULT, Michel. E*l discurso del poder. Bs. As.: Folios,*1983. (245)

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber* (2a. edición)Madrid: S.XXI,1969 (273)

FOUCAULT, Michel.*El orden del discurso.* Bs. As.: Tusquets, 1992. (76)

FOUCAULT, Michel.*Las palabras y las cosas* (28a. Edición)Madrid:S.XXI,1999 (375)

FOUCAULT, Michel. ¿Qué es un autor?. Bs. As.: ediciones Literales,2010 (84)

GUASCH, Anna María. *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural.* Madrid: Alianza Forma,2001. (597)

MARCHAN FIZ, Simón. *Del arte conceptual al arte de concepto: epílogo sobre la sensibilidad postmoderna.* Madrid: Akal,1997.(482)

UMPIÉRREZ, Ramón y PASTORINO, Magalí. *Orígenes del Plan de Estudios del IENBA*. Montevideo: IENBA, 2006.(187)

ANEXOS B

“Un estudio de las prácticas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas”. Presentado para las Jornadas académicas 2013. V de Investigación y Extensión. III Encuentro de egresados y maestrandos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Eje 25. Octubre, 2013.

I. Introducción.

Esta exposición es un avance de la tesis “Arte conceptual, Instalación y Performance. Un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) 1985-1993” aprobada en el marco de la Maestría Psicología y Educación, Facultad de Psicología. A través de esta indagación quisimos apuntar al estudio discursivo de los modos en que se transpone las prácticas artísticas contemporáneas dentro del aula por parte del equipo docente de la ENBA, en el ámbito artístico universitario, tomando como referencia el período transcurrido entre 1985 y 1993.

Nuestra exposición se centrará en algunas cuestiones metodológicas planteadas en nuestra investigación con el fin de compartir algunas reflexiones ocurridas en el proceso. Para comenzar, presentaremos la situación de la ENBA, que fuera cerrada en dictadura. En aquellos tiempos oscuros, se destruyeron y se perdieron documentos de interés para la historización institucional, se desmanteló la maquinaria de trabajo y la comunidad académica fue diseminada. En agosto de 1985, logró abrir sus puertas luego de un proceso de intensa planificación, que había comenzado alrededor de 1983 en el entorno de los emprendimientos de producción colectiva con la participación de ex docentes y estudiantes de la ENBA de los 70 y artistas jóvenes. En medio de una situación conflictiva con el Ministerio de Cultura por su voluntad de abrir una escuela nacional de artes visuales paralela -concebida en dictadura-, sin edificio propio y sin presupuesto, se logró una inscripción masiva; en paralelo, se logró armar equipos docentes que apoyaran los cursos, formándose cuadros docentes nuevos. En ese lapso, se replanteó el Plan 60 renovándolo, se salió a la calle con propuestas novedosas y de fuerte impacto a nivel de la producción de subjetividad. Recordemos algunas de ellas, las campañas de sensibilización “Revolución Francesa” (1989) y “Por la cultura de los pueblos y su Libertad (1990) y la pintura barrial del Reus (1991-1992). En 1993, se consiguió la

aprobación del nuevo estatuto, pasando a ser un Instituto asimilado a Facultad (Facultad de Artes), un destino soñado desde los años 60. En este marco, en el que rápidamente se constituyeron equipos docentes para el Primer y Segundo Período de Estudios, nos interesó indagar en las prácticas docentes del curso de Seminario de las Estéticas 2 - del Primer Período de Estudios- a través del análisis de discurso procedente de las tesis ganadoras de los llamados a cargos docentes.

En la reapertura, el Primer Período se caracterizó por mantener y desarrollar la propuesta

de enseñanza activa que fuera la novedad del Plan de Estudios 60, que se basó en una concepción empírica del conocimiento, donde la "experiencia" involucra al estudiante y le permite acceder a un saber. El estudiante pasa a ser el centro y motor de la enseñanza siendo éste quien puede actualizar los saberes presentados nucleados en el programa por Centros de Interés, y reapropiarse de ellos de modo singular y compartible. En el Primer Período se encuentra el curso Seminario de las Estéticas. Nosotros nos ubicaremos en la preocupación del equipo docente de dicho curso porque los Centros de Interés se ubican en torno a las corrientes estéticas; en particular en el Seminario de las Estéticas 2 que tiene entre otras tematizaciones, las problemáticas propias de las corrientes estéticas posteriores a la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. Creemos que este estudio es de mucho interés, habida cuenta de los pocos estudios monográficos sobre la lucha por el espacio de la enseñanza del arte a la salida de la dictadura, y además, porque de esta manera podemos comprender vivamente las pugnas y deseos de una comunidad educativa y su concepción de un proyecto educativo.

II. Los orígenes de esta investigación.

En 2007, junto al Prof. Ramón Umpiérrez, publicamos una investigación, Orígenes del Plan de Estudios del IENBA, sobre las condiciones que dieron cabida a la constitución de la enseñanza artística en la Universidad, y la implementación del Plan de Estudios de 1960. Gracias a dicha investigación, pudimos entrever una relación de quiebre entre la enseñanza artística y las prácticas artísticas contemporáneas a la época, con posibilidades futuras de indagación. Porque, justamente, una de las causas del traspaso de la Escuela Nacional de Bellas Artes del ámbito del Ministerio de Instrucciones y Educación Pública al de la Universidad en 1958, manifestadas por ex estudiantes y docentes, fue la confrontación con el modelo de enseñanza imperante por entonces frente al impacto generado en los estudiantes que habían recibido de sucesivas visitas a las Bienales de San

Pablo (Brasil) durante la década del 50.

La gran preocupación fue el ocultamiento del arte moderno y las vanguardias históricas en el programa. En aquellas bienales, se destacaron el “Guernica” de Picasso, y la obra de Mondrian y Klee, obras desconocidas por los estudiantes; esto motivó la desconfianza sobre la manera en que se les estaba enseñando arte. La modalidad de enseñanza artística imperante entonces en la Escuela era la “académica”, consolidada en el siglo XVII y considerada por quienes habían redactado el plan de estudio como la forma más prestigiosa de enseñar: se fundaba en la copia de modelo y utilizaba los saberes de la Anatomía humana y animal, Geometría y Teoría del color. Estos estudiantes entendieron que necesitaban de otros conocimientos y por esto, resolvieron cambiar el modo de enseñanza.

Entre las estrategias de los estudiantes que en ese entonces promovieron un cambio del plan de estudios estaba primero, fortalecerse como gremio (AEBA) y con eso, armar conexiones con la FEUU que en aquel tiempo estaba luchando por la Autonomía Universitaria, y a partir de ahí, generar la fuerza necesaria para hacer escuchar las razones por las que la enseñanza artística debía tener un lugar en la Universidad. Inmediatamente, la lucha universitaria por autonomía generó la adhesión de la AEBA; y el conocimiento adquirido en estas arenas junto al caudal de reflexiones procesadas y colectivizadas por ellos, les posibilitó generar dicho traspaso. Esto incluyó un modo de enseñar diferente al académico y también, la creación de un nuevo plan de estudios. Como alternativa, construyeron un método de enseñanza, influido fuertemente por los preceptos de la “Escuela nueva” que llamaron “método activo”.

Como vemos, esta narración de carácter heroico, nos permite pensar en las vinculaciones
existentes entre la enseñanza artística (y su método) y las prácticas artísticas de la época. Estas vinculaciones se instalan entre el régimen de transposición del arte contemporáneo al aula, y el orden de propuestas y reflexiones que las prácticas artísticas traen consigo y que forman parte de un dispositivo, por el que se define el mundo del arte y su enseñanza. Sin embargo en la reapertura, en condiciones sumamente adversas, no se dio mayor conflicto a pesar del “desfasaje” entre lo que ocurría en el mundo del arte y lo que se había investigado a nivel docente. En este sentido, nuestra hipótesis es que la propuesta del Plan 60 -que se revitaliza en el Plan 91- implicó una estrategia de “alejamiento” de las prácticas artísticas contemporáneas a través de una ampliación de la

misión educativa, integrando una perspectiva integral y de enfoque humanista, que supera la búsqueda profesionalista y coloca el énfasis en la inserción del artista en el medio, tomando además, elementos de la enseñanza popular. Por esto reiteramos que, tomando en cuenta las condiciones de la reapertura de la ENBA en agosto de 1985 -sin locales propios, sin maquinarias ni documentación, con el cuerpo docente disperso, sin investigación sistematizada en 12 años- podemos afirmar provisoriamente, que este "alejamiento" pudo ser una condición positiva para la superación de los desfasajes generados entre los ámbitos del arte y la enseñanza en un momento conflictivo del país, y la consolidación de un espacio estable de enseñanza artística. En este sentido hipotético, nos habíamos preguntado ¿cómo es que una comunidad agraviada pudo restituirse rápidamente sin mayor conflicto, a pesar del "desfasaje" que expresamente manifestaron?

Por esto decidimos hacer otro intento de visualización de este campo de problemáticas a través de nuestra tesis, recortando nuestro estudio, como hemos dicho, a la ENBA al momento de la reapertura (agosto de 1985) hasta 1993, año que muere uno de los protagonistas fundamentales de este período, el Prof. Jorge Errandonea, y en el que se consigue el estatuto de Instituto asimilado a facultad, como habíamos mencionado antes.

Por otra parte, estratégicamente, creímos conveniente, recortar las prácticas artísticas contemporáneas consideradas con el fin de poder visualizar su consideración en el seno de la comunidad educativa. Porque si bien la denominación de "prácticas artísticas contemporáneas" es una categoría reciente que engloba las propuestas que emergieron posteriores a la Segunda Guerra Mundial -vivas aún en los 80 y 90- entendimos necesario para nuestro análisis de discurso, traer algunas manifestaciones conocidas en este período con el fin de tener referencias concretas de lo que buscábamos. En este sentido, el Arte Conceptual, la instalación y la performance, son propuestas que en los años 60 y 70 tomaron mayor relieve en el mundo y se conocían en nuestro país antes de la dictadura; incluso, Luis Camnitzer que fuera docente de la ENBA antes del cierre, se había destacado en estas propuestas en nuestro país y en el exterior desde la década del 60.

III. Confluencias.

En nuestras dos investigaciones mencionadas, la que hiciéramos junto al Prof. Umpiérrez
y la de nuestra tesis, hemos observado una confluencia entre las dimensiones de la enseñanza artística universitaria y las prácticas artísticas contemporáneas. El punto

donde observamos la aparición del encuentro entre estas dimensiones es en las prácticas discursivas docentes que emplean el método activo.

Esto lo observamos en la reapertura a través de entrevistas exploratorias a docentes que formaron parte de los equipos docentes en ese período; en ese momento se tenía en cuenta que el escenario del arte había cambiado y que existía un desfasaje entre cómo se constituía la escuela (recursos materiales, técnicos, infraestructura, saberes, conocimientos) y lo que estaba ocurriendo en el mundo con respecto al arte. La reapertura significó ponerse al tanto de las prácticas artísticas de su tiempo. Pero, quienes habían quedado en Montevideo se habían replegado en otras actividades, y quienes estuvieron en exilio trajeron, desde sus perspectivas, noticias de lo que estaba ocurriendo en los circuitos artísticos de exhibición de Europa. Los primeros tres años de la reapertura fue un momento de investigación docente paralela a los cursos sobre la situación del arte y esto, para las prácticas docentes significó adecuar el método activo a las manifestaciones artísticas entonces emergentes.

Para estudiar esta confluencia, que es solo una representación abstracta de un sinnúmero
de relaciones de fuerza y efectos en el dominio de la enseñanza artística, cabe señalar algunos aspectos contextuales. Primero, que en la reapertura se puso en marcha el curso de Primer año, de igual manera a como se iba llevando adelante antes del cierre, siguiendo el Plan 60. En dicho plan, el recorrido curricular del Primer Periodo de Estudios contaba con dos años. El primer año colocaba el énfasis en los fenómenos de la percepción (color, dibujo, espacio, etc); estaba destinado a romper con la corteza prejuicial que traía el estudiante sobre el arte al entrar a la Escuela. Pero en ese momento, se produjo un giro del Plan 60, pues el programa del curso apuntaba a “combatir” la enseñanza académica en arte –como lo había hecho en los 60 y 70- pero también a “lo más actual” al decir de algunos entrevistados, es decir, aquello que estaba sucediendo en el mundo, que provenía de cambios en el paradigma artístico estético de los años 50. Y el segundo año del Plan mencionado, era un desarrollo del llamado “Ubicación histórico cultural”, que sin ser una historia del arte, integraba ciertos elementos teóricos de las prácticas artísticas en contexto, en el que también se produjo un giro. Justamente, nuestro problema investigativo se ubica en este curso, que se pasó a llamar Seminario de las Estéticas en 1986, que es en donde se inscriben las reflexiones sobre las prácticas artísticas contemporáneas. Este giro fue cumplido afectando el sentido del Plan 60; a

medida que se iba armando el Seminario se investigaba en arte y se articulaba con el Primer año. A su vez, por la amplitud de su contenido programático, se dividió en dos, ocupándose el segundo año específicamente, de las corrientes posteriores a la Segunda Guerra Mundial a lo que respecta al “Arte Hoy”. A este se le llamó “Seminario de las Estéticas 2”, que abrió en 1987; para su equipo docente el problema relacionado con las prácticas artísticas mundiales posteriores a la década del 50 tuvo un carácter dilemático.

Porque, por un lado, en éstas aparecían elementos ideológicos contrarios a los que combatieron cuando eran estudiantes del ENBA en los años 60 y 70; quienes venían del exilio en Europa las consideraban modas pasajeras, sin importancia. Pero por el otro, estaba la presión del mandato universitario que obliga brindar al estudiante un amplio espectro de los contenidos.

Con todo, este Seminario tuvo en las vanguardias históricas un peso decisivo en su programa, en contraposición a otros movimientos que sucedieron en la segunda mitad del S. XX (neo-vanguardias, conceptualismo, etc). Esto se corrobora en las tesis a las que hemos podido acceder como base documental de esta investigación; dichas tesis eran documentos que los aspirantes a cubrir un cargo docente debían presentar y en donde planteaban el programa de trabajo. En dichas tesis se plantearon un mismo recorrido del arte tomando como eje la “construcción de la realidad” donde se pasa lista a diferentes épocas históricas (Edad Media, Renacimiento, etc),a los hitos históricos (Revolución industrial, Primera Guerra Mundial, etc), a los artistas y movimientos artísticos (Simbolismo, Impresionismo, el arte moderno y Cézanne, Segundas vanguardias, tendencias, etc), y a elementos de una antropología de la técnica (método perspectivo, el artificio, la pintura oficialista, la fotografía, etc). De esta manera, con la base del Plan 60, la investigación docente y sus prácticas, en 1991 se conformó el Plan 91 en donde se puede observar un ordenamiento lineal histórico del arte muy nutrida de información hasta las vanguardias históricas, en contraposición a lo que le sigue a la Segunda guerra Mundial, donde la densidad es menor.

Mirando retrospectivamente, se podría afirmar que el movimiento estudiantil de los 50 logró no sólo la introducción -tardía- de los elementos estéticos propios de las vanguardias históricas -aquellos que rompían con los modos artísticos académicos imperantes- sino que también, fue capaz de conducir el pasaje hacia la UDELAR.

Pero en los años de desarrollo hasta el cierre de la escuela por parte de la dictadura, no pudo incursionar profundamente en lo que estaba ocurriendo en el mundo del arte de

la época, porque todos los esfuerzos estaban dedicados a la extensión y a lo que estaba ocurriendo en el país. Los efectos acumulados de ese desinterés son visibles en los años estudiados. En ausencia de una información sólida sobre estas manifestaciones artísticas contemporáneas a la época, el modo de solucionar este desfasaje en un primer momento fue presentarlas a modo de un “Catálogo”, como así le llamaban. El problema de fondo que se presenta es que aquel equipo docente entendía que si bien era su función mostrar el amplio abanico de las prácticas artísticas, no iban a dedicarle a estas otras prácticas un espacio de trabajo como para llevarlas al armado de una “experiencia”. Así, nos cuentan los entrevistados, el curso terminaba el año lectivo con cuatro clases dedicadas al “Catálogo” y una final de síntesis. En esta exposición no desarrollaremos la dinámica de clase alrededor del “Catálogo”.

La reflexión docente se centró en cómo producir insumos para desarrollar la capacidad crítica del estudiante en torno a estas prácticas artísticas para cumplir con la misión del Primer Periodo de Estudios, que es, apuntar a la conceptualización experimental de los hechos del arte. En aquel momento, observaban que si bien las manifestaciones artísticas contemporáneas compartían algunos elementos tradicionales del arte clásico (color, forma, espacialidad, etc), el artista no estaba preocupado por el fenómeno plástico en particular, sino que se conectaba con una idea, un concepto. Y ésta preocupación se planteó en la inserción de estos “nuevos lenguajes” en el programa. ¿Cómo hacer para que el estudiante experimente algo donde no hay un producto, una cosa, una “obra”, sino elementos ideológicos?

IV. De las narrativas a las formaciones discursivas y las modalidades enunciativas.

En este punto de la narración nos detenemos para resituarnos en las perspectivas metodológicas de nuestra investigación. Pues, en esta narrativa histórica desarrollada, podrán observar que aparece un juego de tensiones discursivas entre las prácticas docentes y las prácticas artísticas contemporáneas. Primero, que las prácticas docentes en relación al discurso sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la reapertura son provenientes de una trama político-cultural conflictiva. También, que las prácticas docentes se ordenaron en base a un entramado discursivo político, artístico, social; y este ordenamiento incluyó los enunciados de las prácticas artísticas contemporáneas a través del “Catálogo”. Finalmente, que éstas prácticas docentes se posicionaron discursivamente en oposición a las prácticas artísticas contemporáneas, las “combatió” y utilizó modos de

presentarlas que estaban fuera de los supuestos del método activo (en el sentido del no considerarlas a través de la “experiencia” del estudiante). En este recorrido por las narrativas recogidas, y tratando de correrno s de las mismas para entrar en un análisis de discurso de perspectiva foucaultiana, nuestras preguntas de investigación apuntaron a ordenar los planos del campo de problemáticas y los elementos implicados. ¿Cómo se transpusieron los saberes provenientes del territorio del arte contemporáneo en la enseñanza universitaria en este momento mencionado de la historia de la ENBA (1985-1993)? ¿Cuáles son las condiciones históricas por las que aparecen las prácticas artísticas contemporáneas como objetos del programa de estudios del Seminario? ¿Qué enunciados se pusieron en juego, sostuvieron y atravesaron la enseñanza de las prácticas artísticas contemporáneas en el curso de Seminario de las Estéticas 2? ¿Cómo se formaron los conceptos implicados en las prácticas artísticas contemporáneas? ¿Qué tipo de dependencias discursivas otros saberes se conformaron? ¿A través de qué tipos de procedimientos discursivos? ¿Qué tipo de estrategias se jugaron en este territorio? Para entonces, poder visualizar las prácticas docentes desde esta perspectiva.

Por esto, nuestros objetivos fueron visualizar los enunciados emergentes de las prácticas
docentes de la enseñanza artística universitaria local en el período 85-93, y por esto, explorar el campo de enunciados que componen las prácticas docentes y describirlos; analizar los enunciados emergentes en relación a las formaciones discursivas puestas en juego en torno a los conceptos de método activo y prácticas artísticas contemporáneas, y presentar este análisis, que en nuestro caso, será la comprensión del archivo de las regularidades discursivas halladas.

V. Una perspectiva foucaultiana en el análisis del discurso de las prácticas docentes.

En realidad un tema que subyace en esta exposición es el cuestionamiento de la eficacia para nuestra investigación de un análisis de las narrativas y la decisión de optar por un análisis discursivo de inspiración foucaultiana. Las razones fundamentales fueron el tratarnos de correr de un análisis de orden metafísico, que apunta a identificar un sujeto y su expresión, a la historia como experiencia temporal del sujeto en un campo agonístico y una Verdad, que se proyecta al origen o al final. En este sentido, y por lo que desarrollaremos a continuación, hemos preferido centrarnos en un análisis discursivo desde una perspectiva epistemológica discontinuista y política, tomando en cuenta

algunos aspectos importantes de ésta fundada en la propuesta foucaultiana.

Vale decir, que el discurso pudo traspasar las fronteras disciplinares, y tanto puede referir
a la materialidad discursiva como al comportamiento de productores e intérpretes; y por otra parte, cabe mencionar, que actualmente existe una pluralidad de definiciones desde distintas perspectivas teóricas que nutren a una reflexión y valoración epistémica del análisis discursivo. También, es interesante anotar la construcción de un mapa de conceptualizaciones sobre el análisis de discurso de Karam (2005), que incluye, un modo enfocado a lo formalista (intradiscursiva), otro a lo enunciativo (modelo comunicación) y un tercero, al materialista tomando en cuenta la práctica social del mismo. En este último encontramos la propuesta de Foucault para quien el orden social -las condiciones que hacen posible el surgimiento de determinados discursos- implica sistemas de exclusión y control por considerar peligrosas la aleatoriedad de las prácticas discursivas.

En esta perspectiva, el enunciado no se entiende en su consistencia proposicional sino en
los efectos que produce; y este enfoque es el que tomáramos para nuestra investigación, analizar el discurso en el sentido de los efectos que produce en las prácticas sociales. También destacamos, que en la investigación educacional reciente aparecen varios estudios que privilegian el análisis del discurso desde esta perspectiva foucaultiana.

Pasamos un breve repaso, Palamidessi(1996) se centró en la identidad docente en el discurso curricular argentino de los 70; Gvirtz , Larripa y Oría(1999) estudiaron los cuadernos escolares (1930-1970) para visualizar el dispositivo educativo que produce saberes escolares, logrando identificar las prácticas discursivas pedagógicas, las didácticas y las escolares; García (2000) hizo un análisis de los discursos pedagógicos críticos como instituyentes de modos de subjetivación e individualización específicos destacando su carácter pastoral-disciplinar; Xavier (2003) tomó elementos de un análisis de discurso foucaultiano, para abordar las prácticas discursivas escolares, materializadas en fichas, informes escolares y carpetas; y H. Sommer (2007) problematizó determinados conceptos que circularon en la escuela en Porto Alegre en los últimos años que implicaron un ordenamiento de las aulas y la regulación de las prácticas docentes.

Tomando estos recaudos para nuestro estudio, y ya entrando en los aportes foucaultianos
para el mismo, nos importó en particular los disloques del modo en que Foucault pensó

la metodología y su aplicación con respecto al objeto, al investigador, a las relaciones de poder y a los aspectos éticos y deseantes. Si bien nos detendremos en un primer disloque, que Foucault realizó en su método de investigación en la clase inaugural del College de France (1970). Hasta entonces se había empeñado en analizar la emergencia de los saberes constitutivos que llevaron a ser el paradigma de las ciencias humanas (episteme) a partir de condiciones de posibilidad internas a los propios saberes. En 1970, introdujo el poder como un instrumento de análisis capaz de explicar la producción de saberes, centrándose en la relación entre las prácticas discursivas y los poderes que la atraviesan; demostrando que existen diversos procedimientos que controlan y regulan la producción de los discursos en la sociedad (dispositivo). Porque según su hipótesis, en toda sociedad, la producción de discurso es al mismo tiempo controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar sus acontecimientos aleatorios y esquivar su pesada y terrible materialidad. En este sentido, Orden del Discurso y Arqueología del saber son dos obras que se destacan por el estudio de la metodología adaptada a sus investigaciones. Para esta exposición, desarrollaremos en particular la segunda.

En Arqueología del saber aparece el concepto de monumento atribuido a los documentos.

Esto implica la operación sobre la superficie de los textos sin buscar un supuesto significado subyacente a su materialidad; porque tendrán sentido a partir de su exterioridad, y no a partir de una lógica interna de sus enunciados. De esta manera se propone establecer las relaciones entre esos enunciados y aquello que describen.

Habíamos entendido, que esta noción podía ser de gran utilidad para comprender los dispositivos de formación existentes en el contexto educativo investigado y visualizar de qué forma los sujetos se encontraron atados a líneas de saber y de poder, y de qué forma se produjeron procesos de subjetivación, o existieron condiciones de posibilidad para que estos procesos se diesen. Es decir, cómo el docente pudo decir o no decir sobre las tensiones, cómo se habilitó o no la palabra para la elucidación de los acontecimientos, y como éstos sujetos aparecieron emergentes de una trama enunciativa. De esta manera nos corremos de la sustancialización del sujeto y con esto, también de la función narrativa. También, habíamos tratado de visualizar las operaciones que hicieron posible las tensiones entre el discurso de las prácticas docentes y las prácticas artísticas contemporáneas.

Navia (2007) reconoce que en este giro, Foucault produjo una apertura conceptual. Pues,

se trataría de una formulación teórica pero también de proposiciones conceptuales que apuntan a construir una caja de herramientas- metodológicas y conceptuales- para el análisis del discurso. Estas herramientas nos permiten analizar el discurso, los objetos que lo constituye, las complejas relaciones que se establecen entre sí, en un entramado de fuerzas que determinan una determinada normalidad en un contexto determinado, y por esto. En este sentido, con el análisis arqueológico se focalizó en la dimensión de exterioridad de los discursos, buscó sus condiciones de existencia en las prácticas discursivas que son socialmente generadas; éstas producen saberes de distinto tipo que, a su vez, caracterizan y delimitan al discurso en sus especificidades. Por esto, el método arqueológico tiene la capacidad de descubrir un conjunto de enunciados que configuran los distintos saberes y constituyen la episteme propia de un determinado momento histórico (y al mismo dispositivo). Por esto no se estudian a los sujetos, no hay una subjetividad que construye enunciados o participan de las formaciones discursivas; se derivan de los enunciados. Son los cambios, los quiebres, las instituciones, los acontecimientos, los que hacen que el sujeto (pluriforme) realice, reutilice o ponga en práctica ciertos enunciados y no al contrario. De este modo, aparece la concepción discontinuista de la producción de saberes y la función narrativa que traíamos anteriormente, desaparece para emerger en su lugar planos discontinuos donde ocurre el acontecimiento discursivo, y el lugar del sujeto. Foucault plantea el concepto de dispositivo y por éste, analiza tres grandes fuerzas discursivas, Saber, Poder y Subjetividad. Estas, no tienen contornos definitivos sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (Foucault,1970:10). En este marco formuló los objetos existentes y enmarcados del discurso en un régimen de existencia. Estos objetos forman parte del discurso en el marco de las prácticas discursivas que existen en torno a dichas fuerzas y se pueden analizar a partir de las superficies de emergencia, las instancias de delimitación, las rejillas de especificación y la formación de modalidades enunciativas.

Como habíamos mencionado al comienzo, nuestra exposición se centra en algunas de las cuestiones metodológicas y por esto, en lo que sigue, desarrollaremos brevemente algunas de las nociones aplicadas y articularemos con nuestra estrategia metodológica.

La noción de “superficie de emergencia” aplicada, consistiría en mostrar donde pueden surgir los enunciados, para ser luego designados y analizados; de esta manera, las

diferencias individuales generadas a partir de los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirían un estatuto. Esta noción, para indagar el campo de la educación, nos sirve para visualizar el objeto -cómo se denomina, cómo emerge, etc- y plantearnos interrogantes sobre cómo y dónde surgió, cómo fue designado y analizado en su momento, porqué emergió ese objeto y no otro, de qué manera está siendo renombrado, con qué nuevas dimensiones, etc. En nuestro caso, visualizamos la existencia de un juego de reglas que hicieron posible durante ese periodo la aparición de objetos recortados por medidas de discriminación y exclusión en las prácticas docentes de la ENBA. Las prácticas artísticas contemporáneas es el objeto complejo que se recorta aquí y que está en relación de oposición con el valor del método activo de enseñanza y por tanto, el "catálogo" es la forma de implementación de aquello que se combate; es la estrategia utilizada en el aula.

Las "instancias de delimitación" nos permitirían marcar los límites en un campo de conocimiento con una institución reglamentada, un conjunto de individuos, un saber y una práctica. Esto, nos permitiría situarnos en el campo de la educación, y visualizar qué tipos de formación nombra como privilegiada, qué tipos de subjetividad intenta promover, qué tipos de procesos favorece, cómo define al sujeto educado, qué lugar ocupa este en su formación. Con esto, pudimos comprender qué tipo de formación privilegia para las prácticas docentes, cuáles son los recorridos para llegar a ser docente en arte; y por esto, qué tipo de docente se promovía, y cuál era el régimen de decir.

En relación al arte, otra superficie a delimitar es la "zona de arte" que está dada a las prácticas artísticas contemporáneas y que es conflictiva con lo estatuido. Donde aparecieron enunciados de confrontación con lo estatuido y oposición con lo que defiende este orden, de crítica social, de ruptura con lo anterior. Otra superficie a delimitar es el espacio donde aparecen estas tensiones, en nuestro caso, el curso del Seminario, donde tratamos de visualizar cómo se arma el curso, qué enunciados entran en juego y qué objetos conforma.

Las "rejillas de especificación", son los procedimientos según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unos de otros de los diferentes objetos del discurso. En este caso, se indagó el orden discursivo de las prácticas docentes en relación a las prácticas artísticas contemporáneas estudiando estas mismas acciones.

Cabe mencionar finalmente, que, como no se trata de un análisis lingüístico de

significación, se recurre al estudio de enunciados del discurso del habla, la “formación de modalidades enunciativas”. Las primeras interrogantes serían, quién habla, quién tiene derecho a emplear esa clase de lenguaje, quién recibe de él su singularidad, su prestigio, y de quién recibe su presunción de verdad, con esto, buscar las posiciones del sujeto, ubicando las modalidades de enunciación, su dispersión. Entonces los enunciados se analizarían en relación a los estatutos del “sujeto que habla”, a los diversos ámbitos desde donde se habla, a las diversas posiciones que los sujetos pueden ocupar o recibir cuando se pronuncia un discurso. En nuestro caso, intentaremos de esclarecer qué grupos de interés estaban en conflicto, cuál era el orden de las atribuciones y cómo es que aparece la potestad y la presunción de verdad. Creemos que estas nociones pueden ser operativas para investigar el discurso, que no clausuran el sentido de la búsqueda, sino que conforman una plataforma para la comprensión del acontecimiento discursivo.

VI. Proyecciones de nuestra investigación.

En este momento, nos encontramos en la escritura de la tesis, compartiendo con la comunidad académica los avances, los detenimientos, los hallazgos e incluso, cruzando investigaciones con compañeros que incursionan por zonas aledañas de estos territorios pocos visibles.

La aventura de la ENBA, en su periplo, produjo muchas novedades, la ocurrencia de implantar una escuela artística en la universidad, la construcción del Plan 60, el diseño del método activo como territorio para incluir la alteridad en libertad, y posterior a la reapertura, el Seminario de las Estéticas, el Plan 91 y modalidades de salir al medio, con ventas populares, campañas de sensibilidad, pinturas barriales, etc. Para investigar sobre esto, creemos que la perspectiva foucaultiana nos proporciona una apertura de la épica; que inaugura otros espacios sin caer en la mitologización ni en la sustancialización. Nos lleva a otra dimensión donde se nos configura la dinámica de las continuidades y de los quiebres, de la voluntad de poder y sujeciones, del pragmatismo y la idealización. Porque en la épica quedan invisibles las prácticas docentes.

Por esto entendemos que incursionar en ellas a través de un análisis del discurso, es necesario para comprender cómo una comunidad universitaria se ha podido mover de las relaciones de quiebre entre el campo artístico y la enseñanza artística e inaugurar un territorio en común dónde reflexionar sobre la convivencia de las diversas manifestaciones artísticas. En nuestro caso, echar luz sobre las prácticas docentes

nos obligó a detenernos a reflexionar sobre las prácticas artísticas y viceversa. Están complejamente imbricadas ambas partes, no obstante, dejan un lugar a la alteridad y su libertad.

Desde esta perspectiva encontramos la estrategia por la que un colectivo en tiempo pudo
implementar para lograr cierta estabilidad y expansión en un momento revulsivo.

Bibliografía.

Foucault, M.(1969) La arqueología del saber (2a. edición)Madrid: S.XXI.
Foucault, M.(1970)El orden del discurso. Bs. As.: Tusquets, 1992.
Foucault, M.(1990) Tecnologías del yo. Barcelona: Paidos.
Foucault, M. (1983) El discurso del poder. Bs. As. Folios.
Karam, T.“Una introducción al estudio del discurso y el análisis del discurso”,2005 Global Media Journal, primavera, año/vol 2, número 003. Centro de investigación en Comunicación e información. ITESM. Campus Monterrey. México. Recuperado en: 2012, 24 de Agosto. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68720305.
Gvirtz, S. Larripa, S. & Oría, A.“Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares. Algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela.” Universidad de San Andrés, Argentina. Recuperado en: 2012, 24 de Agosto. Disponible en
glosarioeducativo.wikisprácticasartísticascontemporáneases.com/file/view/Practicas+discursivas.doc
Sommer, H. L.“A ordem do discurso escolar”, 2007 Revista brasileira de Educaçao. Enero-abril, año/vol2, número 034 associaçao nacional de pos-graduaçao e pesquisa em educaçao. San Pablo, Brasil, pp 57-67
Navia, C. “El análisis del discurso de Foucault”.UNED- Universidad Pedagógica de Durango. 6/1/07.Recuperado en: 2012, 24 de Agosto. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2293007
Ferrer, M. (1a. ed.) (2010)Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945. Bs. As.: La marca.
Umpierrez, R. y Pastorino, M (2006) Orígenes del Plan de Estudios del IENBA. Montevideo: IENBA.

ANEXOS C

“El campo de la memoria y las metáforas de las prácticas docentes: el Seminario Taller de las Estéticas a través de un estudio discursivo de las Tesis docentes”.Presentado para el llamado de artículos para ser publicado en una revista del IENBA. Asamblea de los Ordenes. IENBA. Enero, 2014.

1. Introducción.

Esta reflexión surge de la tesis “Arte conceptual, Instalación y Performance: Un estudio de las Prácticas discursivas docentes sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas en la ENBA (1985-1993) que se enmarca en la Maestría de Psicología y Educación (Fac. De Psicología- UDELAR). Dicha investigación trató - desde una perspectiva discursiva foucaultiana - sobre las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria frente a las prácticas artísticas contemporáneas, en los años comprendidos entre la Reapertura de la ENBA hasta el cambio de estatuto a Instituto asimilado a Facultad. Dicha investigación se centró en el Primer Período de Estudios, y dentro de éste, hicimos foco en el Seminario de las Estéticas, en particular, en el Seminario 2. Nuestro enfoque fue arqueológico y genealógico; tomando fundamentalmente para el análisis del discurso las Tesis ganadoras a cargos de llamados a concurso docente al Primer Período de Estudios.

Antes de comenzar con nuestra reflexión, es importante mencionar el potencial que tienen las Tesis docentes de estudio; pues nos coloca ante una comunidad académica con sus reglamentaciones, procedimientos, creencias y cuerpo doctrinal. En este sentido, el discurso emergente de ellas, dio como fruto el hallazgo de “textos-acontecimientos” al decir de Foucault :

> “Problematizar su propia actualidad discursiva: actualidad a la que interroga como acontecimiento, como un acontecimiento del que tiene que decir su sentido, su valor, su singularidad filosófica y donde tiene que hallas a la vez su propia razón de ser y el fundamento de lo que dice”. (2002:67-68)

A esto, añadimos, que dichos textos son formaciones discursivas que hacen posible visualizar un entramado socio-histórico de creencias, imaginarios, compromisos deseantes, así como también a una posición de sujeto, a una voluntad de saber y a un orden discursivo con

una organización retórica que fundamenta un territorio de Saber y Poder. De un Saber sobre el arte y la enseñanza artística, que en nuestro caso, está dispuesto según la constitución de una matriz discursiva, que se retrotrae a los años 50 con el pasaje de la Escuela del ámbito ministerial al universitario (Umpiérrez & Pastorino, 2007); así como también de un Poder, que circulaba entre los miembros de la comunidad educativa, y que permitió crear resistencias colectivas ante las formaciones autoritarias del momento, generando a su vez, nuevas prácticas docentes.

El Seminario de las Estéticas surge, como un aspecto de interés en nuestra investigación, llamado en un primer momento, “Segundo año (Seminario)”. Aparece como una novedad, definida por las circunstancias y dificultades de la Reapertura; en un momento donde la comunidad educativa, que había sido devastada por los efectos del cierre en dictadura se vuelve a unir a favor de la Reapertura, luego de reconstituirse a través de coordinaciones, comunicaciones y emprendimientos colectivos que se venían haciendo desde 1983. Por esto, la Reapertura la entendemos como un proceso que se inició mucho antes de la inscripción masiva de 1985, en torno a emprendimientos colectivos de producción artística, por el que la comunidad dispersa a nivel local se fue reuniendo y planificando las acciones, creando puentes comunicativos con los exiliados y con los jóvenes que dirigían su atención al mundo del arte.

En este sentido, nuestro aporte será presentar algunos hallazgos a través del estudio de las Tesis antes mencionadas y documentos complementarios, sobre la emergencia del Seminario de las Estéticas. Creemos que con esto, se brindaría a nuestra comunidad educativa una mirada, que se agrega a otros esfuerzos investigativos anteriores sobre las prácticas docentes y el campo de la memoria e invitaría a detenernos con pasión sobre los aspectos históricos discursivos constituyentes de nuestras prácticas docentes, dándoles nuevas significaciones colectivas. Pues, no cabe dudas que reflexionar sobre las prácticas docentes del Primer Período nos lleva a detenernos en una concepción educativa basada en la formación integral, de posicionamiento reformista y libertario, que pudo generar en los años 50 un modo de enseñanza artística universitaria novedosa, con la creación del Método Activo, que logró construir un territorio de reflexión y articulación con respecto al arte y la educación.

Desde este marco, nuestra propuesta será introducirnos en la emergencia de dicha unidad académica que tomó vigencia en la constitución del Plan 91 pero que había sido concebida antes, en el proceso de la Reapertura, tomando cuerpo provisorio a partir de 1986, en el que toma el nombre de Seminario Taller de las Estéticas; que llevó dos años de duración, y que se separó en dos años, el Seminario 1 y el 2. La aparición de este curso también significó

la constitución de nuevos modos que se fueron integrando a las prácticas docentes del Primer Período; partimos de la base, que dichos modos reflejaron en la vida cotidiana de la Escuela aquella concepción educativa. Por esto, es posible hacerla visible como una formación discursiva y por ende, como una producción de subjetividad. Esto es, la creación de una manera de ser docente de enseñanza artística universitaria, de asumir los compromisos inherentes a la función y de desplegar, creativamente, nuevos recursos y dispositivos educativos.

2. El Seminario de las Estéticas.

A través del análisis general, parcial y vertical de los enunciados de las Tesis estudiadas, hemos podido considerar un escenario desde el cual es posible estudiar el Seminario de las Estéticas formando parte del imaginario del colectivo docente del Primer Período de la Escuela.

Cabe señalar, que lo que se expone en esta reflexión, tiene un carácter panorámico y de síntesis; no tenemos la pretención de producir un efecto de Verdad, sino de brindar un marco posible para poder reflexionar sobre la novedad que trajo consigo la constitución del Seminario a nuestras prácticas docentes actuales.

En este sentido, nos es necesario presentar algunos aspectos históricos que oficiaron de co-textos, es decir, de textos que conformaron y dieron sentido a su emergencia. El Seminario apareció de modo piloto en el segundo año de la Reapertura en el marco del Plan 60, vigente en aquel momento. Se separó en dos años, por lo que en 1987 se presentó por primera vez, el Seminario 2.

Según lo relevado en las Tesis, la Escuela se abrió en agosto de 1985, siendo el Prof. Ramón Umpiérrez el que organizó el esfuerzo colectivo del Primer Período. En ese momento, según se cuenta, la Escuela obtuvo una inscripción de 3000 inscriptos; una gran inscripción que se contraponía a las dificultades locativas. Pues, en el edificio de la calle Martí, se encontraban aún funcionando una dependencia de la IMM y algunos cursos universitarios.

En 1986, se integró el Prof. Jorge Errandonea al plantel docente, concursando por la encargatura del Seminario. Errandonea trajo una serie de ideas producto del exilio en Francia, que para nuestra investigación esto se liga al comienzo del cambio del Plan 60, y con esto, la resignificación del Segundo año del Primer Período. Pues, en el marco del Plan 60, el Segundo año era considerado como un complemento del Primer año en cuyo ámbito se estudiaban los fenómenos de la percepción y el lenguaje, vinculados al arte “plástico”. Asimismo, el Segundo

año era el curso que daba lugar a las Rotaciones de los Talleres para su presentación ante los estudiantes, para que éstos pudieran hacer una elección fundamentada de su recorrido por el Segundo Período de Estudios.

Según hemos relevado, este Primer año era estratégicamente fundamental segun palabras de Errandonea, quien firma en conjunto al Prof. Guerra una carta fechada en Paris de 1985, que trató sobre la situación de la Reapertura de la Escuela. Dicha carta, fue en respuesta a una invitación que la Comisión de los Ordenes, según se dice, había enviado desde Montevideo, solicitando a los docentes su participación en la Reapertura. Consideramos que dicha carta es un texto- acontecimiento muy importante, pues aparece allí planteado un plan estratégico y ciertas consideraciones para poder llevar adelante la Reapertura y con esto, un rápido desarrollo de la organización docente y del estudio disciplinar. Cabe mensionar que dicho texto se encontró transcripto en una Tesis de 1989.

Lo que importa para nuestra reflexión, es que se subraya como esencial para la Reapertura, el rescate y recuerdo de la “sustancia del modelo”, del Plan 60, como base organizativa. Esta “sustancia” se fundaba en dos ideas. Una, que la investigación de los fenómenos de percepción y de los lenguajes tuvo el objeto de organizar el campo de partida de la “aventura expresiva individual”, como contraposición al modelo tradicional que tuvo la vieja Escuela, en el marco ministerial. La segunda, que en ese campo, se trató de sistematizar el conocimiento y desmitificar las prácticas.

Cabe señalar, que en esta concepción importaban las ideas y no tanto su cristalización en un Plan. Creemos que este idealismo fue la base de la dinámica vital de la Escuela desde los años 50 al momento estudiado, que, por una parte permitió cierta flexibilidad ante los conflictos sociales y la propia dinámica del mundo del arte, de la tecnología y los lenguajes, y por otra, lograba la apertura y constitución de un territorio de reflexión sobre las prácticas docentes y el campo de la memoria. En estas dos ideas “rescatadas”, podemos visualizar claramente lo que se tomó del modo anterior (concretado en el Plan 60) para dar continuidad a la propuesta educativa - y a su rumbo- en la Reapertura.

Aquella “aventura”, o como se dice en dicha carta, la “empresa de largo aliento, progresiva y con tiempo de adaptación, formación y desarrollo de equipos y de personas”, constituyó la épica de estos primeros ocho años estudiados; pudiéndose confirmar con el tiempo, la eficacia de la realización y concresión de aquel plan.

Por esto decimos que el Primer año fue una condición del Primer Período, no obstante, no bastaba solo con aquel; y un segundo año era importante por dos razones. Una, porque a la

luz de las nuevas condiciones que se imponían en el escenario del arte, las tecnologías implicadas y la emergencia de una nueva concepción de lenguaje en plural, en los años 80, obligaba una profundización del fenómeno; y dos, porque era allí donde se le ofrecía al estudiante la Rotación. Por lo tanto, lo que faltaba era ajustar el Segundo año para poder conseguir adecuar el objeto de estudio a la nueva época que los volvía a juntar. Nuestra hipótesis es que en aquella época fue donde se comienza a perfilar un objeto de estudio complejo, con una base epistémica más consistente que le confería a la Escuela una posición más sólida en el ámbito universitario.

3. El desfasaje.

Una de las grandes preocupaciones que marcó los primeros años de la Escuela fue el desfasaje ocurrido en los años 80, entre el mundo del arte, la tecnología y los lenguajes y la propuesta de su enseñanza. La Escuela había sido cerrada y esto significaba que la investigación había sido interrumpida por 12 años; se suma a ésto, la carencia de recursos informacionales suficientes y adecuados que circularan por aquel tiempo.

En nuestra investigación se observó que el “desfasaje” fue el gran organizador imaginario de esta época que llamaremos “Refundacional” porque se apostó por segunda vez a un cambio de Plan para poder ser testigos críticos de las dinámicas del arte contemporáneo. Dicho desfasaje operó en contra sumándose a las dificultades económicas, materiales, técnicas y humanas del momento.

En este sentido, la Reapertura significó una carrera contra reloj para los docentes para ponerse al tanto de lo diverso y prolífico de las prácticas artísticas de su tiempo, el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas al campo artístico y, con esto, el engendro de nuevos lenguajes.

Este desfasaje aparece explícitamente en dos momentos de nuestro estudio, en el año 86 y en el 91. Esta persistencia nos muestra la atención volcada del colectivo docente y su preocupación por hallarle rápidamente una solución. Para esto, exponemos dos textos; el primero pertenece a una publicación con fines de divulgación sobre la propuesta educativa de la Escuela que aparece en el Catálogo “Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional” (1986) en el marco de una actividad realizada en agosto del año 86 en la IMM.
Se dice:

> “La aventura individual o grupal, tuvo como prioridad, sobrevivir sin tranzar conceptualmente; los legados de las actitudes creadoras de la institución desaparecida fueron asumidas como compromiso ético de novedosas proyecciones. Pequeñas cooperativas y grupo de producción con mayor o menor impacto de lenguaje y expresión pública cruzaron el período de dispersión con distinta suerte. Comienza aquí el frondoso y rico camino de experiencia individual del desamparado ex-universitario, que debe encontrar en la vida cotidiana fuentes de continuidad de su iniciada experiencia de desarrollo interior educativo. De alguna manera cada uno debió revisar el lenguaje, la materia, la forma, la cultura, y sus herencias para establecer la reubicación en la creciente complejidad de la década del 80. Es así como cada protagonista de esta enseñanza acumuló en estos años de soledad -en reflexión, en diálogos fragmentados, en trabajo de taller- un bagaje de conocimientos que se revelan como sustancial aporte a la nueva etapa de la Escuela que reabrió sus puertas hace, justamente, un año.”

El segundo texto, de carácter sintético y donde esta preocupación aparece madura, fue el de la Exposición de motivos del Plan 91.

> “La vieja estructura reglamentaria ofrece notorias áreas de inadecuaciones en el paso del tiempo, tanto tecnológico hacia los lenguajes del arte como en lo doctrinario en relación con la polémica del arte. La transición y desgaste de las vanguardias en los últimos treinta años desembocan en la coyuntura crítica de los años 80 y el reanálisis referencial de la cultura posindustrial. Aceleradamente el mundo cambió mientras la ENBA permaneció clausurada y dispera durante la dictadura. A su reapertura en 1985, fue ostensible la necesidad de adecuación de sus cursos a la investigación ya trnaistada en el ámbito internacional. Rápidamente, los órganos directivos interinos, promovieron modificaciones fragmentarias al viejo texto reglamentario a la espera de un examen detenido de toda su estructura educativa y las manifestaciones del arte en general.”

Estos textos-acontecimientos pudieron problematizar su actualidad y hoy, a través de ellos, nos permite visualizar las condiciones de emergencia de la enseñanza artística universitaria a la salida de la dictadura; por lo que inferimos que los primeros años conformaron un momento de investigación intensa sobre la situación del arte en su actualidad, paralela al

desarrollo y evolución de los cursos.

La preocupación giraba en torno a cómo generar Experiencias que posibilitaran al estudiante la apropiación de los Centros de Interés en su complejidad actual vigente, su agenciamiento. Cabe señalar al respecto, que nuestra investigación tomó el Arte conceptual, la Performance y la Instalación como indicadores surgidos de entrevistas exploratorias sobre los obstáculos para trasladar éstas manifestaciones artísticas al orden de la Experiencia educativa, formando parte de las Tendencias contemporáneas; omitimos en esta reflexión el desarrollo de este aspecto que es la base de nuestra investigación.

No obstante a esto, pudimos observar que habían otros desafasajes más profundos que se le agregaba a este, por ejemplo, las carencias formativas en Secundaria que fue sintomática en el orden de las creencias que los estudiantes traían consigo sobre el arte y el rol del artista en la sociedad, de inspiración mayoritariamente romántica. Este imaginario circulante ubicaba al estudiante por fuera de un análisis actual sobre el Mercado del Arte.

A pesar de las dificultades de los primeros años, el Primer Período asumió estos desfasajes pudiendo dar forma a ciertas estrategias que fueron observadas claramente en nuestra investigación y que se centraron fundamentalmente en el Seminario. La primera, evidente en las Tesis relevadas, fue la investigación intensa sobre las condiciones en las que se daba la actualidad del arte. En este punto se observaron varias Tesis docentes entre 1989 y 1990, que hicieron hincapie en la condición de crisis, en el sentimiento de confusión y en el desconcierto ante la proliferación de “ismos” y de “corrientes de última hora”; metáfora que hoy nos permite aproximarnos al nivel de angustia docente ante un mundo desconcertante y sin referencias sólidas en el arte y la cultura.

La segunda fue, en correlato a lo anterior, el adecuar los contenidos a los cursos y ajustarlos, que implicó un estudio del Plan 60 y una crítica profunda a la organización planteada en él. En este sentido, se observaron algunas Tesis del año 89, que abordaron críticamente algunos aspectos sobre el Segundo año del Plan 60. Pues, en este se tenía como objeto según se cuenta, “enumerar y analizar las estéticas contemporáneas” con el fin de fortalecer la opción del Taller al estudiante. Pero este proceder bastante infausto ante las complejidades consideradas del arte en los años 80, no permitía abarcar y comprender los antecedentes; las conexiones que hacían posibles participar aún, ante la crisis y confusión imperante, en el legado cultural del arte.

En ese momento, aparece una inflexión en el discurso. Pues no sólo se confirmaba una tesis muy empleada que decía que no era útil una línea histórica cronológica del arte para

comprender el complejo objeto de estudio, sino que además era necesario generar un nuevo territorio discursivo de la historia, que comprendiera a las estéticas, como emergentes históricos de una trama cultural social de la que el sujeto era su legatario.

En nuestra investigación se confirma la creación de un territorio discursivo que une a la historia y a la “sensibilidad”, de inspiración neo-kantiana, o por lo menos, muy cercana; asunto que no desarrollaremos en esta reflexión. Dicho territorio, que aparece claramente en 1989, y se consolida en correlato a la formulación del Plan 91, constituía un objeto formal y visual, y un modo de reflexión cercano al puro-visualista y al formalismo. Este modo, coexistió y fue a contrapelo de la asunción de una perspectiva transdisciplinaria del Seminario en el Plan 91. pues, entendemos que una concepción transdisciplinaria superaría a los abordajes disciplinares, históricos y biologicistas que acudieron a este modelo de estudio de las estéticas que se implantantaba para la elaboración de las Experiencias. Asimismo, se nos confirmó en nuestra investigación, la persistencia de este territorio discursivo construido, pues, si bien en el Plan 91 aparece lo transdisciplinario como un aspecto del Seminario, las Tesis docentes posteriores retomaban la concepción del modelo imperante. Esta persistencia se visualizó en el uso metafórico y la constitución de una glosa; asuntos que desarrollaremos en el siguiente apartado.

Por otra parte, la intensidad del estudio sobre las estéticas, significó definir más su “objeto” y esto no significó su simplificación, sino por el contrario, las estéticas comienzan a visualizarse de modo complejo. Pues, como se mencionaba antes, el dispositivo docente no requería sólo de un recorrido histórico lineal por autores, artistas y movimientos sino que además, se tomaba en cuenta el entramado social y cultural -en sentido amplio- y se ensayaban conexiones estéticas, hoy diríamos hermenéuticas, en el territorio de la producción artística. Creemos que esta complejidad fue visualizada antes por el Prof. Errandonea; nos lo demuestra el mismo documento que mencionáramos antes. Pues, en uno de los pie de página de la carta, se hacía presente su gran entusiasmo, con respecto a una muestra del museo Georges Pompidou (el Beaubourg) de 1979, por su complejo abordaje a la producción artística y su presentación en forma de catálogo. Diferente a una línea historiográfica positivista que se utilizaba comúnmente en las muestras históricas de los museos; así como también, diferente a un racconto histórico de las estéticas que se daba en el Segundo año.

Por lo tanto, podemos decir que el Seminario emergió como novedad de la aventura de la ENBA en su Refundación, que implicó un gran esfuerzo de estudio y trabajo sobre el territorio del arte en su actualidad, como también a una adecuación de su Plan de estudios a estos

ajustes. Podríamos decir, que fue parte de un plan estratégico de desarrollo de la Escuela en la Reapertura.

4. El orden retórico y el uso de la metáfora.

En este apartado nos encontramos frente a un hallazgo de interés de nuestra investigación, pues, se observó que el orden retórico y el uso metafórico sirvió en este proceso para conformar una glosa en común; un territorio para poder reflexionar sobre las prácticas docentes y su articulación con la dinámica vital del arte. Se observó también de forma evidente, que el uso metafórico y la producción de cierto modo retórico participó directamente en el modo de estudio de las estéticas contemporáneas de su momento. Porque ellas se presentaron como emergentes de un entramado cultural o “tejido” que tenía conexiones históricas y formales con otras estéticas a traves de “vasos comunicantes” y efecto de “arcos voltaicos”, por intercambio y encuentros que daban forma a un modo de ver el mundo o “ojo cultural”, propio del momento histórico, que integraba un hacer o “musculatura erudita” que servía a fin de desmitificar la producción en arte. Por esto, el estudio del uso metafórico en las Tesis relevadas nos condujo hacia la conformación de una glosa en común que definía un territorio de estudio, y cuyo objeto aparecía de modo complejo.

El uso tuvo ciertas particularidades que fueron estudiadas en profundidad, como ser su deslizamiento. Pudimos observar la dinámica en el estudio vertical de los enunciados y las series compuestas de equivalencias y contraposiciones de los mismos; es decir, pudimos observar el modo en que las metáforas se modificaban en el tiempo, y con esto, el deslizamiento de sentido de las mismas, que en su movimiento, constituían nuevos horizontes de sentido en el territorio inaugurado.

Por ejemplo, de “corteza prejuicial” , metáfora que aparece en 1989 y “tejido cultural”, en 1991, aparecen deslizamientos que hacen posible la emergencia de otras metáforas, como ser, “tejido prejuicial” y “barrera prejuicial” en 1993. Esto nos muestra que la generación de metáforas no solo fue un ejercicio permitido y legitimado de la producción escrita, sino que también nos coloca frente a la constitución de una glosa en común; un modo que además habilita a un conocimiento sobre el territorio del arte y el de las prácticas docentes. Es decir, estos deslizamientos nos confirma la emergencia de un territorio propio de constitución colectiva para pensar las prácticas docentes, así como también, un modo de resistir a los embates y conflictos de la Reapertura imaginando nuevos mundos. Si bien los deslizamientos produjeron

retóricas muchas veces oscuras, herméticas, fue posible reconstruir un sentido a la figura siguiendo las secuencias de los mismos.

Por lo anterior, consideramos que el deslizamiento metafórico fue una de las operativas de codificación y recodificación que instaló una glosa de carácter lírica, y que por su movimiento y flexibilidad, generó nuevas concepciones sobre el territorio artístico contemporáneo a su época, logrando una comprensión posible del mismo, no exento de dificultades, que generó una glosa para dar cuenta sobre las prácticas docentes.

5. Los efectos de la investigación en las prácticas docentes.

En nuestro estudio llamamos prácticas docentes a los modos en que el docente tematiza sobre los modos de desarrollar su quehacer, por esto es posible visualizar el orden retórico y las creencias proyectadas sobre esta práctica; es decir, las valoraciones, expectativas, idealizaciones, pugnas, etc que pudieran existir y colarse entre los enunciados. Asimismo, llamamos saber docente a lo que refieren los docentes sobre los saberes que tendría que tener y disponer, en nuestro caso, con respecto a la enseñanza artística universitaria.

En el marco de estas dos definiciones, pudimos situar tres momentos de quiebres discursivos que aquí expondremos brevemente. Estas etapas, corresponden a los períodos 86-89 cuyo tema recurrente en las Tesis relevadas fue la relación docente estudiantil y la lógica del Método Activo; del 89-91 donde se centra en el curso del Seminario, su definición, sus contenidos, y sus críticas; y del 92-93 que se centró en los Equipos docentes y las funciones de los cargos de Ayudante y Asistente.

Con respecto a esto, en el primer momento, el saber docente recibido se le atribuyó a la participación en actividades que dieron cabida a la Reapertura, de haber sido estudiante en el Plan 60 antes del cierre o por las competencias notorias del candidato. En estas primeras Tesis, se observó la consustancialización con los contenidos programáticos y su discusión. La formación estaba remitida al interior del Equipo docente del Primer Período. En el segundo momento, el saber docente se asociaba al modo reformista de la enseñanza artística; esto es, el romper con los “misterios” del arte que brindaba la Academia a través de la investigación, la duda, etc. En este sentido se subrayan dos aspectos, uno, el valor del individuo en busca del conocimiento, y dos, el “espíritu” de la Reforma que era constructor de competencias docentes. En las Tesis de los años 90 y 91 no se observaron novedades sobre este asunto, infiriéndose que los esfuerzos docentes estaban puestos en otros lugares; pensemos en las grandes

campañas de actividad en el medio y la formulación del Plan 91. En las últimas Tesis relevadas, de los años 92 y 93, se mencionaba la formación autodidacta, reforzada por la discusión en una "dialéctica" en las reuniones de equipo y junto a los estudiantes.

En nuestra investigación encontramos el gran esfuerzo por parte de la comunidad educativa de superar las condiciones nefastas que sin embargo, dieron lugar a la Reapertura. En el lapso estudiado de ocho años, pudimos observar algunos logros. Como ser, el reabrir la Escuela refundándola al investigar sobre la situación del arte y adecuándola al método de enseñanza; el ajuste de los cursos a los contenidos estudiados y su profundización -tal que fue preciso desarrollar el Seminario en dos años-; la ampliación de los cuadros docentes y la intervención en la ciudad con actividades en el medio de alto impacto; y, por último, el cambio de estatuto de la Escuela a Instituto asimilado a Facultad, llamando a Profesor Titular de las Cátedras del Primer Período. Ante la vista de estos logros en tan poco tiempo, no nos extraña la reflexión que se vierte en una Tesis de 1993, que se preguntaba, qué sería ahora de esta experiencia educativa si no hubiera sido cerrada por doce años.

También, hemos podido observar el esfuerzo por consolidar la vigencia de la enseñanza artística en la Universidad, componiendo un territorio complejo y con posibilidad de desarrollo. En este marco, se visualizó el gran esfuerzo de las prácticas docentes por actualizar los contenidos programáticos insertos en el Plan de estudios del año 91. Si bien en 1993 se planteó que había habido investigación en este período pero no sistemáticamente, creemos que la voluntad de saber estuvo presente así como también la flexibilidad formal ante las dificultades epistémicas.

En este sentido, se observo que si bien se propuso un marco transdisciplinario para reflexionar sobre las estéticas en 1991, no eran visibles los modos de incursionar docentes en este cambio paradigmático del conocimiento. Pues se mantenía como práctica dentro del Equipo docente, el conferir a los docentes de mayor experiencia la capacidad de orientación en la formación; como también se insistió sobre la voluntad docente en armar su propio andamiaje de saberes y conocimientos en diálogo constante con los demás docentes, señalando además, que dicha formación se realizaba a la par que la estudiantil, pues se hacían en correlato, como se mencionaba antes.

6. El campo de la memoria y los regímenes de ver de las prácticas docentes.

Parte de nuestra reflexión tiene la intención de valizar un campo de la memoria de las

prácticas docentes, sabiendo que esta tarea exige necesariamente colocarnos al margen de un discurso universal. Pues, el sentido de un campo de la memoria es la construcción inacabada de un territorio móvil, donde coexisten diversas miradas y enfoques, y da posibilidad al diálogo y la dilucidación, propia y colectiva de las prácticas docentes.

Incursionando en el campo de la memoria a través de las Tesis relevadas, hemos hallado relaciones discursivas de génesis, de transformación, de continuidad y discontinuidad -categorías surgidas del marco foucaultiano- que dieron la posibilidad de visualizar formaciones subjetivas de resistencias en un medio político y social hostil. Brevemente expondremos una presentación de dichas relaciones.

En las pirmeras Tesis se encontraron relaciones de génesis, de origen, con el Plan 60 y su narrativa épica, así como también de filiación al manifiesto de Córdoba de 1918 y a la Ley Orgánica del 58. En el análisis vertical aparecen relaciones de transformación con respecto a los Planes de estudios y a los cambios sociohistóricos que daban marco al cierre de la Escuela y a la Reapertura. Y por ende, de discontinuidad, que queda evidente en el discurso de la Reapertura; retomando el viejo Plan 60 y ajustando las antiguas asignatura (geometría y ubicación histórico cultural) a las nuevas condiciones histórico-sociales.

En este juego de conexiones históricas y posicionamientos políticos universitarios, el Seminario apareció tematizado por primera vez en las Tesis relevadas de 1989. Emerge en la trama de un discurso épico que refiere al ajuste de su “propósito” a una “audacia” y a la “fortificación” y, que a su vez tiende un puente que da continuidad entre la novedad y la doctrina pedagógica. Pues, aparece como “renovación” del Plan y ajuste del mismo.

Por otra parte, vale mencionar el marco retórico que definió al discurso sobre el Seminario, que posee resonancias filosóficas en particular antidogmáticas, propias del discurso de los movimientos y pensadores que promovieron la secularización del conocimiento en el discurso moderno.

En este sentido, el orden metafórico nos colocó ante una lógica de oposición, de una dupla “nosotros-los otros” donde en el nosotros se colocó la tradición moderna del conocimiento científico en contraposición a una lógica dogmática religiosa. Se jugaba un repertorio imaginario de pensadores que pusieron en jaque a la institución religiosa del saber (Giordano Bruno, Galileo Galilei, etc). Se trató de un discurso épico del Hombre, centro del Universo, que duda, que pone en cuestión los cimientos dogmáticos del saber. Esta retórica refuerza el sentido prometeico de la “aventura” educativa, así como también se visualizó claramente el modo científico objetivista en el planteamineto del estudio de las estéticas al acudir a territorios

discursivos formalistas y puro- visualistas.

Esto configura un regimen de ver que se puso en manifiesto en el relevamiento y estudio de las Tesis; nos quedan en el tintero los puntos ciegos que se apuestan en el propio estudio de los documentos -lo que no se dijo o no se podía decir – . Incluso, el juego de las implicaciones y creencias de la investigación que atraviesan a este estudio. En este sentido, apostamos a la dialógica, y a promover intercambios; visualizando las lagunas, inconsistencias y rupturas, que generen la posibilidad de seguir abonando en el ejercicio de la memoria y la elucidación de nuestra actualidad docente.

7. Reflexiones y casi conclusiones.

En esta reflexión hemos informado algunos hallazgos de nuestra investigación con respecto a la emergencia del Seminario de las Estéticas en pos a contribuir al ejercicio del campo de la memoria en las prácticas docentes. En este sentido, nuestro aporte surgió del estudio de las Tesis de los llamados a concurso a cargos docentes del Primer Período de Estudios, en particular, del Seminario de las Estéticas. Colocamos el valor en estos documentos no desde el lugar de la Verdad y del Sujeto, sino en la visualización de los ordenes discursivos -planos institucionales, sociales, políticos, deseantes y del lenguaje- que dieron lugar a la Reapertura y con esto, a la creación del Seminario.

Si bien es innegable la contribución de ciertos individuos que orientaron de modo lúcido, en mitad de la tormenta, del caos y la confusión -señalamos al Prof. Umpiérrez que organizó contra viento y marea la edición del Primer año de la Reapertura y al Prof. Errandonea implementando y discutiendo las ideas sobre la “aventura” educativa- tomamos en cuenta dichas Tesis docentes. Pues, estas, como textos-acontecimientos, nos muestra el orden discursivo y la formaciones subjetivas, en el juego de deseos y compromisos con la enseñanza artística universitaria.

En nuestro estudio hallamos que el Seminario estuvo relacionado a una mirada estratégica e idealista, que contribuyó a la consolidación de una especifidad compleja y cultural de lo estético en la Universidad. Pero también, que propició la construcción de un territorio de encuentros entre la historia y la sensibilidad en sus primeros ocho años, de inspiración neo-kantiana, formal y purovisualista a contrapelo de ciertos linemientos de corte más hermenéuticos, o no positivistas que bregaban por una perspectiva transdisciplinar, que no tuvo mayor resonancia en el período estudiado. Tambien, que la concepción del Seminario tuvo un

origen ligado a una muestra del Beaubourg en la que Errandonea vio una fortaleza epistémica, que llevó al Segundo año, promoviendo su cambio, ampliación y separación en dos años.

Por último, cabe señalar que hemos podido visualizar la conformación de un territorio discursivo que posibilitó la elucidación de las prácticas docentes y la constitución de una glosa flexible y lírica; siendo el uso de la metáfora un modo de resistencia política así como también, de producción de saberes y conocimientos de la comunidad docente. Pues, el lenguaje media y nuestra lengua es también una matriz de pensamiento; por esto, el estudio del orden retórico y del uso metafórico supera a una consideración puramente estilística. Presenta la voluntad de saber y la constitución de un territorio dialógico de saberes y conocimientos que además forma parte del mundo de la vida, en su vitalidad y en su presencia contundente.

Bibliografía.

ENBA. (1991) Reglamento de Plan de Estudios. Mdeo: ENBA.
ENBA. (1986) Bellas Artes. Proyección de su Experiencia Educacional. Mdeo: ENBA.
ENBA. (1970) Una experiencia educacional. 1960-1970. Mdeo: IMCO.
Foucault, M. (2009) La arqueología del saber (2a. ed.) Madrid: S. XXI.
Foucault, M. (2011) El orden del discurso. Bs. As. Tusquets.
Foucault, M. (1983) El discurso del poder. México: Folios.
Foucault, M. (2002) ¿Qué es la ilustración? Bs. As.: Alción.
Umpiérrez, R. & Pastorino, M. (2007) Orígenes del Plan de Estudios del IENBA. Mdeo: IENBA.

ANEXOS D

“Modalidades de enunciación y estética de la existencia: una apertura genealógica a las prácticas docentes entre la épica personal y el logro colectivo en una comunidad docente”. Presentado para las Jornadas académicas 2013. V de Investigación y Extensión. III Encuentro de egresados y maestrandos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Eje 22. Octubre, 2013.

I. Introducción.

Esta exposición forma parte del avance de la tesis “Conceptualismo, instalación, performance: un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1983-1993)” que se desarrolla en el marco de la Maestría de Psicología y Educación. El período estudiado es el lapso que transcurre entre la reapertura de la Escuela (1985) y su consolidación como Instituto asimilado a Facultad (1993). Nuestra investigación se centró en el estudio del discurso de las prácticas docentes. En particular, el discurso procedente principalmente de las tesis presentadas a los llamados a concurso docente para el Seminario de las Estéticas 2, curso que forma parte del Primer Período de Estudios. Nuestro objeto fue indagar en dichas tesis cómo fue que se produjo la formación de objetos, conceptos y tematizaciones ligados a las prácticas artísticas contemporáneas a la época, y cómo se manifestaban las modalidades de enunciación, es decir, cómo se presentaba el sujeto con relación a las prácticas docentes en dichos documentos. Con esta indagación, buscábamos visualizar las continuidades y discontinuidades de dichas formaciones, y hallar las condiciones de regulación de los enunciados, es decir, las características del archivo, en el sentido foucaultiano del término.

En este artículo pondremos énfasis en un aspecto estudiado en particular, que son las modalidades enunciativas, noción que aparece con la lectura de la Arqueología del Saber de Foucault (1970) y que la conectamos con el giro que hace dicho autor, hacia la “estética de la existencia”, producción que realiza en los años finales de su vida. Pues, si bien nuestro estudio fue fuertemente influenciado por la propuesta metodológica desarrollada por Foucault en esta obra, entendemos que es necesario complementarlo con las últimas indagaciones que realizó en relación a las formaciones subjetivas y la noción de cuidado de sí mismo. Principalmente, porque la noción -introducida por el pensador- de estética

de la existencia propicia aperturas genealógicas sobre las modalidades de enunciación.

Si entendemos que las tesis docentes que hemos elegido indagar en nuestro estudio son
producciones singulares, que siguen un formato de producción codificada propuesta por la institución, pero que con sus arreglos personales exceden un patrón posible de enunciación, concluimos que dichos documentos no dan cuenta ya de una estilística, sino de una "estética" en el sentido que utilizaremos en este trabajo.

La noción de estética de la existencia nos aportó una comprensión profunda, que excede lo
formal y que nos alojó en una manera de ver el mundo, de sentirlo, incluso de producirlo por parte de los sujetos de la enunciación. Por esto entendemos necesario detenernos en esta noción, tratarlo en el marco de nuestra tesis y enfocarnos sobre las aperturas que produce; aprovechando que en las últimas obras de Michel Foucault aparece explícitamente la reflexión sobre el orden de las implicaciones del sujeto, que afectan "las positividades" estudiadas, apareciendo así la propia crítica del pensador sobre la metodología utilizada en sus primeros trabajos.

Vale aclarar que nuestra clave es pensar nuestra contemporaneidad formando parte de un proceso complejo de estetización de la vida cotidiana, que si bien no es el mismo que proviene del mandato romántico de fusionar el arte y la vida, parte de este quiebre discursivo estético, llegando hasta hoy con nuevos desafíos para comprendernos en el aquí y ahora del discurso docente estudiado. En ese proceso de estetización, surge la mirada estetizada, surge una "estética" singular y heterogenética, que es el componente principal de la cotidianeidad. El encuentro entre las "estéticas" produciría una esteticidad que es el ambiente natural para el despliegue de subjetivaciones, plurales, heterogéneas, autopoiéticas, dentro de un marco de existencia.

Entendemos que la noción de estética de la existencia implica tres movimientos que suponen:

- un posicionamiento por el que asumir, como docentes, una resistencia cultural frente a una producción subjetiva dominante que impone pasividad y autocomplacencia al "individuo". Vale decir, que, explorar la noción de estética de la existencia, en el ámbito de la enseñanza universitaria significa que todavía es posible apostar a la transformación y a la creación. En este sentido, la transformación no tiene una finalidad única, sino que es plural y afecta el

dispositivo tradicional de enseñanza-aprendizaje.
- que se espera del Otro (el estudiante) una disposición para el agenciamiento que es atendido por las prácticas docentes.
- que el docente pueda producir una conexión entre las esferas de lo ético y lo deseante y el saber disciplinar, para generar un espacio de reflexión por el que volcar el poder y saber sobre sí, mientras se está siendo. Este punto no lo desarrollaremos en esta exposición.

Atendiendo a éstos movimientos, abriremos un camino para indagar sobre esta noción pluriforme –estética de la existencia, artes de la existencia, vida asumida como obra de arte- para poder reflexionar sobre las prácticas docentes de aquel período.

II. El problema del sujeto y las modalidades de enunciación.

Como señalábamos anteriormente, nuestro estudio atendió la formación de modalidades enunciativas. Y consistió en localizar la procedencia de los discursos al interior de las instituciones con relación a las prácticas discursivas docentes. Estudiamos dos instituciones: la de la enseñanza artística universitaria, la ENBA, por un lado, y la del arte en sus manifestaciones mundiales en contemporaneidad con el momento de la reapertura (1985) por el otro. Nuestra tarea consistió en describir dichos discursos y su marco institucional, así como también definir las posiciones del sujeto a partir de la situación que les fue posible ocupar, en relación a los diversos dominios o grupos de objetos de la formación discursiva. De esta forma, entendemos que el sujeto es un emplazamiento posibilitado por la discursividad, es decir, un lugar dado por el orden del discurso.

A eso se le asocia, de modo complejo, las estrategias del sujeto en función al saber que debe ejercer en un campo de prácticas no sólo discursivas, sino también, de juegos de poder y del deseo. Por esto, se indagó sobre el discurso como un campo práctico, un lugar de acción, un punto de emergencia de acontecimientos por el que hace su aparición el sujeto, que en nuestro estudio es el docente. También se indagó sobre las menciones que hace de sus compromisos en el campo de las prácticas.

En este sentido, en que se une discurso, poder y deseo, hallamos la necesidad de introducir
la cuestión de una estética de la existencia y desplegarla en función de los documentos que recabamos en dicho período sobre el lugar del sujeto, para hallar en ellos, el despliegue de mundos posibles.

Por otra parte, los acontecimientos hallados, que resituamos en el contexto histórico-social-
cultural fueron: en 1985 la reapertura conflictiva de una escuela universitaria de arte que fuera cerrada en dictadura; en 1991 el proceso de elaboración de un Plan de Estudios que superó los alcances del Plan 60; y en 1993 con la muerte de un Profesor –Jorge Errandonea- que tuvo un lugar destacado en ese período.

Por otro lado en el proceso de continuidades y discontinuidades, surgen manifestaciones de la extensión universitaria que fueron hitos en el campo de la memoria institucional y social.

Cabe mencionar los que han tenido mayor relevancia mediática, y que son, la campaña de
sensibilización, de la Revolución Francesa (1989), por los Pueblos y su Libertad(1990), la pintura barrial en el Reus (1991-19922), las ventas populares de utensilios de cerámica, batik, grabados, etc desde 1986. El fundamento de ésas prácticas era que lo estético no se recluye en el ámbito de las Bellas Artes, en el taller del Artista, y en los circuitos de exhibición y venta de Obra de arte sino que forma parte de la vida cotidiana, pues es un bien colectivo que genera espacios de reflexión, modifica el ambiente y los vínculos, otorgando un estatuto vital –no cosificante- a lo que nos rodea. No se trata de decoración, sino de algo que excede lo formal y que se toma como un modo de ser – siendo. Es por lo hasta ahora expuesto, y es por esto que nos parece importante estudiar las modalidades enunciativas a la luz de la noción de estética de la existencia.

Continuando, nos parece importante mencionar cierta situación de confusión y vacío que es marcada discursivamente durante este período, y que se asocia al discurso postmoderno que
siembra sus raíces en ese momento, y que la marca discursicamente en contraposición con el surgimiento de un posicionamiento discursivo moderno de la mayoría de los docentes de la ENBA.

De esta manera, en nuestro estudio se siguen las trazas del sujeto, sus lugares de enunciación pero también la ilusión que se genera en nosotros como investigadores, de sustancialización, y con ella la ilusión de habitar mitos, verdades y orígenes. Esa fue una de las tensiones de nuestra atención y vigilancia epistemológica que se vertió en nuestro estudio.

Compartimos con Foucault que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa;

la cosa existe en condiciones “positivas”. Hoy podemos agregar que la cosa existe en una serie compleja relacional existencial. Es por es que no buscamos las relaciones internas ni exteriores al discurso; sino las condiciones que determinan el haz de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de tales y cuáles objetos, para poder tratarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos, etc. Por esto, tampoco se trató de un análisis lingüístico de significación, sino que se recurrió al estudio de enunciados del discurso y la formación de modalidades enunciativas. Por esto, las preguntas frente a los documentos estudiados, fueron: quién habla, quién tiene derecho a emplear esa clase de lenguaje, quién recibe de él su singularidad, su prestigio, y de quién recibe su presunción de verdad.

Como decíamos antes, frente a la pregunta de quién habla, no respondemos buscando a una persona-sustancia, sino que tratamos de visualizar las posiciones del sujeto. En nuestro caso, además, intentamos esclarecer qué grupos de interés estaban en conflicto, cuál era el orden de las atribuciones y cómo aparece la potestad y la presunción de verdad.

Campo de problemáticas para la definición de una estética de la existencia desde una perspectiva productiva del arte.

Desde nuestra formación que hace énfasis en la producción, situarnos en este concepto que tan poco delineó Foucault, implica un gran esfuerzo de elaboración artesanal; por lo que juntamos nuestros repertorios con los del pensador, imaginando diálogos y tratando de producir una conexión posible. Si bien no situamos nuestra reflexión en la filosofía –en el sentido disciplinar- apostamos a un filosofar que nos junte con otros -nuestros pares- y tender puentes interdisciplinarios, o mejor, transdisciplinares, que nos brinden un encuentro posible entre filosofía y arte (poiesis). Hacemos nuestras las palabras de Puchet(2013): “Que filosofar consista en un trabajo sobre sí del que resulta un “arte de vivir”; que lo específicamente humano consista, no en reverenciar automatismos, sino en llevar “una vida de examen” componen tareas, nunca concluidas (...) Es como si entonces se abriera un nuevo ámbito de subjetivación, un original modo de vivirse, con acentuación de la reflexividad” (2013:47)

Sobre nuestro repertorio, cabe aclarar que partimos de la hipótesis de una idea moderna de arte, que compuso un territorio institucional, prácticas, sujetos, modos de regulación para las prácticas artísticas; todo aquello por lo que hoy se configura una tradición del arte. Si bien hablamos de “Estética” - una palabra muy apreciada en nuestra formación- aclaramos que no tomamos su procedencia de la tradición filosófica sino una noción que nos liga a

las prácticas artísticas, es decir, al dispositivo en el sentido foucaultiano. A su vez, nos situamos en un proceso histórico cultural que se produjo a fines del Siglo XIX, por el que se establece la asociación discursiva de la vida y el arte. Con respecto a esto, podríamos decir que su efecto discursivo desencadena un proceso de estetización de la vida cotidiana, agregándose además, las repercusiones del desarrollo técnico-tecnológico de los modelos de representación y la instalación de una cultura del espectáculo. El sentido estético de la experiencia cotidiana del habitar urbano se traduce en escenografías complejas ofrecidas en los espacios públicos y comerciales locales.

Nuestra hipótesis provisional, es que estas condiciones vigentes de imposición de un régimen particular del ver, del decir y del sentir, son las que hacen que podamos sentir en la actualidad, ciertas resonancias con las últimas tematizaciones foucaultianas e instalarnos en un pensar sobre la estética de la existencia como una espiritualidad y un ethos. Planteamos eso porque entendemos que ciertas particularidades históricas forman parte de esta condición subjetiva, de esta espiritualidad; por ejemplo, la no existencia de una religiosidad capaz de acaparar de manera dominante nuestra atención sobre el sentido de la vida; la disolución de los fundamentos absolutos; la instalación en el ethos de las nuevas tecnologías; las diversidad de formaciones subjetivas emergentes, etc.

Cabe señalar que entendemos por espiritualidad, el posible acceso del sujeto a un cierto modo de ser y a las transformaciones que debe sufrir en sí mismo para acceder a este modo de ser. Y, el ethos, como la manera de ser y de conducirse perceptible a los demás, a través del vestir, andar, etc, y que presenta una forma concreta de libertad. Una composición singular que supone un trabajo sobre sí mismo que está en relación directa con el otro a través del régimen del ver.

Así visualizamos en una entrevista de Foucault con Dreyfus y Rabinow en Hermenéutica del Sujeto ciertos aspectos vinculantes: “lo que interesaba a los griegos, su tema principal, era la constitución de una ética que fuese una ética de la existencia. Pues bien, me pregunto si nuestro problema de hoy no es en cierto modo similar, dado que la mayoría de nosotros no creemos que la ética esté fundada en la religión ni deseamos que un sistema legal intervenga en nuestra vida privada de carácter moral y personal” (1996:11). Más adelante afirma, que “la autofinalidad supone importantes consecuencias para la filosofía. Entre el arte de la existencia y el arte de uno mismo se produce una identificación cada vez más acusada ¿Qué saber es el que enseña cómo se debe vivir?” (1996:64). Nos preguntamos si lo estético, como saber en despliegue en un entre-dos, o entre-varios, que genera procesos

autopoiéticos, nos respondería a esta pregunta.

III. Apuntes para definir una estética de la existencia.

La epistemóloga Esther Díaz dedica un apartado de su libro La filosofía de Michel Foucault, a la vida asumida como obra de arte (1995:171). Para ella se trata de un llamado a la imaginación para que intentemos componer un modo de ser posible, por fuera de los mandatos sociales. Pero lo que apunta la pensadora, es que en la obra foucaultiana de los 70 aparece una contradicción; que sintetizamos como la coexistencia de la ilusoria exigencia de autonomía discursiva –y por esto, la visualización de las "positividades"- y la sujeción del discurso a las regularidades de la episteme. Según la pensadora, se trataría de un arqueólogo que lleva un archivo desapasionado y que pretende, por esto, que su discurso tenga efectos de verdad.

El problema que ella identifica, es la dificultad que ofrece al investigador estudiar en su contemporaneidad las reglas que los rige; pues su subjetividad está ligada a ella, es decir, está implicado. Se trataría de la paradoja de la pretensión de prescindir de aquello por lo cual somos, y a pesar de esto, seguir siendo. Sin embargo, Díaz enfatiza el valor de aquellos primeros trabajos por los que descubre las incoherencias, rarezas y falta de propósito de lo que suele conformar finalmente, los discursos verdaderos. Porque de esta manera, Foucault desentraña el juego de prácticas y reglas que producen objetos, sujetos de enunciación, conceptos y estrategias.

En un momento de su vida, el pensador desiste de describir "positividades" para incluir los marcos del pensar en el que se está situado para disponerse a describir. De esta manera, Díaz afirma que Foucault "considera que así como lo decible y lo visible son dos aspectos inseparados del saber, el saber y el poder son dos aspectos indiscernibles sobre lo visible, el poder la tiene sobre el saber. A partir de ello, cada subjetividad se conforma en la relación consigo misma" (1995:176). En ese sentido, el pensador visualiza cómo los griegos y romanos se refieren al deseo, como un modo de dominar la relación consigo mismo. Grosso modo, para los griegos el sentido era dominarse para dominar, para los romanos, de dominarse para lograr imperturbabilidad del ánimo y para los cristianos dominarse para salvar el alma. Es así que surge el hombre del deseo y con esto, las tecnologías del yo como formas de subjetivación al servicio de la constitución moral del sujeto. Y resuena en Díaz la voz de Deleuze, cuando afirma que "nos constituimos en subjetividades por "invaginaciones" de un afuera plagado de fuerzas en las que se entretejen saberes"

(1995:178). Entonces, lo estético está en hacer de la propia vida una obra de arte, cobrando sentido la apuesta foucaultiana a través de su pregunta ¿por qué no podríamos hacer de nuestra vida una obra de arte? ¿Por qué los objetos sí pero no mi vida? Entonces, la existencia estética es un modo de relacionarse consigo mismo, tomando en cuenta la intervención de las tecnologías del yo y la codificación social de formas jurídicas, con sus premios y castigos, pero en clave contemporánea, y en el marco de nuestra espiritualidad y sus condicionantes. Se trataría de un conocimiento de sí, por efecto del preocuparse (cura) por sí mismo, como un arte de vivir.

No dejamos de asociarlo a ciertas prácticas, que algunos ex estudiantes y docentes de Bellas Artes realizaron en dictadura. Así, por ejemplo, la venta de utensilios de cerámica yendo a los barrios, utilizando un carro tirado por caballos (Cerámica del Carrito) reivindicando una estética ruskiniana. O en las ventas populares en la reapertura, donde se trataba de presentar los utensilios con otro protagonismo en la vida cotidiana. En este sentido, traemos algunos ejemplos encontrados en los documentos estudiados, el primero, de una tesis de 1993, y el segundo de otra tesis de 1989. Aclaramos que en esta etapa de comunicación de avances de nuestra investigación decidimos utilizar la paráfrasis y solamente marcamos la autoría del extracto señalado con la fecha de concurso. Así, en una tesis docente en 1993 se plantea el nuevo enfoque metodológico de la enseñanza del arte, donde lo que cambia son los objetivos de la enseñanza que apuntan al estudiante integral por un lado y, por el otro, a la concepción del arte desde una perspectiva social, volcada hacia el hombre común y hacia formulaciones alternativas de comunicación. En dicha tesis, se cuenta que es por eso que en los jarritos de las ventas populares de los 70 habían inscripciones que decían, “el arte sos vos, es para vos”. Y que ésto también fundamenta las pinturas barriales, las campañas de sensibilización y las ventas populares. La nueva concepción de arte se vinculaba a lo cotidiano y social, no desde la división entre artes mayores y menores, ni limitado a los idóneos, los expertos, los entendidos en arte. “Arte para todos, no arte para unos pocos” era la consigna. El recorrido por la escuela consistía en un camino de permanente investigación, de formulaciones constantes de la experiencia educativa y de “creación” en el sentido amplio del término. En dicha tesis, también se planteaba en aquél momento la pregunta de qué hubiera sido de esta experiencia educativa de no haber quedado congelada 13 años en el tiempo, aludiendo al cierre en dictadura. Para los que vivieron la experiencia de la reapertura a partir del 85, significó la proyección de ellos a un Montevideo anterior al cierre, donde se había generado ese planteamiento que fue

sentido como revolucionario.

Por otra parte, en Tecnologías del Yo podemos apreciar esta concepción de cura, como actividad, agenciamiento a través de ciertas técnicas: escribir cartas a los amigos para la revelación del yo, el examen de sí y de conciencia, el recordar (askesis) como subjetivación de la verdad y la interpretación de los sueños (1990:72-73). Así, vemos por ejemplo, en una tesis de 1989, la incorporación de una carta de 1985, anterior a la reapertura oficial, dentro del cuerpo del trabajo escrito, donde aparece el campo de fuerzas, la identificación de los grupos de interés, los compromisos y estrategias, etc. La carta se inicia dando cuenta de la reubicación del sujeto luego de volver del exilio por 12 años. Cuenta que en dictadura, los estudiantes y docentes de la escuela se refugiaron en talleres artesanales y "cátedras no oficiales" para su sobrevivencia, fuera del control dictatorial. Otros tuvieron que partir sin más remedio. En el exilio le llegaron noticias de la reapertura en el año 84 con más de 3000 inscriptos, sin infraestructura. Esto significó reorganizarse y autogestionar la construcción de talleres, instalaciones y graderías.

Tomando estos dos ejemplos del 93 y del 89, queremos mostrar la escritura de las tesis como un modo de expresar el cuidado de si, la estética de esa existencia; que es correlato de la ética; como una forma de resistencia frente a los efectos de nomalización estatal y como condición de posibilidad para la libertad y el posicionamiento, la pulsión de lo deseante. Es por esto que entendemos que en aquel momento, escribir una tesis para concursar un cargo docente suponía un ejercicio que bien se podría conectar a las tecnologías del yo. En nuestro caso, la diferencia con los estudios foucaultianos es que esos documentos investigados si se publican y tienen como objeto fundamentar una práctica docente y darse a sí mismo (a quien lo escribe) un sentido posible, una finalidad para reflexionar. Es un modo de darse consistencia, una forma, a partir de ordenamientos singulares agenciados dinámicamente del repertorio social por un sí mismo. Esto implica una voluntad de poder, al decir de Nietzsche. La fuerza es quien puede, la voluntad de poder es quién quiere. Deleuze, tomando a Nietzsche en "Nietzsche y la Filosofía", deja en evidencia esa concepción de agenciamiento. ""¿Qué es lo que es activo? Tender al poder.

Apropiarse, apoderarse, subyugar, dominar, son los rasgos de la fuerza activa. Apropiarse
quiere decir imponer formas, crear formas explotando las circunstancias" (...) El poder de transformación, el poder dionisíaco, es la primera definición de la actividad" (1986:63-64).

Es por lo anterior que el sujeto se define como forma en devenir, un sujeto que atiende la

forma, la composición, la transformación, en vez de las normas, las prescripciones, los imperativos categóricos o las pretensiones de verdad. Entonces, la inquietud de sí es agitamiento, auto-conmoción permanente.

Para pensar sobre esa concepción, traemos el modo en que se convoca al gobierno de si, que en el Plan de estudios de 1960 ya estaba explicitado, y que en el Plan de 1991 excede el carácter normativo. Plantear que se trata de una enseñanza que se funda en el estudiante como motor de la misma, significa para nosotros brindar un lugar para tematizar esto, el gobierno de sí y el agenciamiento como un lugar del aprendizaje, como ámbito para la enseñanza, como condición de la producción del saber. En una tesis de 1986 se expresa el fundamento de la escuela en el método de enseñanza activa que apunta a la formación integral del estudiante como artista y su integración al medio. Se explica que el Plan de Estudios, el 60, la formación se divide en dos períodos. Y que el Primer Período, de dos años de duración, tiene el objetivo de la formación general del estudiante, orientado hacia lo experimental y reflexivo, que abarca la interconexión de lo sensorial y perceptivo de las artes plásticas, y sin buscar definiciones estéticas. En nuestra investigación hemos visto la continuidad de esta tematización y su conformación, transformándose en objeto de discurso en las tesis revisadas.

También a través de estas dinámicas, se visualizan las condiciones docentes para dar lugar a las condiciones de este agenciamiento. Por ejemplo, la prescripción estética, es decir, el abstenerse de dar una definición estética al estudiante, hace que el docente en el Primer Período de Estudios no puede colocarse en el lugar del saber, de la Verdad, y por ende, de “corrección” sobre la propuesta estudiantil. Eso implica que el docente no puede responder ante el llamado del estudiante que pide saber qué debe corregir para que quede bien. Pues, justamente, la idea que funda esta acción docente, es no incidir en el campo de libertad para la investigación estudiantil, es decir, no imponerle formas según criterios ajenos al estudiante. Más de una vez, aparece esta problemática en las tesis docentes como preocupación propia. Por ejemplo, en una tesis de 1990 aparece manifiesta esta preocupación a través de la preocupación por el ambiente que se genere en torno a la “experiencia”, planteando algunas características para tener en cuenta en relación al método activo. En este sentido, la preocupación por el ambiente estudiantil pasa por el que no sea artificial, por asegurar la libertad de participación y actividad del estudiante, y por no coaccionar o limitar la investigación estudiantil.

IV. Algunos enunciados recabados: entre la épica personal y el logro colectivo.

Entre las modalidades de enunciación aparece una tensión entre lo que a nivel individual se considera y se expresa, y lo que se valora como producción colectiva.

En nuestra investigación hemos podido identificar tres momentos en donde se visualizan esa tensión:

Un primer momento, en 1985-86, en el que se utiliza la voz propia para denunciar las condiciones de la reapertura. Allí, aparecen algunos elementos de la épica personal, un modo de narrar donde está la figura heroica, y el sujeto que enfrenta los obstáculos, impulsados por la fe en el proyecto educativo. Por otro lado aparecen las denuncias sobre los efectos del cierre en dictadura, la dispersión de la comunidad docente-estudiantil, la pérdida de materiales, los robos de documentos, la destrucción de infraestructura, la no inclusión en el presupuesto universitario y la lucha para su obtención, etc. También, las condiciones por la que sus puertas abren recién en agosto de 1985; y allí tenemos las fuerzas gubernamentales y sus alianzas políticas culturales para abrir una escuela nacional de artes visuales, con docentes asignados por el ministerio; y los testimonios sobre cómo se planificó esta reapertura, resistiendo los embates políticos y sociales. Partimos de la base, que si bien las puertas se abrieron en 1985, los estudiantes, docentes, egresados y artistas afines a la propuesta de la escuela, se fueron reuniendo en espacios de producción desde 1983, y existía un intercambio epistolar con los exiliados por el que fueron incluidos en este proceso de reapertura. Podríamos decir, que el sujeto se presenta formando parte de una época inaugural, cuando se atiene a lo pasado con anterioridad al cierre, y cuando participa en los movimientos para la reapertura. Otra de las características de interés que aparecen en los documentos indagados son los textos de autoridad en donde se utilizan ciertos conceptos que luego serán medulares en los documentos posteriores. Cabe decir que el colectivo tiene fuerza invocativa en ese momento. Se reafirma lo escrito en una publicación llamada “Una experiencia educacional 60-70” publicación que fue destruida en dictadura.

Se reivindica como acto de rebeldía, valor, desobediencia contra el autoritarismo.

Un segundo momento, en 1989, en el que podemos visualizar otro modo de enunciar, y que se trata de la historización de la reapertura. Se habla desde una óptica objetivada, también con el signo heroico, pero en esta versión, aparece además la valoración de un logro obtenido del cual todos los estudiantes y docentes son beneficiarios. Se trataría de una generación nueva, cuyos miembros no habían participado de la escuela en los 60-70, y que ingresaron como estudiantes en la reapertura. Aparecen documentos insertos en el

texto de la tesis, presentando una hibridación de género discursivo; de ser una tesis para un concurso docente, se convierte en un artefacto que contiene otros géneros y que produce un diálogo intertextual. Esos otros textos son, el intercambio epistolar entre docentes en exilio en Paris y una Comisión de Ordenes para la reapertura y artículos de la Revista de la AEBA de los primeros números posteriores a la reapertura. Se trata de un sujeto que propaga la experiencia educacional.

Y un tercer momento, entre 1990 y 1993, en el que aparece un modo de enunciar, más técnico, que se focaliza en el desarrollo de ciertas tematizaciones tratadas en tesis de llamados anteriores o puntos del Plan de Estudios. El tono general es más sistemático; da cuenta del campo de memoria menos subjetivizado porque está abocado al proyecto educativo enfocado al futuro institucional, es decir, a la realización de la Facultad de Artes. Aparece un sujeto a través del uso del lenguaje científico que justifica y brinda un estatuto de verdad a lo que dice con relación a los contenidos del curso y la investigación docente sobre el territorio estético que lo compone. Se toma elementos de la fisiología, de la gestalt y de la antropología para su justificación y se incursiona en las bases epistémicas. Se trata de un sujeto que define una disciplina. Sin embargo, a pesar de tener una forma objetivista, más ligado al discurso académico, carece de algunas pautas hoy habituales para tales documentos, como ser la cita bibliográfica y la bibliografía, por ejemplo.

V. Reflexiones.

En el estudio de estos documentos y tomados como modo de expresión singular, hemos recabado a la luz de la noción de estética de la existencia, algunas cuestiones para compartir y reflexionar juntos.

En primera instancia queremos aclarar que el partir de la noción de estetización de la vida cotidiana nos lleva a compartir la mirada foucaultiana sobre la vigencia del reflexionar sobre la estética de la existencia, si bien es necesario profundizar en este estudio, tomando en cuenta el dispositivo social actual. Por otro lado, queremos señalar, que el Plan 60 abrió en su época, un modo de pensar un territorio para el agenciamiento del estudiante y un modo docente de sostener y crear ambientes propicios y libertarios, que forma parte de las prácticas docentes.

Hemos encontrado en la noción estética de la existencia, una clave que nos proporciona una riqueza de interpretación de las modalidades de enunciación en el abordaje a los documentos, enfatizando en los aspectos singulares, es decir, en las estéticas del contar

sobre sí mismo, y por ende, sobre las prácticas docentes; dando lugar a una reflexión propia sobre las mismas.

Por eso, las tesis escritas para concursar cargos docentes, son consideradas en nuestra investigación, como una tecnología del yo, pero con características idiosincrásicas: son públicas y se centran en las prácticas docentes.

También hemos podido visualizar una tensión entre un discurso épico y personal y otro que se recuesta al logro colectivo; y a través de esto, identificamos tres momentos claros donde emergen las modalidades de enunciación.

Un primer momento, en el que el sujeto se coloca en el lugar del que denuncia, que formó parte del Plan 60, que participó en el proceso de reapertura, y que llamamos el sujeto inaugural; el segundo momento, en el que da cuenta del proceso e historiza, dando cuenta de los beneficios del proceso de la reapertura, ahí tenemos el sujeto propagandista; y el tercer momento, en el que objetiva, sistematiza los datos, expande los marcos teóricos, y se aboca al futuro, que es el sujeto disciplinar.

Finalmente, insistimos en la vigilancia epistémica de este modo de abordaje, pues éstos pueden caer en la mitificación del momento, o de los sujetos. Por esto, una apertura de las prácticas docentes implica colocarse a cierta distancia tanto de una narrativa épica y subjetivista, como de una triunfante y colectiva.

De esa manera, creemos que podríamos crear una cartografía colectiva que permita seguir indagando en el campo de la memoria y las prácticas docentes e integrar otras miradas.

Bibliografía.

Deleuze, Gilles. Nietzsche y la filosofía. Barcelona: Anagrama, 1986.
Díaz, Andrea. El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia. Mdeo.: Ideas, 2008.
Díaz, Esther. La filosofía de Michel Foucault. Bs. As.: Biblos, 1995.
Foucault, Michel. Historia de la sexualidad. Madrid: S. XXI, 1986.
Foucault, Michel. Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidos, 1990.
Foucault, Michel. Hermenéutica del sujeto. La Plata: Altamira, 1996.
Foucault, Michel. El discurso del poder. Bs. As. Folios, 1983.
Puchet, Enrique. De filosofía y educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí. Mdeo. Ed. De la fuga, 2013.

Lic. Magalí Pastorino Rodríguez. magalipastorino@gmail.com
IENBA- Facultad de Artes/UDELAR.

ANEXOS E

“La enseñanza artística universitaria y el filosofar sobre las prácticas docentes. ¿Fuera o dentro de la filosofía de la educación?”. Presentado para el Segundo Congreso de Filosofía de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Enseñanza, Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Marzo, 2013.

Introducción.

El objeto de este texto es aportar a la discusión sobre los límites y contenidos de la filosofía de la educación a partir de las reflexiones surgidas en las prácticas de enseñanza artística universitaria, tomando como base para el diálogo la propuesta de la Dra. Andrea Díaz en su artículo “Acerca de cómo entendemos la filosofía de la educación” (2011:91-100).

Nuestro aporte surge desde la reflexión en torno a las prácticas docentes de nuestra Universidad, que actualmente enfatiza en la integralidad de las funciones docentes con las de investigación y las de extensión. Nos centraremos en una experiencia actual de formación de estudiante y docente investigador en arte, en la formación de grado a través de las actividades del GIPACEE (Grupo de Investigación de las Prácticas Artísticas Contemporáneas y sus Enunciados Estéticos[51]) que se desarrollaron en el transcurso de este año, en el marco curricular del curso Seminario taller de las Estéticas 1 (IENBA- Fac. de Artes). En ese marco surge el Espacio de Apoyo a la Investigación que tiene como objeto dilucidar sobre los posibles territorios que configura la investigación en arte, tomando en cuenta los alcances gnoseológicos de la producción (poiesis) artística. Por otro lado -y entendiendo que la producción artística nos lleva a la conformación de subjetivaciones- dicho Espacio intenta visualizar el sentido de las prácticas artísticas fundamentadas en una estética de la existencia y así abonar esta tematización, articulándola con el discurso del arte y las prácticas artísticas. Cabe señalar que también se brinda apoyo al estudiante para su trabajo final de egreso y para sus investigaciones –financiadas o no- así como para las investigaciones de docentes y egresados. De esa manera hemos podido instalar un espacio de reflexión sobre investigación en arte, que retroalimenta y promueve la producción de proyectos investigativos. Aparece como tema de discusión en este Espacio los protocolos de investigación propuestos por nuestra Universidad, pues los mismos son iguales para todas las áreas de conocimiento, y por esto, no contemplan la complejidad del

51 Grupo de estudios aprobado por el Consejo del IENBA en 2005, cuyo responsable es el Prof. N. Baliño. Cabe el mérito de esta reflexión a la crítica fructífera y los intercambios de experiencias con sus integrantes, en particular: Norberto Baliño, Mariana Picart y May Puchet.

territorio de las prácticas artísticas.

Por lo antes mencionado, entendemos que como docentes nos ubicamos en un lugar problemático. Al ser docentes y no licenciados en filosofía estamos construyendo ciertas prácticas que implican una reflexión sobre la investigación en arte, pero también sobre ellas mismas. Esto nos lleva a pensar que la actividad filosófica es imprescindible para la reflexión sobre las prácticas docentes, porque nos brindan modos de propiciar ambientes críticos-productivos en el aula. Asimismo, creemos que dicha actividad también es necesaria para poder comprender las complejidades del territorio del arte actual donde el artista se vuelca hacia la sociedad a través de cuestionamientos medulares sobre la vida, la muerte, el amor, la enfermedad, las relaciones de poder, los modos de ser, etc.

En esta reflexión, intentaremos dar razones suficientes para argumentar la importancia de dar cabida a una actividad reflexiva de carácter filosófico en las prácticas docentes de enseñanza artística. En la práctica cotidiana, el equipo docente vuelca y comparte los contenidos reflexivos con los estudiantes, con el fin de propiciar la emergencia de una pequeña comunidad de modos de pensar y pensarse a través de la enseñanza en arte y desde los márgenes disciplinares de la filosofía.

Algunas apreciaciones sobre la filosofía de la educación desde las prácticas docentes en arte.

Asumimos que la educación – que forma parte de las prácticas sociales e históricas de nuestra cultura - nos constituye humanos y nos involucra en un sentido de valores. También nos imbrica en un código lingüístico por el que nos manifestamos, dialogamos, producimos, pensamos y hacemos. Todo eso hace a nuestra vivencia y sentido de pertenencia en una comunidad.

Nuestro objeto de estudio -el arte- es poliédrico, es complejo. Para considerar dicho objeto este equipo docente asume un enfoque fenomenológico y hermenéutico. La enseñanza artística necesita de un ambiente en donde se habilite la producción de múltiples significaciones sobre los ámbitos de la vida sin prescripciones estéticas – es decir sin un canon de lo que está bien, de lo que es bello, de lo que es prolijo- propiciando así el despliegue diverso de la subjetividad.

Lo que se le pide al estudiante es una consistencia de trabajo y una apropiación de lo que hace, desde una implicación. Por eso la metodología utilizada en la experiencia apunta a generar un espacio de implicación por parte del estudiante. Para eso se toma en cuenta, desde los aspectos primarios emocionales volcados -y su conceptualización- hasta los aspectos que: 1- llevan al logro de una autonomía del hacer y proyectar la actividad artística; 2- posibilitan

visualizar las temáticas persistentes y lo que eso significa para cada uno; y 3- ayudan a distinguir una postura, pudiendo dudar de ella e ir modificándola sobre la marcha.

Este es el escenario de las prácticas docentes en arte que traemos para reflexionar. Centrarnos en las características del arte desde la producción (poiesis)[52] nos lleva a correrno de nuestra mirada cotidiana, a elegir las hibridaciones como lugar de comodidad para detenernos en la producción y así habitarla, apropiárnosla y re-significarla. Esto supone no sólo cambiar de rostros, de pareceres, de sentidos sino que también implica hacer foco en lo existencial y los efectos múltiples de estos cambios, de estos pliegues subjetivos del habitar. Tomando la metáfora de A. Díaz nuestro "centauro" -en este escenario- ya no se encuentra tan cómodo en esta jungla porque ya no es natural. Es una densa construcción histórica y discursiva donde Quirón deviene en algo más problemático que ser mitad hombre y mitad animal. Lo que se juega en la formación en arte, es un territorio diverso, múltiple, atravesado por aspectos técnicos- tecnológicos, políticos, éticos, deseantes, históricos, sociales, espirituales, massmediáticos, y un gran etcétera que conforma una gran bolsa discursiva que gira sobre la producción estética-artística y la existencia del artista como productor.

Siguiendo con la metáfora podemos decir que ahora Quirón es un arquero que está atajando penales –si es que consigue recursos para hacerlo – o que se queda mirando, o que puede llegar a festejar, a sorprenderse o a enojarse cuando la pelota entra en un arco no ya defendido por él. Este quedar fuera del lugar del saber autosuficiente -omnipotente y paternal- se resigna por el lugar del diálogo y de la reflexión, que es el que se permite un arraigo existencial, compartido y afectivo. La tensión ocurre en tanto el lugar de la práctica docente -que aparece en el contrato educativo explícitamente y que es el que circula en el imaginario social- se deja a un lado. Si bien no desarrollaremos las expectativas jugadas en relación al rol docente, queríamos dejarlo expuesto para futuros análisis en esta instancia.

Este lugar docente del que venimos hablando se encuentra en los márgenes de la filosofía, pues lo que hacemos solo nos aproxima al núcleo disciplinar y desde esta aproximación, aportamos herramientas críticas para la formación. Las mismas le permiten al estudiante visualizar y revisar su postura sobre temas existenciales y lo lleva a meditar sobre algunas cuestiones que los implica y en las que se implican. Por lo mismo entendemos que

52 En esta reflexión, cuando nos referimos a la producción artística, aludimos al sentido de *poiesis*, tomado de Hans R. Jauss (Jauss, H.R. (2002) Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona: Paidos) definida como "capacidad poiética"; que "designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte , puede satisfacer su necesidad universal de encontrase en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquiva extrañeza, haciéndola obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico" (2002:42).

dicha experiencia “despierta transformaciones en la subjetividad de quienes la practican y en sus formas de vida”, como dice A. Díaz en el artículo citado anteriormente.

Decir que estamos “al margen de la filosofía” es un modo de señalar que nuestra formación docente no integra necesariamente elementos de la filosofía como parte de la delimitación de la práctica. Está en la voluntad del docente aproximarse a una historia de la filosofía o indagar y meditar sobre los temas propios de la filosofía. Es así que entendemos –junto a Díaz- que “La filosofía es un arma fundamental para generar subjetividades autónomas capaces de pensar por sí mismos, dar razones, y no sólo esto, contribuye concomitantemente en la formación ética, generando personas capaces de ser tolerantes, de forjar su propio estilo de vida en relación a sus ideas, generando modos de vida bueno que integran a los otros”.

En este derrotero -donde tomamos la formación en arte y su aspecto vivencial- nos preguntamos: 1. si este filosofar -implicado en las prácticas docentes- surge porque lo convocamos como actividad para poder dar cuenta de los aspectos transformacionales que se dan a nivel de la subjetividad y de las tematizaciones generadas en la producción, ó 2. porque lo que hacemos amplía el territorio disciplinar de la filosofía, sacándola fuera de sus límites y forzándola a que habite en sus márgenes. ¿Es allí donde se convoca un pensar filosófico anclado en la producción artística y las prácticas docentes artísticas (en nuestro caso- que convive con otros modos de conocimiento, en un diálogo interdisciplinario? Esta pregunta la dejaremos en suspenso, pues entendemos que esos dos términos están anudados, tanto cuando convocamos un filosofar sobre las prácticas como cuando intentamos abrir un diálogo sobre las tematizaciones. Dichos términos son los que nos muestran que estamos habitando los márgenes de la filosofía y los que nos mueven a construir un puente entre las prácticas docentes y la filosofía, invitando a los filósofos a desplegar una reflexión junto a los docentes; tomando por una parte las vertientes disciplinares de la Filosofía como aporte del filósofo y por otra la confluencia de un campo compuesto de enunciados estéticos emergentes de las prácticas artísticas y las reflexiones propias de la docencia en arte.

Por otra parte, y tratando de zafar del binomio teoría/práctica, lo que valoramos de la filosofía es su carácter vital. Tomando en cuenta los encuentros entre arte y filosofía que nos han presentado los artistas en los últimos tiempos, podemos decir que estos dos grandes saberes confluyen en la inauguración de una mirada crítica y creativa de la vida, y por esto implica transformación. Esa transformación no la estamos definiendo según una finalidad positiva, mejor, evolutiva, progresiva; ni según un origen y una lógica trascendente de despliegue, sino como movimiento y afectación implicada. Esas series de anudamientos juegan

en un universo complejo y compartido, y en el que “se nos va la vida”. Más adelante -como dijimos anteriormente- daremos un ejemplo histórico donde intentaremos plantear este juego de movimientos y afectaciones plurales para pensar en este movimiento transformacional.

Algunas nociones jugadas en el Espacio de Apoyo a la Investigación en Arte.

El Espacio lo enmarcamos tomando en cuenta algunos aspectos que hallamos importantes del abordaje actual de las prácticas artísticas en el ámbito educativo universitario. Dichos aspectos versan sobre: 1. algunas nociones filosóficas del pensamiento fenomenológico existencial y hermenéutico, y 2. sobre nociones que se centran en las particularidades del campo artístico y su devenir.

1. Tomaremos ciertos aspectos que se relacionan con algunas nociones filosóficas -de raíz nietzscheana- y que vienen de la fenomenología existencial y de la hermenéutica. Dichos aspectos confluyen en la presentación del vínculo vivo entre el arte y la vivencia, y por ende los vínculos de la producción de mundos y de consistencia del sí mismo. Klossowsky resume esta concepción trayendo de los fragmentos póstumos de Nietzsche este párrafo: “En principio, me parecería que la solución más justa era declarar: “La existencia, como perteneciente al género del arte, de ninguna manera responde a la jurisdicción de la moral: más bien, la moral misma pertenece al dominio del fenómeno” (2009:25-26). En dicho párrafo se plantea claramente la relación entre arte y existencia, excluyendo en esa relación lo prescriptivo. Aparece ahí la inocencia del arte -como dirá Heidegger sobre la obra de Holderlin- pero también su peligrosidad: la posibilidad de generar la espontaneidad pulsional y la libertad creadora; y el desensamblaje del autómata cuando se proclama a viva voz -al decir de Nietzsche- “soy todos los nombres de la historia”.

En ese contexto conocerse significa asumirse como acontecimiento. Ahí, consideramos como acontecimiento la integración de la vivencia al mundo de la vida. Heidegger a este respecto dice: “La obra de arte no es completa por sí misma, aisladamente, sino sólo dentro de un conjunto de relaciones que trascienden su entidad concreta, para integrarla al mundo que la rodea” (1985:14). Es así que la obra de arte deja entrever un mundo – contenido de ideas, sentimientos, proyectos que hacen inteligible lo singular y concreto – que le da al sujeto constancia de su existencia y posición entre otros seres. En ese sentido la creación implica una actividad técnica y un saber que fijan la verdad mediante la forma, pero que escapa del acto creador cuando emerge el sentido en su contraparte: el que mira la obra. Este encuentro entre arte y mundo de la vida para Heidegger tiene su proveniencia en la Modernidad, en tanto que la obra de arte se transforma en el objeto de vivencia, valiendo por esto como expresión de la vida

del sujeto. Eso se concretiza en la emergencia de la Estética como dominio de saber en el S. XVIII, que anuda al arte y al artista en un territorio demarcado para esta coexistencia, y presenta la obra de arte como objeto de la aesthesis, es decir de la percepción en sentido amplio. La cuestión que anota el filósofo es que esa noción de percepción actualmente se comprende como vivencia. Por lo mismo llega a afirmar que "La manera como el hombre vive el arte debe dar una explicación sobre su esencia" (1985:120).

Ese intrincamiento Hans G. Gadamer lo vuelve parte de un movimiento al plantear – a partir de algunas preguntas- que el encuentro con una obra de arte implica un encuentro con nosotros mismos: "(…) ¿no es la obra –eso que llamamos obra de arte- en su origen, portadora de una función vital con significado en un espacio cultual o social y no se determina sólo en él plenamente su sentido (…)?" (2006:56). En esta pregunta aparece lo que excede a lo formal del arte, la producción de sentidos de quien está tomado en la experiencia artística; y por ende, la comprensión del sí mismo. Porque cuando revelo lo extraño allí -en la obra de arte- se revela lo extraño en el sí mismo, que es lo que se hallaba oculto. Por eso la obra que dice algo nos confronta con nosotros mismos, y por esto, la estética se comprende como formando parte de la hermenéutica. Gadamer dice al respecto: " (…) la estética es un importante elemento de la hermenéutica general (…) La intimidad con que nos afecta la obra de arte es, a la vez, de modo enigmático, estremecimiento y desmoronamiento de lo habitual. No es sólo el "ese eres tú" que se descubre en un horror alegre y terrible. También nos dice: "Has de cambiar tu vida"." (2006:62).

Estos primeros aspectos- anudados- nos llevan a considerar una estética de la existencia; en donde una relación consigo mismo implica una estética puesta en juego a través de la vivencia. Ese modo de subjetivar renuncia a una verdad trascendente de sí mismo y del arte para integrar un juego de actualidades -anudadas al movimiento del deseo- que recupera una Ontología de la actualidad, por sobre una analítica de la verdad. Así, la denominación "obra de arte" ya no tiene sentido y acuden otras nominaciones que extienden ese lugar del objeto de arte. Esta estética de la existencia es otro modo de pensar al decir de Foucault, sobre el uso que se hace de los placeres y el cuidado de lo que uno se brinda a sí mismo, es decir también, una estética del saber; de saberes en su multiplicidad y en su posibilidad de resistencia.

2. Nos centraremos en algunos fenómenos del campo institucional artístico que aparecen a través de las prácticas artísticas. Existe una cuestión propia del arte -que apenas desarrollaremos en este trabajo pero que merece mayor atención - que es fundamental: una definición del arte produce estéticas, formas de ordenamientos singulares, modos de producir.

Es decir, no puede haber una definición acabada del arte sin que esta no se transforme en una modalidad más de producción. Además esos ordenamientos singulares mutan en el tiempo en relación a la producción del artista, lo que produce un obstáculo a la hora de relacionar un modo de producir con un subjetividad. Esto significa que las categorías de lenguaje, de autoría -de obra desde el enfoque de la producción estética- son inestables. Existen muchos ejemplos sobre este campo de problemas si bien no nos detendremos ahí. Muchos artistas mostraron un recorrido heterogéneo de producción por lo que no podemos englobar su obra bajo una categoría estable, a pesar de la insistencia de la tradición historiográfica del arte por tener un repertorio coherente, de identidades de obras y artistas, de influencias y de relaciones causales. Algunos estudiosos del arte como Marchan presentan este problema cuando intentan agrupar las singularidades. En este sentido Marchan tuvo que acudir a categorías heterónomas -que también pueden ser tan caprichosas como las que son autónomas; según un paradigma puro-visualista del arte. Dice: “Dada la abundancia de objetos, admitidos convencionalmente como obras artísticas, los he agrupado en tendencias. La variedad y rápida innovación aconseja no hablar de estilo en el sentido relativamente estable de la tradición. El estilo es sustituido por la noción más dinámica de tendencia, apoyada en el concepto moderno de modelo. La complejidad numérica e innovativa de las obras puede reducirse a un orden, a una cuantía de previsibilidad y redundancia. Esta reducción a modelos se entiende como una constatación de similitudes técnicos expresivas –temáticas del nivel material del canal informativo de la obra- formales –lo que denominaremos temáticas de orden- y significativas –nivel de denotaciones, connotaciones, su uso pragmático, así como su inserción en la totalidad social- que una obra singular tiene en común con otras” (1986:12)

Otro de los aspectos en el territorio del arte que nos interesa pensar es cómo emergen nuevos modos de hacer -fuera del campo institucional artístico- con una fuerte carga discursiva anti-institucional que luego son traídos y absorbidos dentro de la institución artística. Si bien existen muchos ejemplos que fundamentan ese movimiento paradojal, apenas nos detendremos en ese punto con un ejemplo. Cuando queremos definir los límites del arte en su contexto y lograr una universalidad, aparece algo que los transgrede; eso se reterritorializa y se vuelve una singularidad más dentro del campo artístico. Quizás el gran ejemplo sea la aparición de la performance que luego se convertirá en un lenguaje más, un modo de hacer, una práctica artística que entra como categoría en los concursos. Goldberg dice que “La performance ha sido considerada una manera de dar vida a muchas ideas formales y conceptuales en las cuales se basa la creación del arte. Los gestos vivos se han utilizado constantemente como un

arma contra las convenciones del arte establecido" (2002:7). Sin embargo actualmente la misma se conforma en una convención más del arte, a través de los circuitos de difusión y exposición.

Un ejemplo.

Para comprender el concepto de transformación que significa una estética de la existencia que mencionáramos antes, nos centraremos en un ejemplo: las primeras bienales de San Pablo (en la década del 50); y la generación de estudiantes de Bellas Artes[53] que las visitaron.

Dichos estudiantes organizaron un viaje a la Bienal de arte de San Pablo -Brasil-con el fin de ver qué estaba sucediendo en el ámbito del arte, en el mundo. Según nos cuentan (Umpiérrez & Pastorino:2007)[54], en aquel momento las vanguardias artísticas europeas eran un suceso y sus exposiciones -de gran magnificencia- generaban un gran impacto. En contraste con esto que presenciaron, lo que les estaban enseñando en la escuela para ellos resultaba ridículo.

Si bien en un primer momento no podían entender frente a qué estaban, les impactaba esos "nuevos" modos de presentar el mundo que tenían que ver con la vida, con los sentires, con las cuestiones humanas. Querían saber sobre aquello que veían y eso los motivó a investigar, a realizar un estudio dedicado, sistemático y compartido. Ese viaje fue el comienzo de muchos otros; fueron una irrupción –un hito- dentro de la cotidianidad del estudiante, que llevó a confirmar su desconformidad frente a la enseñanza de arte impartida a través de la órbita ministerial. Estos nuevos conocimientos les dio suficientes razones para pensar en un cambio en torno al gran desfasaje entre lo que se enseñaba y lo que estaba sucediendo en el mundo del arte, cuestión ignorada por la mayoría de sus docentes.

Aquella visita que se enfrentó por primera vez a las vanguardias europeas, fue el motor para que dichos estudiantes generaran un modo diferente de enseñanza. A ese modo de

---

53 En nuestro país, la enseñanza de las Bellas Artes se funda en 1905. Se trató de un centro d estudios llamado *Círculo de Bellas Artes* que traspasó a la órbita ministerial en 1945 -en el gobierno de Baldomir con el decreto Ley 10.351- y que se caracterizó por una enseñanza academicista. Con el movimiento de la Reforma Universitaria y la instalación de la Ley Orgánica del 58, los estudinates lograron ubicarlo en el ámbito universitario -constituyendo el Plan de Estudios del 60- instaurando un modo diferente de enseñanza artística influido por el movimiento de la Escuela Nueva, la concepción política de Dewey, la concepción libertaria de Read, etc.

54 Hacemos alusión a las entrevistas realizadas en el marco de la investigación que diera origen a "Orígenes del Plan de Estudios del IENBA" (Umpiérrez y Pastorino:2007)publicación financiada por el Programa de Apoyo a Publicaciones realizado por la CSIC- UDELAR, previa evaluación del IENBA y con Comité de Referato del Instituto .

enseñanza le llamaron método activo o enseñanza activa. Este se funda en la experiencia -como medio para producir los saberes en el plano del individuo y su singularidad- y en un movimiento epistémico que va de lo afectivo emocional a lo conceptual compartido. En este marco, la idea fundamental es que el estudiante sea protagonista del conocimiento y para eso se lo invitaba a generar un camino propio en el arte, una estética propia. El fin de esta enseñanza era lograr el egreso de un individuo con una sólida formación integral para que se pudiera ubicar como artista plástico en el medio social; contrariamente al programa academicista[55].

Lo que nos interesa destacar de este movimiento estudiantil es cómo se posicionó frente a lo que sentían y a lo que querían y cuáles fueron sus estrategias para lograr el cambio. En aquel momento la estrategia fue la creación de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes (AEBA) que operó como espacio de reunión e intercambio para compartir puntos de vistas y críticas sobre lo que estaba ocurriendo en su entorno y en el mundo; en relación al arte, la cultura, la sociedad, la política, la economía, etc.

En resumen, la visita a las bienales -y la fuerza crítica de la reforma universitaria- fueron el motor de un cambio radical del modelo de enseñanza artística, que solo podía tener cabida en el ámbito de Universidad pues era el lugar donde se podía resguardar la diversidad en una fuerte tensión con lo que se oficializaba, con la mismidad. Así expuesto el ejemplo, quedaría aclarado cómo el territorio del arte produce un escenario para el despliegue de la producción de subjetividad y las formaciones subjetivas emergentes -las novedades, los acontecimientos, los movimientos instituyentes- dando lugar a transformaciones -en clave de complejidad- en donde aparecen series de series de causalidades que incluyen el azar, tanto en la práctica del estudiante como en la de los docentes.

Las razones.

Prometimos dar razones sobre la importancia de la reflexión filosófica en las prácticas docentes. Con el ejemplo planteado aparece una primera que es: el replanteamiento crítico de los modos de ver, de enseñar arte y modos de existencia se vuelve una condición necesaria e implícita para la formación. Con el ejemplo dado, quisimos ilustrar la importancia de las prácticas artísticas y de las prácticas docentes llevadas adelante en el territorio de la producción (poiesis) del arte y de lo que esto implica. Se trató de un movimiento instituyente, que entendía que el arte era muy importante en la vida de las personas y las comunidades. Estaban

55 Este modelo se orientaba al estudio de las *Bellas Artes* –como son la pintura, el dibujo y la escultura- considerándolas mejores en contraposición a las Artes Menores -tejidos, cerámica, murales, etc- .

comprometidos con ese modo de conocer y de producir saber y lograron un cambio no sólo en cómo comprender el arte, sino también en cómo enseñar arte. Podemos ver que el fundamento del cambio es una actitud reflexiva sobre sus prácticas, su vida y la vida que se llevaba en los años 50 -en relación a la cultura, la política, la economía, etc- en nuestro país, en la región y en los polos centrales de producción de arte.

Por otra parte, la enseñanza artística supone un territorio complejo donde su objeto- el arte- desde el enfoque de las prácticas artísticas, tiene como característica no tener una definición acabada. Si adviene en algo definido, entonces se vuelve un modo de hacer arte, una tendencia, una autoría. A su vez, las categorías impuestas por la historiografía se vuelven inestables en este territorio de producción. Esto significa que preguntarnos por los límites del arte implica interrogar la validez de la autonomía del arte, y por ende, preguntarnos por las prácticas artísticas contemporáneas, las disciplinas involucradas y sus campos gnoseológicos, que son aquellos que hacen posible un abordaje de la obra.

Al final de este recorrido podemos decir que la pregunta filosófica por el arte -que se vuelca en el territorio de investigación – sería: ¿cómo investigar en esto que estoy haciendo, en esto en lo que estoy participando -tanto en su recepción o en su producción- en esto que es mi territorio de estudio tomando en cuenta lo que estoy viviendo actualmente, lo que siento, lo que pienso, lo que quiero y deseo? Eso tiene sentido en las prácticas docentes cuando lo llevamos al ámbito del aula y posibilitamos desde ciertas estrategias -más que un conocimiento disciplinar o técnico del arte- un asentamiento en la vida y en la trayectoria existencial del estudiante y del docente.

Referencias Bibliográficas.

Balbier, E. et al. (1999) Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa Ed.

Díaz, A. (2008) El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia. Mdeo.: Ed. Ideas.

“Acerca de cómo entendemos la filosofía de la educación”. Poiesis. Revista do programa de pos-graduacao em educacao- Mestrado- Universiad do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarao. V. 4, n. 7, p. 91-100, jan/jun, 2011.

Díaz, E. (1995) La filosofía de Michel Foucault. Bs. As.: Biblos.

Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1984) Un parcour philosophique. Paris: Gallimard.

Klossowski, P. (2009) Nietzsche y el círculo vicioso. La Plata: Terramar Ed.

Gadamer, H.G. (2006) Estética y Hermenéutica. Madrid: Tecnos.
Goldberg, R. (2002) Performance Art. Barcelona: Ed. Destino.
Heidegger, M. (1985) Arte y Poesía. México D.F: FCE.
Jauss, H.R. (2002) Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona: Paidos
Marchan, S. (1986) Del arte objetual al arte de concepto. Madrid: Akal.
Umpiérrez, R. & Pastorino, M. (2007) Orígenes del Plan de Estudios del IENBA. Mdeo.: CSIC-UDELAR- Taller Gráfico.

ANEXOS F

Entrevista con el Prof. Daniel Lester. IENBA: 2010.
Transcripción.

- ¿Cómo empezaron los seminarios?
- ¿Cómo se pensó dentro del curso el llevar las prácticas artísticas contemporáneas al espacio del aula?

Lo tengo muy claro, por dos motivos. Uno que parece... personal y trivial pero no lo es tanto, sobre todo bueno, terminé teniendo la licenciatura por excelencia (competencia) notoria, que nunca salí de Primer Año, porque yo hice un honorario en un sistema que venía heredado ... vos estuviste en la historia de escuela, entonces te dogp tres palabras y vas a entender, yo hice primero uno, que era una mezcla de Camnitzer, otro muchacho que... se fue a vivir a Francia y que me olvidé el nombre, y lo que hacía Jorge, y todo lo que traía Jorge Errandonea... y **además**, en la otra segunda vez que hice Primer Año lo hice con Marenales. En la mitad del camino asaltó un banco, pero además yo no estaba entendiendo en ninguna de las dos veces, y esto que parece digamos personal desemboca en el tema... a mí me costó muchísimo entender qué era lo que planteaba la Escuela para el Primer Periodo. Sobretodo, en que las modalidades, en el caso sobretodo de Marenales, era un poco como “El Marenales”, era muy... de picapedrero. El mismo ahora dice que nunca es culto, es picapedrero, es una broma de Julio ...<además está metido en su problemática interna que no viene al caso> **pero sí**, lo que viene al caso, que en ese momento no existía en el Primer Periodo algo parecido al Seminario. Existía una rotación por talleres paralelos, era muy Bauhaus. Cuando **decidieron** dejar de ser tan...seguir las cosas de la Bauhaus se mantuvo el Taller de la pequeña y gran dimensión y se incorporó algo... que le pusieron “Seminario”, pero no era un seminario. Se lo tomó casi como un apodo. Porque no había nada que formalmente se pudiera justificar desde el punto de vista académico como ahora sé, que eso, que trabajábamos no era un seminario. Digamos que era un **curso**, que **trabajaba** con temas que tenían que ver con el desarrollo del arte, pero no hecho “cultoricamente”, no había un programa específico entonces a veces estuvo ... Peciar, (inaudible) terminó estando ahí porque nadie había podido organizarlo antes. Entonces te diría que ese Seminario, previo a la... clausura de la Escuela yo no lo tomaría muy en cuenta porque ese que llegué al empezar... bueno, me ganó la militancia y la pedagogía de Primer Año, en realidad yo no salí de Primer Año porque <después seguí trabajando allí>. **Entonces**, ese Seminario para mí no ...hay ni que tomarlo en cuenta como un antecedente real del otro Seminario posterior cuando se reabre la Escuela>. Y ese

Seminario tiene una peculiaridad, que se construyó **no** desde un Plan de Estudios previo, sino que se fue haciendo de acuerdo a lo que Jorge iba pensado que tenía que ser lo que **además** de lo que situaba Primer Año como el caso conocido de funcionamiento, fuera a otra penetración. Entonces su programa estaba basado **más ...**en combatir cosas, obviamente también aportar argumentación, que era combatir la Academia y combatir lo más actual. Porque él consideraba que en una punta la Academia y en la otra punta, el Minimalismo y el Pop estaban siendo (interrupción)
.....

Para mí es claro que tenía las características que después las vi y las viví y me pareció que estaba bien, que no podés construir (interrupción) porque me parece que construir un curso en base a oposiciones aún halla consenso y oposiciones referido a la misma estructura de ese curso no era lo adecuado. Ahora, sin embargo, porque a veces <porque uno defienda algo no significa que en los hechos sea igual>, funcionaba, en la intención que tenía era muy efectiva. **Ahora**, ese curso tuvo por lo tanto **cambios,** casi a punto de partida, de enemigos que se acortaban o sea, prejuicios que caían, y **otros** que caían en el sentido que el estudiante ya no los portaba más. Entonces, el estudiante que ingresaba y ya no traía el que nosotros enmendábamos prejuicios hacia el arte, el dibujo, la pintura y el formarse en la tradición era lo que tenía sentido, sino que venía con **otro** tipo de perspectivas, mucho más abiertas. Pero se abrió **tanto** que se abrió hacia el otro ángulo. Entonces, lo que se combatía era no pensar de que la Escuela como hacía cierto tipo de experiencia tuviera algo que ver con el Instalacionismo, el Accionismo, el no sé qué diablos... La imagen además parece graciosa, que no pensaran que éramos ni el tren fantasma ni el parque de diversiones de... no sé donde. Las clases no tenían un espectáculo, era algo para aprender ... y sí había un porcentaje que realmente creo... nunca conceptualizaban muchas cosas del curso. **Entonces**, y terminando con esta parte que podría ser la parte crítica o <parte bastante crítica>, **es** que para mí el Seminario tardó bastante tiempo en tener una estructura ...escrita. Creo que hasta que no se hace un nuevo Plan de Estudios y los que hacen el Plan de Estudios empiezan como a ver ...cuál definimos y de qué manera, todo eso, no pasaba. Ahora, cuando **pasó** creo que disminuyó en parte el peso de ser un curso en oposición y casi metodológicamente encaminado a seguir algo hacia Primero. Porque en Primer Año es real que combate el endurecimiento que pueda tener el estudiante ante las situaciones de su propia sensibilidad, su propia experimentación en las variedades que el arte tiene o como lenguaje o como comprensión de uno mismo ante las cosas, diría sin ser **no más** que como ser en el mundo. **Y ,**entonces qué pasaba, los Seminarios empezaban siendo una relación que... yo combatí un poco porque me pareció que era muy cronológico, hablábamos de no hacer una historia del arte pero en la medida en que empezábamos en el quiebre de la Edad Media, y el Renacimiento, después saltábamos al el Barroco que llegó a ser definido, así como esas frases que quedan, que el Barroco era una patología del Renacimiento, o sea que era el manierismo era la preparación casi psicótica que después los Barroco tenían... Todo, porque la gente anterior al grupo de la Escuela, la gente de La Cantera, Pareja y otros,

eran pro-abstractos, en aquella polémica entre abstractos y figurativos, pero **más que nada** eran... tomaban sus distancias <en lo que tenía que ver con el pasado>, más con la Academia y mucho con el Barroco. El Barroco se usaban los "angelitos", en las iglesias, de ese corte de trampa al ojo, cosa que ...no pegaba mucho con el planteo estético que había... Por lo tanto, el curso ese a mí me parece **que**, estaba organizado, pero de todas formas estaba como signado... de que esa elección que se hizo de buscar lo que llamamos situaciones de quiebre, como mojones donde algo realmente cambiaba en el arte, que no era historia del arte porque no pormenorizaba hechos y datos y seguía fielmente el desarrollo por el desarrollo mismo. Pero igual, esos saltos estaban ordenados, empezábamos por la Edad Media, el Renacimiento, el Barroco... **y como** el curso duraba un año había que saltar cosas. O sea, había un sorpresivo salto, no tan sorpresivo, que del Barroco pasabas al Romanticismo ... junto al Romanticismo hacíamos como una oposición románticos-neoclásicos, pero que los neoclásicos eran los malos de la película, nuevamente venía con la cosa... Ingres era "pa pior" y Delacroix, ese muchacho ya entró a poner color... entonces, todo lo que estaba colorido venía bien, todo lo que estaba digamos temáticamente, muy unido a determinado manejo plástico... más neoclásico más académico... entonces **ahí**, no te voy a reflotar las experiencias que hacíamos, muchas las abandonamos, pero había como una línea de tratar de combatir la fidelidad del dibujo, la imitación de la realidad pero con las herramientas que ya podía tener una cámara oscura, bueno todo eso... y **donde sí**, había como una especie de fiesta porque pasaba a un territorio amado por algunos de los más veteranos que era el Impresionismo. Entonces aparecían los héroes,el gran Monet, el Pizarro, después Van Gogh, Gauguin, era **como ..**.tanto era así que en ese momento yo pensaba que después de Cèzanne caía una especie de vacío entorno al mal donde iba hasta el más pecaminoso lo cual estoy cargando un poco las tintas pero era la imagen que tenía que quizás otros de esa época puedan relatarlo de la misma o similar manera. Yo creo que **ahí,** que el curso además tenía era que cuando la historia apretaba,... la actualidad empezaba a ser una ...incursión, bueno, aquí llegamos, en una semana hacíamos una cosa que llamábamos el **"Catálogo"**. Porque ahí éramos, poníamos todos juntos, <en vías sucesivas>, Minimalismo, Cinetismo, Pop Art.., bueno, Conceptualismo fue ignorado totalmente porque ...era... cuando Jorge vivió en París, el Conceptualismo ya venía bajando ...los decibeles, estamos hablando de los 80, el Minimalismo y el Conceptualismo son de los 70... él dijo que era una onda **pasajera,** que no teníamos que hacerle caso, que lo que teníamos que potencializar ...era precisamente el inicio de las galerías, el tema de llevar el arte a la calle, bueno, creo que los Seminarios, al igual que toda la Escuela en su perfil,..en la medida de su preocupación social e incidencia en el medio, los cursos se relacionaban con eso, vos metías y explicabas la opinión de una cosa, cómo el curso entonces iba a **dar** determinada formación hacia casi un estilo porque electiva posterior del estudiante, cuando esa elección era el error que vos tratabas de combatir. O sea, lo más descrito que si ya no existía era aquello que hicimos cuando quemamos todos aquellos caballetes ... llegamos a quemar bastantes caballetes, pero a ver, no quemarlos como... los... nazis quemando libros, era un poco que había que hacer un asado o algo y agarrábamos pedazos de los

caballetes, además todos estaban tirados en el fondo ...eso sí los que tiraron primeros lo hicieron como un acto militante... resumiéndote,... esos eran para mí, los problemas que tenían los encares no adecuados del Seminario antes que sea estructurado por el Plan, dentro del Plan de Estudios, sí con metas mucho más claras. **Ahora** ese... nuevo Seminario empezó a tener como...ya una multiplicidad de intenciones, que tampoco se alineaban demasiado con el contenido estricto del Plan de Estudios **porque empezó** haber como una partitura, entrecomillas, que era el Plan de Estudios, y cada uno la tocaba a su manera (ríe). O sea, el Profesor Umpiérrez, el Profesor Baliño, el Profesor Lester, ni que hablar Jorge que seguía siendo el director principal de muchas de las acciones interpretativas, **entonces**, era efectivo porque teníamos convicción, teníamos peso didáctico además,... las experiencias eran atractivas, ahora no necesariamente a veces de una utilidad académica... fuerte. Digamos, varias veces terminábamos en algo medio lúdico que no tenía un peso conceptual adecuado. **Y** se seguía aún en el Plan de Estudios si se le observa, cuando se llega al Conceptualismo en adelante, todo lo que pueda ser las instalaciones, lo performático... es como algo que queda... que se le nombra pero nadie pretendía de que se hiciera una experiencia con eso. O sea, que el curso terminaba en un catálogo que era el resumen en cuatro clases de que estaba pasando en el mundo para que el estudiante viera de que se trataba. Después una clase **final** que tenía también bastante... un signo de redondeo, de pasada en limpio, también, bastante sesgada. En mi opinión **ahora**, porque si yo lo viviera en ese momento, yo era parte de todo eso que te estoy hablando. Te estoy hablando de una distancia de hace quince años, más atrás.
Entonces yo creo que hay otro Seminario, que también... no sé si yo dije que cambió el Plan de Estudios pero seguro que se cambió ue el programa de los seminarios, que es el que tiene actualmente, estamos hablando con relación a programas no de plan de estudios, como de un cuarto , casi, programa de trabajo. **Ese programa** de trabajo también empezó a tener una función de partitura, <para seguir con la misma imagen>. Se interpretaba en los puntos que se pusieron lo más generales posibles para dar lugar a experiencias variadas, encares distintos, entonces, yo creo que ahí el Seminario empieza quizás a tener una ubicación más light,... bien ubicada con relación al balance entre lo que estaba pasando en el arte y lo que el estudiante va a recibir, pero con un problema, tampoco está muy estructurado, no hay una organicidad igual en los diferentes cursos. Entonces, cada uno de los tres niveles de curso, está Seminario 3... digamos el seminario se partió en dos partes. El 1 y el 2. Y después se dividió en tres, más allá que Seminario 3 tiene una función... con definición distinta, temáticamente o como desarrollo el estudiante pasa por el 1, el 2 y el3. Yo creo que las... formas en que se comenzó a encarar el Seminario 1, el Seminario 2 y el Seminario 3, se departamentalizaron tanto en los integrantes pero como también eso, en las intenciones internas del contrato de trabajo de cada uno de esos lugares. **Y además,** casi por elección, casi por el azar, a veces... <pero si te quedabas varios años creo que era porque algo te había convencido de la situación>, cada uno de esos lugares tenían cierta... no unidad de trabajo con el uno con el 1, el 2 con el 3, y así en esa sucesión, sino que ...estaba dando como confirmado sobre la manera de tratar los temas cierta relación experiencia-cierre que era distinto en Seminario 1o 2. Seminario 3

como no es un lugar donde yo halla trabajado, **porque es distinto**, por el paralelismo que tiene con lo que puede ser las responsabilidades con el Segundo Periodo y sus funciones, yo creo que no... puedo hablar tanto cómo se da esto.
Entonces si **vamos** al tema de que dentro de esa **división** se guía partiendo de cierta... cronología, de cierta forma de relación con la historia, los temas del Seminario 1 estaban más lejanos al hoy y los del 2 **no**. Yo creo que el otro gran cambio que se produce, no esta acción se produce por la acción de los propios docentes y no por definiciones de la cátedra en general muy asumidas **es** que Seminario 1 puede tener la forma de encarar los temas, cosa que me parece coherente, <o sea la intensión de no ...hacer historia del arte>, donde vos comenzás hablar... hemos tenido situaciones en donde yo estaba en Seminario 1, que **empezaba** con la **actualidad** y de la actualidad -no sé si de tu generación misma, porque yo te estoy hablando de la época de Andres Rubilar sobre todo, tenía un área... le llamamos áreas A, B y C que eran de aproximación hasta empezar el curso, o sea era **previo** a empezar el curso. Entonces las experiencias servían para todos los Seminarios para que la persona no sintiera que entraba en una investigación con pasos históricos <y todo lo demás>... ahora, no hay... hay un proceso que los temas que ahora tiene el programa dentro del Plan de Estudios de Seminario 2 maneja los... el siglo, la génesis de las vanguardias, su desarrollo, hasta haciendo énfasis con lo que tiene que ver con la ubicación actual dentro del arte. Esa parte que te puedo ahora describir me parece que es la que tengo más clara, es la que vengo trabajando durante diez años. Y creo que dentro, concretamente te estoy hablando de Seminario 2, creo que se **dio** una base también muy definido por los propios integrantes, que es sacar o tratar de que el peso de que lo decisorio de la modernidad era las vanguardias históricas y que lo demás era un refrito, una neo-vanguardia o una cosa que repetía y tratar de romper esa división y hacer ingresar más los nuevos comportamientos en el arte. Ahora, para decirte un ejemplo concreto, la primera vez que a mí me pasaron... ni siquiera era una filmación, porque ahí quizás hubiera tenido otra lógica, sino tres fotos de Boeuys ...hablando con un conejo ...o metido en la jaula con un coyote, fue más tomado como una especie de cosa ...o primero no entenderlo, y además no combatirlo en el sentido tan estricto como lo anterior... que eso pertenecía a un sistema de las artes equivocados, tramposos, o manejado por la crítica, por el sistema... no tan así, pero de todas formas como una planta individual sin demasiada... trascendencia. Ahora a mí ya hace tiempo, a mí y obviamente a otros compañeros, hemos llegado a dar clases donde de lo único que hablábamos era de Boeuys, es como si nos hubiéramos pasado al otro lado... ahora por qué, por leer cosas, por interpretar determinados fenómenos, y todo eso. Entonces tenía, que lo que tiene que ver con la ...visión del arte, tratando que hay una correlación de lo que uno ve del arte y lo que tomando de ahí proyecta en el estudiante para poder darle una capacidad crítica y darle eso que el Primer Periodo le **da**, porque el Primer Periodo como bien sabemos por es su definición de producción, porque es un lugar de conceptualización experimental de los hechos del arte. Y ahí tiene lo que además es lo más cercano, tanto es así, que se hizo una encuentro hace tres años -capaz que vos estabas en la gradería- y May la grabó y está ahí desgrabada, que es una especie... no

de postura porque era una cosa muy pensada y que yo reflexionaba sobre qué forma... si **había** posibilidad y lo había... en general y en lo particular en la Escuela de dar herramientas para que alguien trabajara en el arte conceptual, en las instalaciones y en las acciones, porque si ahí, en una, el objeto de arte no era lo principal no veíamos qué experiencia hacer ni cómo meterlo; en la otra que era una instalación, si la instalación manejaba elementos de espacio, de forma y color varios, entonces sí, porque vas entonces a Primer Año, les ponés ahí y sabés qué cálidos, qué fríos, qué cambios en el espacios, qué estructuras, o sea, el mundo de la... el perceptivo,puede ser enriquecido para que alguien al caminar en la instalación tenga como una mayor objetividad en lo que hace. Pero ahí empieza a aparecer también, una visión que creo que es real, que es un cierto porcentaje de instalaciones en las cuales el artista está preocupado por el fenómeno no el plástico, de un lenguaje específico, **no**, que el espacio tenga una caracterización expresiva, en realidad es un espacio que... se conecta con una idea, un concepto que se desarrollo en algunos casos, y en otros..., casi como un ambiente mediados de lo que puede ser ahora, la otra cosa encontramos que estaba aportando, que era cuando empieza a aparecer lo tecnológico. Porque si vos pensás lo tecnológico, desde la cámara digital, la menor, hasta las instalaciones en que hacían lo multimediático, digamos es decir, lo multimediático se sale de las ...maneras de experimentar que normalmente se iba manejando en el Primer Periodo. **Si** podía estar instalado en el Segundo Período. Cómo hacían para que alguien pasara, en un transcurrir del desarrollo de los hechos contemporáneos y lo multimediático más relacionado con el... Net-art o elementos así más como de cierta situación virtual donde el mercado no está en los hechos sino está en determinado lugar en las redes y todo eso,... bueno... caímos nuevamente o nos situamos de que el mayor <mucho de lo que digo tiene que ver con mi visión, quizás no halla un consenso para hacer más chico la cantidad de lo consensuado en un segundo año de Seminario <sobre esto que estoy diciendo>. Pero creo que sí se ha ido como tratando de avanzar en esa relación de conocimientos hacia las prácticas o hacia las nuevas prácticas del arte y esa destrucción de límites que plantea Boeuys, que plantean muchos. **Pero ahí**, vamos de vuelta a la preocupación que te decía que se planteó hasta en el encuentro, que el tema era la inserción de los nuevos lenguajes en una ...currícula, en una formación. Qué no es fácil encontrar ...la... forma de preguntar, porque si vos decís, si es difícil a veces, por eso se hace la experiencia, que un alumno entienda la multiplicidad del punto de vista del cubo-futurismo, pero se logra hacer una experiencia. Es difícil que el estudiante... cómo hacer con el estudiante para que experimente algo donde no hay un producto, los hechos dependen ...son como transdisciplinarios, porque vos tenés una instalación donde hay un elemento sociológico, bueno, que puede ir del género hasta el problema de la multicultura, el problema de la globalidad y de los centros periféricos que muchos son... con ciertos sesgos ideológicos, ahora, el sesgo ideológico vos no lo podés situar en el centro del curso y las estructuras están tan... las estructuras de la instalación, de la performance, tan unidos en las intenciones del artista o de un grupo, porque muchas cosas también son más grupales y no dependen tanto de un elemento solo, que <no, no era fácil resolver> bueno en el momento actual creo que hemos resuelto

algunas de esas cosas ,no te voy a contar ahora las experiencias, pero nos dimos cuenta como relacionar, el darle al estudiante una especie de muestrario de diez conceptos y que él busque la manera de utilizarlos en una estructura de trabajo, en un funcionamiento, un mecanismo donde los artefactos que se manipulen no toquen la tradición, o sea, no es para transmitir ese concepto sea en una pintura, así es un grabado, así una escultura, si el alumno tiene que resolver con cosas que aparentemente en la visión tradicional está fuera del arte. Bueno, y la otra cosa que también colaboró en que se pudiera encontrarse cierta solución a la hora de las instalaciones, es trabajar o plantear en ese caso, en grupo, al grupo en sí,... en la pedagogía hay distintas visiones, pero por años se escribió tanto cómo se trabaja en grupo, o sea, puede tener su pro y su contra, los protagonismos, la lucha interna el no ponerse de acuerdo con lo que se va hacer ; pero porqué el motivo del grupo en este caso. Porque en algunos estudiantes, estar solo hubiera sido favorable porque ya estaba como instrumentado para resolver esa nueva complejidad sobre eso y **la otra**, en muchos de ellos ,en un porcentaje sino mayoritario, sustancialmente muy grande, **sino** hablaban con alguien, sino intercambiaban ideas, sino pensaban distintas posibilidades que se enriquecían mutuamente, no podían hacer una instalación que al mismo tiempo obliga físicamente a que vos hagas, construyas, porque no estamos hablando en este caso de los planteos conceptuales puros, más duros, sino que hablando de algo que si, arrastra como se sabe, ese peso de que ahora sí el concepto prima muchas veces, o está siendo mucho más presente en lo que esa persona da como producto, **y ahí** otra cosa más, y la última, en una muy esquemática situación donde ponemos conceptuales puros, instalacionistas y performáticos,... en el tema de la acción, ahí es muy difícil de desprenderse de que la persona ,en este caso el alumno que vos convoqués, a la experiencia se tenga que comprometer y asumir con sus miedos, con sus problemas, en su propias ideas, en su propia situación, con su propio cuerpo en acción, además expuesto a tener que buscar una relación de diálogo que en los últimos años, el diálogo con su propio grupo, una experiencia -no sé si te acordás que se hacía en una plaza- bueno ahí había, creo que era más ... efectiva en ese sentido, porque ...no es lo mismo trabajar con un cierto juego dentro tu propia clase, que estar en una **plaza,** donde vos estás haciendo... con gente que entiende, que no entiende en última instancia estás expuesto al riesgo de lo improvisto. Pero los hechos ahora, lo que planteamos ...es un repertorio de temas posibles, ponéle la violencia... eso no ... uno lo tiene que buscar en el momento, o sea hay cosas que puede llevar a la persona a asumir o uno obligarlo a que lo asuma, más bien. La planificación de acciones que puede ser interactuada con el resto del grupo, pueden ser muy individualistas o hasta pueden ser medio solipsistas, enigmática porque no es necesariamente la apuesta tiene que ser lo comunicable, es cómo vos te parás ante la posibilidad de hacerlo. **Ahora**, son las experiencias. Al mismo tiempo, la experiencia tiene un cierre que es de intercambio con los estudiantes, eso es parte del método como se sabe, y después, enumerar intenciones en esos campos de artistas contemporáneos. **Era** mucho más fácil, es decir, o mejor dicho yo me sentía más cómodo, <y he visto otros docentes que también han cumplido funciones> cuando **entrás** a referirte a lo que,... vía una afirmación, vía foto o una información de un libro, tenés

digamos, campos de trabajo que hablar de campos de trabajo de los alumnos porque son a veces... tan desparejos, elementales, y además a veces, como ...salidos digamos, porque... vos no les decís que eso va a estar dentro del arte con determinadas cosas, porque sino no tiene sentido hacer la experiencia, entendés, digamos hay como cierto ...terreno tan abierto que algunas cosas que se hacen en altos porcentajes no son posibles de conectar **aún** con la región más abierta de lo que es un funcionamiento... que clarifique y haga capacidad crítica hacia el fenómeno de los nuevos lenguajes contemporáneos... En toda esta especie final del relato, más o menos pormenorizado en cambios históricos y en cambios programáticos y perfiles distintos,... en el que estamos parados ahora, es también yo creo hay un cierto grado de indefinición. Ahora ahí -vos que preguntaste sobre los seminarios- que hay como un relato que parte del seminario es o no es, viste, porque parte de los seminarios están las rotaciones que ocupan como además un mes y medio de un curso que dura **cuatro**, ni uno más ni uno menos... entonces, en lo que me es personal, me parece que una de las contradicciones y al ser en Seminario es del todo Primer Periodo, es que si uno no logra hacer coherente las rotaciones con lo que pasó en el Primer Periodo y con la visión hacia el Segundo Periodo que además se transforma al largar las licenciaturas en un panorama de trabajo más complejo y variado por lo tanto, por lo tanto más dificultoso para hacer un recorrido, una presentación que abarca ahora muchísimas más cosas. **Y ahí**, creo que nuevamente estamos ante una situación no bien resuelta donde además las propuestas tampoco surgen ni como oposición, es como que tanto en el Primer Periodo como en el Segundo Periodo no hay mucha idea de como ...cambiar el formato que el que se tiene ahora más que es más que nada expositivo. Hubo varios intentos de hacer experiencias, de citar a los propios alumnos en los talleres que presentaran su taller, después hablaba el docente, ahora todo eso lo decidía en lo particular cada área de Segundo Periodo, cada zona de trabajo, taller fundamental, o áreas, ahora son Areas unidas a una Licenciatura específica **y** creo que como defecto, carencia no asumida por el Primer Periodo, o quizás más... responsable el Seminario 2 que está más unido a organizarla, no hemos generado tampoco propuestas. Nos hemos adaptado a ciertas cosas que sabemos que es carente y... más hacemos una evaluación del tiempo de cada taller y cómo lo van a desarrollar, cada uno lo desarrolla a su manera, si pensás en una especie de entrecomillas libertad de cátedra puede estar bien... pero yo creo que no está tan bien porque yo creo que eso de la libertad de cátedra es un mal entendido con la palabra, porque la palabra es tan atractiva, libertad de cátedra,... pero no es así, porque en realidad, la libertad en lo didáctico no funciona de esa manera, en realidad no es que cada uno haga lo que quiera <porque eso no creo que sea el término estatutario de decir libertad de cátedra>... entonces, en los hechos creo que el alumno actualmente con la modalidad de trabajo de los Seminarios obtiene **si** creo formación y capacidad crítica con ese problema que en la suma de elementos de tres niveles de curso hay cierto grado de no coherencia que muchos estudiantes lo perciben y por el otro lado el tema de las rotaciones que hace que todo un trabajo que uno hace en relación a lo que el Plan de Estudios tiene como responsabilidad de... la suma de los tres cursos del Primer Periodo pase a ser ineficaz. Ahora, si acá vos hoy tuvieras más opiniones que las mías de

gente que trabaje en los seminarios, yo creo que la conversación sería más polémica porque algunos se juegan a que si los cursos nuestros son tan efectivos en lo concreto con el estudiante ,y hablarían ahí los del Seminario 1 con su curso, Seminario 2 con su curso, porqué pensar con cierta cosa tan contundente de que uno,... la tarea queda media como... en el aire. Bueno, para mí queda como en el aire, ahora no tengo soluciones de cómo hacer las rotaciones. Pero uno siempre trata de cuando uno, yo no, cuando uno produce algo en lo general, no te tenés que porque' cruzar de brazos y tratar de solucionar (inaudible)en general. Entonces uno incorpora, y de ahí quizás cierta pregunta que vos hacías, haya una respuesta,... yo lo que he tratado de hacer y lo hago cada año, este año va a ser el gran protagonista la fotografía, **que** si vos agarrás el rol de la imagen trabajada por la captura de un mecanismo digital, analógico, no viene al caso, con video, con distintas versiones que tampoco es el hecho en sí, **sino,** que se vea de qué manera la fotografía ha cambiado. Y uno puede tener una estética de la fotografía, de la filosofía de la fotografía y el rol que eso se mete dentro de todas las áreas de las nuevas prácticas, sí puede ser, creo, experimentable. Entonces, este año, por ejemplo, le planteamos al estudiante la cosa absolutamente libre que es todavía no... es la fotografía sino que está el trabajo, ahora, ellos emplean que no sé qué es lo que no pueda ver con el resultado como eso le cierra, eso es todavía lo que queda como tierra incógnita y no es tan incógnita es el haber ya organizado en las presentaciones, con meses y meses de búsqueda e investigación, ...de qué manera poder ir situando una historia y un hilo conceptual a la fotografía en qué medida definir qué área estética de la fotografía no es sólo el lenguaje sino es una estética típica de la fotografía. Yo que sé, para darte un ejemplo que quizás hablando contigo <por la formación que conozco es hasta redundante>, personas como Roland Barthes hablan de la fotografía, la cámara lúcida... Baudrillard, o sea todos pasaron por una opinión sobre la fotografía, están hablando de más allá de que sean filósofos y manejaron con interés la estética tampoco son ...personas especialistas, que quieren hacerlo no más, con relación al tema, del manejo estético filosófico, o metido... o sea no son Gombrich ni Panofsky, desde la semiótica, la iconología, más bien desde de cierto rol hasta sociológico, diferenciado hasta en la semilla del arte. Ahora, no **sé** hasta qué punto tiene sentido dentro de tus preguntas, quizás mi respuesta es hasta desmedida con relación a lo que vos pretendías.

– No, sitúa como esta cartografía además, desde tu estar, tu habitar. Es parte de lo que te produce como resonancia. A lo mejor... qué, claro, más que un catálogo de propuestas no se ha podido (vos decís en lo más concreto) en lo más actual cómo proyectarías con relación a lo actual del arte, cómo harías una prospectiva, ¿cómo pensás que seguiría el fin del curso?
(042:49)

Yo creo que ahí, no depende sólo de este curso, no es la propuesta que podría destrabar o resolver o ampliar esa mayor formación e incidencia pedagógica de las prácticas. No se puede dar sólo desde un

curso, tiene que ser una actitud más asumida globalmente por el Primer Periodo, el Segundo Periodo y en el Segundo Periodo pensando en esa relación entre Talleres Fundamentales y Áreas que funcionan interactuando, creo que tienen una diferencia de función. Porque yo creo que tiene que haber, esto no lo he dicho mucho, es una cosa que la tengo muy pensada pero no muy publicitada demasiado, porqué no lo tengo explicitado demasiado, porque yo ahora lo hice (inaudible) no hablo de Seminario 3. Porque yo creo que Seminario 3 habría que reformularlo de tal manera que participara de las rotaciones pero no, como hasta ahora creo que se haría un programa y su función dentro del Plan de Estudios sino que ... las rotaciones empezaran dentro de este curso y tuvieran como una participación más global, no estuvieron una invitación de los talleres fundamentales o participar en las rotaciones, sino que se diera en el momento ese de los últimos años del Seminario 2, o sea del Primer Periodo que hubieran como un mes o dos meses, no digo otro curso, pero digo que fueran algo donde las cosas podrían a ser: no metidas en un salón de clase, sino una cosa donde estuviera una exploración de campo o tuviera que tener planteos mucho más, no ... yo no digo que no sea real que una persona haga algo experimental dentro de su propio grupo me parece que para poder ser más... profundo hacia el estudiante en ciertas actividades tiene que estar metido en el medio, tiene que estar haciéndolo ante la gente, la gente llamada ... la gente tomado como público, tomado como espectador, tomado como ciudadano, que todo parece igual pero no es igual en las definiciones, vos podés ser un ciudadano y no ser un observador, vos viste que el concepto de público no es necesariamente aquel que tiene que pagar la entrada, y asume estar en un lugar y todo eso, creo que resume un poco mi intensión es que las rotaciones hay que sacarlas, que un curso o los cursos que se hagan responsables en organizarlas y ser como una situación donde los estudiantes con un grupo que haya distintos componentes más allá del Seminario 2, los actores docentes no los tengo muy claros, pero que por un mes salgan hacer cosas, cosas que pueden pasar por experimentaciones, o instalacionistas o performáticos, intervenciones urbanas, no sé, todos esos distintos elementos, y que ahí sí, desde ese tejido hecho colectivamente ...los estudiantes reciban la versión de la manera y la modalidad de cada uno de los talleres fundamentales y al mismo tiempo por las variedades que se buscarían coincidentes con las grandes áreas de las disciplinas que tienen las licenciaturas actuales o otras que pueden estar ahí quizás por formularse en algún momento y que las tres cosas se junten, o sea, lo que pasó antes en los seminarios,bueno, supuestamente es como una cantera, un capital acumulado, pero que no se... y ahí entra en un lugar donde al mismo tiempo la opinión de ese capital acumulado ,más que la opinión la acción con determinada intencionalidad ,de responsables de las licenciaturas y responsables de los talleres. Entonces ahí, creo casi con mayor fluidez y no a veces como tirando la moneda al aire o como la cara del profesor o porque ahí se trabaja más en la escultura y yo quiero ser escultor., halla redondeada la intensión que tienen los seminarios. Ahora esto es digamos que lo más global que te puedo decir pero... más allá de esto, y creo que soy objetivo, y que obviamente está cargado de otra parte que no deja de ser subjetiva o sea, pueda haber una interpretación aún... ahí está, el diagnóstico puede ser igual pero el tratamiento de curación no tiene

que ser este que digo ahora, porque yo creo que todo el mundo ya diagnosticó que hay zonas en la escuela que están enfermas y que la escuela fue a parar en una especie de enfermedad de funcionamiento, ahora, vos podés detectar como un organismo vivo es el hígado, es el corazón, son los pulmones, es la cabeza, pero si también el cuerpo no es recortable, tampoco es recortable lo que estamos hablando, también no puede ser la culpa o digamos el problema o la enfermedad no está en un solo lado. Ahora, el hecho de que la escuela intenta por medio de estos foros, las situaciones que están ahí, no sé porque ahora, no sé si seguir hablando demasiado porque ponerme a opinar en caliente no es lo más indicado...

– No, claro. Cómo te representas la relación entre el medio artístico y escuela, y cursos.

Bueno, ahí hay una historia que voy a ser breve. La escuela pasó inconscientemente de ponerse en la vereda de enfrente para pelear el resto del ámbito de la cultura de las artes, social, hasta ser no tan trasgresora para poder... instalarse en una situación dentro de la propia universidad que le permitiera y lo logró creo brillantemente, del punto de vista político, en sus resultados, tener un apoyo para un emprendimiento tan extremo, tan radical con el sentido de la palabra radical que se utiliza ahora, dejamos de ser radicales y en el fondo creo que a veces, el juego era no darse cuenta que éramos radicales para conseguir cosas, ahora, es como un inventor que se lo come el invento. O sea, por no parecer radicales lo dejamos de ser en muchos casos. Entonces al dejar de ser radicales tuvimos un diálogo más abierto y ya no la no la prohibición implícita pero explícita , no participes en los envíos al salón, no vayas a la galería a vender obra, no te mezcles con lo que ha sido o es un crítico, batí el parche, y... el individualismo. Yo creo que ahí empieza a languidecer y casi desaparece bastante en estos términos que estamos hablando, la situación de aislamiento y lo comienza haber en lo individual si vos, si pasamos revista a lo que son, a los que han participado en los últimos diez años en eventos relacionados, te encontrás que la mayoría o pasó o estuvo en la escuela, y los premiados que ahora no los voy a enumerar porque incluye hasta parientes míos cercanos, todos fueron o algunos son docentes de la escuela, entonces, nadie puede decir que ahora no tenemos un orgulloso aislamiento radical con referencia al tema. Ahora, me viene otra pregunta, entonces, cuál es la relación. Yo creo que ahí, más es... digamos, se hace más presente no lo que la escuela propone sino los ambientes del arte del Uruguay terminan poniendo hacia la escuela, porque si antes del aislamiento nos poníamos con una actitud muy extrema, muy loca, más radical, yo creo que ahora lo que sucede... es que la ignoran, antes era un poco que no la podían ignorar entonces la tenían que combatir. Entonces en esa lucha a veces ganaba la escuela y a veces ganaba la otra parte. Ahora no existe tanto ese enfrentamiento desde la escuela, ni tampoco, si existiera una lucha la importancia que la otra persona te asigna es que vos tenés un peso si no decisorio... yo creo que ahora para la escuela no plantea problemas al establecimiento y movimiento de los distintos ministros de cultura y de las artes dentro de todo eso hace. Porque vos

encontrás programas del Ministerio de Cultura, vamos agarrar uno reciente que sigue funcionando, funcionó varios años con otra reforma, donde lo que se presentaban en la Plataforma, en gran medida son de acá y donde las propuesta... primero, la escuela no las va a criticar porque ya no tiene una masa crítica ideológica que pudiera criticarla, serían críticas aisladas. Y además porque no creo que contradigan las experiencias, no la experiencias no... las bases de ese planteo de trabajo, a medida que vos presentas un proyecto lo concursas con otros si no estoy equivocado en el mecanismo, recibís un apoyo, la efectividad de eso, y en qué medida sigue siendo elitista, no correspondiendo la intensión real que se integre la gente al hombre común y aún lo que la escuela y algunos de ahí que lo hacen piensan que tiene; esa evaluación sólo la puede hacer alguien que estuviera en eso. Pero el ejemplo viene a cuento, porque si en eso mismo, si tuviéramos un sector de la escuela que tuviera financiamiento por la pintura, para plantear algo, sería una cosa muy aportativa para los alumnos, porque no ir al Ministerio de Cultura si vos lo podrías hacer, entonces, vamos al otro tema. Vos preguntabas cuál es la relación básicamente de la escuela y el medio no sólo... el Ministerio de Cultura y las autoridades culturales sino que digamos el pueblo, no, la gente. Ahora, yo creo que ahí se bifurca inevitablemente la pregunta que vos me hacés, bien, si hay una relación que no se une la forma más adecuadas entre dos cosas muy importantes que es los que trabajan en el arte en la Universidad con los que trabajan en el arte en lo que sería el Ministerio de Educación de un país de la especificidad de las artes plásticas y visuales, sino que ambas partes no vaya a agarrar la otra parte no descrita, tampoco anda la gente ni haciendo cosas que ... entonces si uno pensara en unir más los haceres que pueden cambiar pero que les encuentren más parecidos a los actores, no, el Ministerio de Cultura con los actores nuestros eso queda como una relación de trabajo en común. Pero no creo que eso fuera la solución porque la suma de todo eso y teniendo el defecto de fondo de que no... es un vehículo eficaz y adecuado si partís de que el arte tiene que tener un destino social, un destino para el hombre común, no casi una exclusividad porque decir hombre parece que uno tuviera que hacer las cosas simples para que las entienda cualquiera, una especie de realismo socialista, una especie de conceptualismo “universador”. Ahora, o sea la situación de aislamiento creo que no existe. La parte de la escuela co-existe pero no está como muy dicha. Puede existir... existe pero ... personas atractivas en la escuela con una trayectoria con decisión, que fue.... hasta conducir la política general de la escuela y sigue siendo aislacionista. Pero así en más, simultáneamente tanto por los alumnos que se presentan y se integran a todos los programas de distintos Plataforma, las presentaciones en las exposiciones no manejan de aislarse. Y si vos mirás la relación de muchos profesores de la escuela que trabajan en programas y cosas relacionadas con el Ministerio de Cultura, tampoco. Había otra... esto como ... a esta altura tiene tantas puntas que no sé cómo ... se podrá unir pero es problema tuyo... una relación de la escuela con el medio, sino de la escuela con la Universidad. Y con la Universidad como política general ante ... el protagonismo que tiene que tener la Universidad en el medio, el cual sería la manera que eso se hiciera más potente. No vamos a hablar tan genéricamente, pensemos más en el rol de la extensión. La extensión que puede tener la Universidad en

los distintos campos no es lo mismo hacer extensión en las ciencias sociales que dentro del arte o en otros ámbitos del polo agrario, alimentario... bueno todo eso que tiene que ver con la agronomía, todo lo que es APEX. No te digo que sea ayudar a la gente a ordeñar mejor ja ja que agarrar y tener una actitud de que participen, el arte como portador de importancia de determinados sectores que el ser humano necesita para tener una vida más plena. Y tenés una más, porque esto es muy complicado, hay otra cosa, que además, en mí caso me salgo un poco de tema, pero usa lo que más te parezca, que es la casación de los medios de comunicación y la inminencia que tiene en todo, en la formación de opinión de la gente en lo cultural, en lo político y digamos hasta en la sensación de vida. Porque si los medios de comunicación, por un problema que afecta a su propio negocio en el mejor de los casos y en otro por una tendencia ideológica hacen de la utilización de la violencia para incrementar su rating estamos hablando de que si, que tiene importancia de conformador no ya de opinión que puede pesar en el sesgar las opiniones en las entrevistas a políticos y a gente de ese tipo, sino ... que tiene como una herramienta para transformar la psicología de masas o la social, más que de masa, si el arte... uno tiende a separar de los medios de comunicación como si el arte fuera... otra comunicación, entonces la comunicación y el arte va por acá y los medios de comunicación por otro lado, si yo pensara una situación ideal que tuviera que existir... viendo una terapia de todo lo otro que hablaba antes, las las otras uniones, es que lo que tiene que ver con el arte, tuviera más protagonismo en la construcción de los medios de comunicación... a cualquiera, no es, en la filmación, en la fotografía o en lo técnico, los aspectos de manejo de la imagen, no, porque eso si querés sería como instrumental nada más... ahora, eso ya creo que sería un poco lo que puede mi capacidad lo que puede como todo eso se desarrolla. Supongo que uno, a esta altura, con las cosas que estoy diciendo, dice esto, no lo estoy descubriendo yo o sea que descubriendo conmigo mismo, pero no hay cierta ideología una más concreta. Ya se viene planteando desde el libro de Lyotard sobre la condición postmoderna ya hablaba de la problemática de los medios de comunicación. Y si así vas buscando, buscando y buscando, es una preocupación instalada en pensadores para ser genéricos, y énfasis en distintas disciplinas como problema. Ahora, si vos no equiparás a las artes y las ponés en un reservorio, en un pedestal, en una especie de ... campana, como en un lugar especial donde las cosas ahí pasan pero la sociedad interviene nada más como digitando en la campana, en la cúpula, rápido y después se va... si fuera así tan ... limitado el rol de las artes, no tendría esta problemática de cómo resolverse. Al inicio puede asumirse otra definición del arte, donde el arte tenga sentido en la medida que está integrado a la sociedad, a los hechos, a la comunicación... bueno... en ese quehacer es como otras cosas que tiene que ver con resolver ... pegamos un salto, pero es una especie para entender mejor... yo no conozco demasiado... del campo y sus capacidades, el mundo agrario, si se me pidiera o tendría que reflexionar cuál es la relación de equilibrio entre la forestación, la duración ecológica con eso, algo más concreto, la posición entre forestador, tambero, estanciero, y las industrial donde invierten cualquiera de esas tres cosas. Eso tiene que ver con la política, que tiene que ver con medios etnográficos con distintas maneras de explotar la tierra, con ese producto generar determinadas expectativas su comercialización.

Y además, con un proyecto de país que además puede cambiar algo de esa suma. Ahora, si todo eso pasa, en ese campo mucho más real para mucha gente más real o verdadero, como esa cosa... que es más real o verdadero que esta cosa que es el arte, donde tanto da que exista o que no exista, que sea real o no, digamos no cambia ni la finanza ni la balanza comercial del sueldo que va a cobrar una persona. Entonces, los dos campos estań conectados de vuelta, también. Si las políticas culturales y las políticas relacionadas con la economía, para no ser más... sin estando, determinados problemas de fondo, o sea las estructuras, la desición de qué estructura vas a tener con ese campo, a lo cual está unido con ese campo, lo único que vas a tener. Fijate que como nota al pie de página, cinco años que voy a Paysandú, pero además de ir a Paysandú como parte de un proyecto de relación con el medio, como extensión y como parte de los programas de entrar al interior que la Universidad tiene yo fui durante un año junto a Roberto Villares, el delegado programático de la Facultad de Arte, en una situación que era de coordinación de todas las formas de trabajar en un área que juntaba a tres departamentos y eso , en otro lado no puede .... hablando con las personas en ese, con actores importantes de esas disciplinas, agentes formados con determinado grado de conocimiento de su trabajo y la historia de la Universidad, yo... hay un caso, que anotamos esto que a veces era hasta generoso por el interés que despertaba, me habló del arte de pintar un cuadrito, haceme una escultura, ja ja, o un mural que puede quedar tan bien en el hospital... sino tratando de explicar el arte como parte de la cultura. La otra persona, realmente, que hablaba sobre como estaba criando a una mosquita que iba a ... una mini avispa que iba a picar los caracoles, que esos caracoles disminuían hace muchos años la capacidad de producción, ponele, de la soya... el estaba metido en eso, por otro la complejidad de que la imagen cumple un rol , como para ser más... hay como una separación, no sé si en toda la Universidad... porque acá nos derivamos pero no hay problema, que es la relación entre las distitnas disciplinas, o sea qué rol cumplen en Berkeley o en Cambridge, para ir a distintos lados, o en la Sorbona, o en Nanterre, o en una universidad en China entre las distintas... facultades, además para decir facultades es una especie de rémora, porque eso es (bromas, risas) porqué se dice una rémora, porque arrastra una especie de parasitismo sobre otra cosa, creo que ahí ajusté el uso del término. Pero en los hechos me parece que , uniéndolo efectivo con lo que iba hablando, la ... no... facilidad de comprensión a una persona de la alta cultura universitaria, digamos así, del rol del arte en la actualidad sobre todo en lo que se vas a presentarte y lo que se ha presentado, el rol de las nuevas formas de trabajo que el arte tiene. Porque cuando hablamos de eso no era explicarle que entendiera la producción de un mural, o hacer un trabajo cerámico, era cuando vos le decías, no, nosotros vamos a plantear, bueno, resumiendo, la experiencia también de ... resumiendo, que hay un problema la inserción de las artes en la Universidad, la inserción con la modalidad que haya adoptado con relación a las artes, de la Universidad en la sociedad que lleva, para dejar una cierta distancia sin llegar al borde, la relación del Uruguay con el contexto del mundo, en la suma de todo eso, entendés... O sea, la estructura a los hechos políticos y todo... porque en ese, existe una bienal del Mercosur, no corro mucho el tiempo. Porqué se quiere hacer una universidad del Mercosur. El Mercosur en algún tiempo

surge de un hecho económico político, pero es político, porque suponete que nos vamos a juntar porque hay una idealidad en común con qué hacer con las estructuras políticas que construyen la sociedad. Sino por el negocio. Ahora, una gente que se reune para certificar sus negocios en distintos además, no totalmente iguales sus sistemas, elegidos prácticamente por las estructuras internas, y encima salir a decir algo, que es la universidad del Mercosur o ... que no sé si vale algo, la bienal del Mercosur, es decir que el arte es un agregado que se puede poner en cualquier comida. Porque ¿para qué era? ¿para hermanar a los pueblos?¿ Para que los gobiernos se sintieran más partícipes en una identidad porque disponían cosas en común? Creo que esa, a pesar que dio bastante conversación es lo que la ... no sé si el término es, pero es una universidad del Mercosur, capaz es un intercambio, unión, y no por supuesto, como una estructura más ... pluralista, es decir, más interrelacionada. Más que el Mercosur se está hundiendo en las situaciones de las importaciones de arroz o de carnes, o de bicicletas con Argentina, si la compra de bicicletas con Argentina, o el impuesto al arroz que nos cobran con los brasileros, qué pasaría con la cosa de la cultura.
Con lo de la cultura no sería tan grave porque, conociendo el paño, porque el arte no tendría tanto importancia. Ahora en los hechos, como es un valor a veces, de adorno cultural, yo creo que se ha empezado a ignorar, que yo sepa....

– Quería hacerte una pregunta, porque obviamente estuve viendo todos tus escritos, pero la pregunta es esta. Si en alguna manera, pensar o trabajar en esta forma cultural llamada Renacimiento, o Medioevo, o etc, tenía que ver con un acercamiento a eso cultural que producían esas formas ¿cómo se entiende el acercamiento a nuestra cultura, desde nosotros mismos, en este mundo?

Si, si, ese es el desafío del curso que tenía. Es más, creo que no es el curso. El desafío del hombre en la historia, y ahí podría encontrar rápidamente varias frases de Sartre, y elaboradas por gente que está en los fenómenos de la historia, pero más bien trato de decirla como... yo creo que una de las apuestas más difíciles y donde más se pierde, es en las posibilidades de la reconstrucción históricas tomando el término de reconstrucción como la profundización de los elementos de base de una cultura en determinado momento histórico, creo que además eso problematizó los cursos pero creo que la pregunta tuyo avanzó un poco más, a una cosa que era más de los cursos de manera general, cómo yo voy a poder evaluar si ... primero si uno evaluase la introducción de un tema que una el Renacimiento con nuestros días, con determinados puentes de conocimientos e influencias. Si después viene de cualquier manera, yo a eso lo pongo inmerso en que ahí lo disciplinario tiene que ver con la historia, la sociología, la antropología, la historia de las ideas, hay un montón de cosas que tienen que ver, no es simplemente cómo aprecio, cómo apreciamos desde el hoy una obra del pasado. Para ponerte un ejemplo, no, si uno agarra La Escuela de Atenas, que además es interesante porque es una obra plural, es una obra que está en un espacio

importante de uso colectivo y que la pretensión de quien la pinta es hacer una síntesis de los grandes pensadores y actores del mundo clásico que sólo tenía visión desde el Renacimiento. Yo, pongo el producto del desarrollo de la Modernidad donde el Renacimiento es uno de sus hechos fundacionales, mido, evalúo y ahí me viene la pregunta bastante nihilista, o no sé si el término es nihilista o algo parecido, no, que es la desconfianza a que existan métodos de profundización en la historia lo bastante efectivo, fehaciente, eficaces que me permitan decir con elementos de base bastante sólidos entendí el mundo renacentista, entendí la Escuela de Atenas, y ese entendimiento soy capaz, por lo tanto de transmitir, o el lugar donde la persona ingrese desde el mismo lugar donde estoy yo parado para que vea esa especie de ventanita o ventanal hacia el conocimiento. A mí me parece que, o es la posición que tengo ahora, con relación al tema, obviamente no creo demasiado en compartir otros ángulos, pero creo que el desarrollo de la cultura occidental supravaloró la historia como constructora del conocimiento. Porque además vos tenés desde la historia de la sociedad, digamos así, ¡hasta la historia de los relojes! La historia, si querés, casi del coleccionismo. Todo podía ser etiquetado en un momento puesto en una ficha y alguien después agarraba todos lo datos y decía, ah, esto se organiza así y le ponés una necesidad a través del materialismo dialéctico, ahora que el Tobi con su no se qué si tuviera más formación histórica podría citar distintas... carpósferas y también otras graduación... se me ocurre, el hecho no viene al caso pero con alguna más que uno piense ya encuentra de que ahí, en esa disciplina tiene un problema planteado. Ese método de investigación de la cultura hacia las colecciones del hombre tiene algo que ... la crisis, ¡la crisis!... más allá de que crisis, vos que has estudiado mucho griego sabes que hoy se usa en un sentido que no es el real, que utilizamos en el mal sentido. La crisis del pensamiento occidental... cuando, no importa, importa lo suyo, creo que en realidad hace algunos años se hablaba de la crisis de la filosofía y la crisis de la filosofía era el punto de partida del existencialismo. No del estructuralismo, algo tan inesperado que vino después. Porque era así, si llegas a una situación donde el pensamiento aparentemente se agota, digamos el mundo de manejar las presencias o manejar las ideas la dialéctica y todas las herramientas que los filósofos habían establecido, ya no son varios, entonces se daba la crisis. Ahora, porqué no se daba una crisis con el pragmatismo? Porque Dewey and company eso no era una crisis porque simplemente caía, merecidamente caía porque si vos entendés tenés que ver en otro ángulo distinto de la comprensión de la historia, del hombre. Entonces, se hace de una forma tan diversificada que es como otra disciplina. Ya la filosofía pragmática... se llama filosofía porque se llama filosofía, pero entre las maneras de pragmatismo, es un término muy genérico, o de lo que venía a ser las otras formas de la filosofía de manejarse. Ahora, existió la crisis? Yo creo que existió una suerte de espacio y tiempo donde habían un vacío de certezas. Entonces, el vacío de antes ya no era efectiva. La certeza kantiana, ponele, la certeza derivada de Hegel, en el sentido de la interpretación, la dialéctica de la historia, esto es. Eso había producido como una especie de duda donde se fabrica. La que venían del existencialismo, el existencialismo, más de barricada, cuando digo una barricada, digo una barricada de Camus, digo una barricada de Sartre, de Gabriel Marcel. Pero todos decían algo que

era más allá o más acá donde el hombre se agota en su propio ser y en su propio lugar. Después vinieron otras cosas, que la palabra crisis dejó de ser ...usada... y casi surgió la muletilla, esta es la postmodernidad. ¿Porqué la crisis no existió? Porque la crisis la tuvieron los modernos! Nosotros que somos postmodernos ya resolvimos ese problema. Desde este lugar qué problema íbamos a tener si podemos tener un pluralismo de interpretaciones, si yo pienso como Váttimo de que el pensamiento débil en el fondo es más real por lo tanto poderoso, porque un pensamiento bueno es efectivo, que el otro pensamiento de los grandes discursos bien solventados según determinadas lógicas y procesos. Ahora, digo, conformar con el pensamiento débil? Mejor dicho es una actitud de resignación, una actitud de autenticidad? No de resignación sino decir... encontré lo auténtico entonces no estoy resignado porque lo otro era un engaño. Y así nos podíamos recorrer ciertos pensadores contemporáneos y en ninguno se va a encontrar con este término, crisis. O el término de impotencia de trabajo, si lo que hay es otra manera de plantearse las cosas. Y las conversaciones son como capicúa. En Valencia entendí el significado -si, cabeza y cola.

Si, me di una sorpresa por su significado, como metafóricamente podía darte suerte o ser medio aleatorio el boleto y su aplicación lejanísima, en el sentido de que cómo se unió el capicua con cabeza y cola en el idioma catalán valenciano lo supe cuando me acerqué al idioma .

Bueno, pero hablando de las conversaciones capicúas... si el problema de la Escuela no significa con los problemas del mundo, la sociedad uruguaya; mirá qué buena escalera, el mundo tiene determinados incongruencias, la sociedad uruguaya las tiene, la Universidad las tiene, y como nosotros somos parte de la Universidad, las tenemos y el Plan de Estudios también y termina en el comienzo que tengo que ir todos los días a Seminario 2 (risas) es una experiencia religiosa! (1:23)