

Magalí Pastorino Rodríguez

A la huella de Giordano Bruno

Una arqueología
del arte contemporáneo
en las prácticas docentes
de la Escuela Nacional
de Bellas Artes (1985-1993)

A LA HUELLA DE GIORDANO BRUNO

Una arqueología del arte contemporáneo
en las prácticas docentes
de la Escuela Nacional de Bellas Artes
(1985-1993)

Magalí Pastorino Rodríguez

A LA HUELLA DE GIORDANO BRUNO

Una arqueología del arte contemporáneo
en las prácticas docentes
de la Escuela Nacional de Bellas Artes
(1985-1993)

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados
por académicos de reconocida trayectoria, en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic,
integrada por Alejandra López, Luis Bértola, Carlos Demasi,
Fernando Miranda y Andrés Mazzini ha sido la encargada
de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2015.

© Magalí Pastorino Rodríguez, 2015

© Universidad de la República, 2016

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-1405-3

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Roberto Markarian</i>	9
INTRODUCCIÓN	11

PRIMERA PARTE

CAMPO DE LA SUBJETIVIDAD: PRÁCTICAS DOCENTES Y ARQUEOLOGÍA DEL SABER	21
Prácticas docentes en la Enseñanza universitaria artística	21
Las aperturas de la arqueología del saber	27
Bachelard, Canguilhem, Foucault	31
Prácticas artísticas contemporáneas: instalación, <i>performance</i> y arte conceptual	32
Enseñanza artística universitaria y Método activo	37
El desfasaje	40

SEGUNDA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS	45
Metodología y diseño metodológico	45
Análisis del discurso	45
Dimensiones del análisis del discurso	47
Discusión de las dimensiones y subdimensiones del campo de problemáticas	48
Sobre la categoría Prácticas artísticas contemporáneas	49
Objeto, concepto y tematización en el campo de las desviaciones	50
De las nociones foucaultianas a los códigos de análisis	51
ENSEÑANZA ARTÍSTICA Y MÉTODO ACTIVO:	
ANÁLISIS DE LAS FORMACIONES DISCURSIVAS	55
Las prácticas artísticas contemporáneas en el programa del Seminario	55
Campo de la memoria	57
Algunos aspectos considerados en el campo de la memoria	63
Campo de desviaciones	68
El Seminario II y los procedimientos	74
Sobre el modo de enseñar arte en la Universidad	77
Recorridos sobre el proceso de Reapertura	80
El Seminario de las Estéticas II	81
Las prácticas y el saber docente en el Seminario II	83
Prácticas docentes y producción de subjetividad	85

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS:	
INSTALACIÓN, <i>Performance</i> Y ARTE CONCEPTUAL.....	87
Elecciones temáticas y conceptos.....	87
Prácticas y saberes del arte.....	91
Procedimientos de intervención docente.....	91
Campo de desviaciones.....	93
Entre desfasajes y estrategias.....	101
Cartografías de las modalidades enunciativas.....	102

TERCERA PARTE

DIMENSIONES VISUALIZADAS EN NUESTRO CAMPO DE INVESTIGACIÓN.....	107
El lugar del sujeto en la enseñanza.....	109
Las prácticas docentes y la cuestión de las prácticas artísticas contemporáneas	109
Respondiendo preguntas y generando dudas.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	117
GLOSARIO DE MOVIMIENTOS Y ARTISTAS CITADOS EN LA TESIS	121
ABREVIATURAS UTILIZADAS	133

*Dedicado a Camilo Freire,
mi compañero de grandes aventuras e inspiración*

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocritica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior Rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de la grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

Introducción

Actualmente en nuestro país, existe un solo lugar de formación pública universitaria en arte: la Facultad de Artes. La ENBA se incorporó a la Universidad de la República, dependiendo del Rectorado por el decreto de la Ley de Presupuesto de 1957 y fue cerrada en dictadura (1973-1984). Durante ese período triste del país, fueron destruidos los documentos institucionales y dispersados los miembros de la comunidad educativa. Recién en agosto de 1985 pudo reabrir sus cursos, y después de ocho años de funcionar y revisar el desarrollo de su propuesta educativa en el nuevo contexto, social y cultural, consiguió el cambio de estatuto: de Escuela a «Instituto “ENBA” (asimilado a Facultad)».

Se puede observar, en la sinopsis anterior, la discontinuidad del ejercicio de la formación universitaria en arte a nivel local en las últimas décadas del siglo pasado, así como también que dicha tarea recayó sobre la misma comunidad educativa, que, si bien fue agredida, pudo continuar con su propósito educativo, revisando sus fuentes y fortaleciéndose con la realización colectiva de actividades en el medio. Hoy es llamativo que, a treinta años de la reapertura de la Escuela, no existan investigaciones que profundicen sobre cómo se organizaron los cursos y se compusieron las prácticas docentes ni cómo se actualizaron los conocimientos y saberes disciplinarios del arte en el momento de abrir las puertas, en un mundo de cambios vertiginosos en el arte, la cultura y la sociedad, después de haber sido cerrada por más de una década.

Esto me impulsó a investigar sobre las prácticas discursivas docentes que en la Reapertura se desplegaron para reconstruir el vínculo de la enseñanza con el mundo del arte en su actualidad, que fueron vividas casi como una reinauguración de la ENBA en la Universidad, y más aún: como una vuelta al espíritu reformista que hizo posible el cambio de propuesta formativa, de aquel de corte académico del Círculo de Bellas Artes —que luego pasó al Ministerio de Instrucción Pública con el gobierno de Baldomir— al reformista universitario con el plan de estudios de 1960.

En esta investigación, por una parte, se pudo vislumbrar el escenario del arte mundial y la emergencia de algunos acontecimientos, gestados en los polos de producción artística de Europa y Estados Unidos, que respondieron explícitamente a ciertos enunciados históricos del arte. Dichos acontecimientos se asociaban directamente al Arte conceptual —surgido a mediados del siglo XX— y a un fenómeno llamado «la desmaterialización del objeto artístico», que comprendía algunas prácticas artísticas de los años sesenta, que incorporaban y daban mayor valor al cuerpo y al espacio en sus propuestas, y que dio lugar a lo que hoy definimos como *performance* e *instalación*.

Pero, por otra parte, indagar sobre el fenómeno de «reinauguración» de los cursos de la ENBA en 1985 nos llevó al abordaje del campo de la subjetividad

de las prácticas docentes y también a introducirnos en el estudio de la memoria colectiva, a través de las metáforas y contenidos imaginarios que circulaban en los textos de aquel momento. A través de ellos pudimos visualizar cómo fue que aquel grupo de docentes hizo frente a la ruptura infringida por la dictadura y cómo logró superarla y producir la continuidad de los cursos en condiciones problemáticas: sin presupuesto, con poca disponibilidad edilicia y de recursos humanos, sin investigación actualizada de los procesos contemporáneos del arte, entre otras cosas.

En definitiva, estaba buscando el modo en cómo aparecieron en el régimen de las prácticas docentes de aquel contexto social y político los objetos llamados *performance*, *instalación* y *arte conceptual*. En este sentido, resonaban en mí, a modo de síntesis, las palabras de Michel Foucault, cuando dice que «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): buscaba encontrar el momento en que se constituía como concepto aquello nombrado como *performance*, *instalación* y *arte conceptual* en el Primer Período de Estudios de la ENBA.

Para esta investigación, la perspectiva epistemológica que elegí se construyó con base en la asociación de dos vertientes: por un lado, la construccionista, derivada del pensamiento nietzscheano y, por otro, la discontinuista, inaugurada por Gaston Bachelard (1989). En este cruce y composición, la obra foucaultiana *La arqueología del saber* se constituyó en la clave de esta asociación, puesto que, por una parte, se plantea que el dato es una construcción que hace el observador, que lo reenvía a sus prácticas y lo interpela en la producción del saber y su mirada, y, por otra, que aquel dato es un emergente de ciertas condiciones de posibilidad que se abren en un contexto particular y no atiende necesariamente a causas que se manifiestan formando parte de una línea histórica en progresión según un propósito. Al contrario, estudiar la constitución del objeto en su emergencia histórica nos lleva a distinguir los planos discursivos, condición que lo hicieron posible de ese modo y no de otra manera.

No cabe dudas sobre las posibilidades que nos ofrece Michel Foucault a través de su arqueología del saber para pensar sobre la educación (Navia, 2007; Hernández, 2010; Escolar, 2004; Britos, 2003; Veiga-Neto, 2011); su importancia fundamental radica en considerar la alianza del saber y del poder para la producción de sujeto dentro de un parámetro político dominante, y las relaciones de poder que emergen en el campo de fuerza social generando una trama particular. Además, la noción de saber como un campo anónimo de producción, posible de ser visible a través del estudio de las regularidades de sus enunciados y formaciones discursivas, que componen el archivo que posibilita indagar sobre este y sus derivas. A pesar de esto, la arqueología del saber en nuestro medio no se ha desarrollado en profundidad como marco metodológico en investigación y menos se ha considerado, en esta clave, las peculiaridades de la enseñanza artística universitaria.

Desde este marco, dichas peculiaridades emergen de las encrucijadas existentes entre la enseñanza artística universitaria y el mundo del arte contemporáneo y su experiencia, y definen un campo de tensión compuesto, en donde las prácticas docentes se hacen visibles por su capacidad de articulación. En este sentido, considerando la enseñanza como un campo de prácticas en movimiento, que de forma dialógica conceptualiza y produce subjetividad, sistematizar sus producciones se constituye en un insumo para pensar, valorar y reformular las prácticas docentes. A la vez permite echar luz sobre un proceso de construcción de la docencia universitaria en el territorio del arte y las estéticas, y sus efectos, volcados en la producción de subjetividad de las prácticas docentes.

El territorio configurado en cuestión contaba con dos dimensiones articuladas: el Plan 60 y el método activo. Por una parte, por el Plan 60 la ENBA estaba compuesta de dos períodos de estudios, el primero, que se caracterizaba por emplear el método activo para la enseñanza en arte, y el segundo, más diverso, que se componía de talleres asistenciales y fundamentales en los que el estudiante estaba invitado a conformar su propia estética o modo de expresividad.

De esta división, destacamos el *método activo* como un modo posible de desplegar la enseñanza en arte —al margen de los prejuicios y a través de la sensibilización— por fuera de una búsqueda artística del estudiante y de la enseñanza estética del docente jefe del Taller Fundamental (que en el Plan 91 se llamará Taller de Libre Orientación Estético-pedagógica) y por el que las prácticas docentes se orientaban para proveer al estudiante de un contexto cultural a las valorizaciones del mundo del arte. Entonces, la cuestión era hacer visible el régimen discursivo por el que se articuló la orientación docente a través de la implementación del método activo con el mundo del arte en su contemporaneidad y, en particular, con respecto a la enseñanza de las prácticas artísticas contemporáneas.

Por otra parte, el método activo tiene dos características, una, la de ser una operativa que media entre el docente, el estudiante y el saber del arte, y otra, la de constituir la razón de las prácticas docentes y el fundamento de la enseñanza de este saber. Por consiguiente, es un modo por el que se produce en correlación el lugar del docente y el del estudiante, así como también la manera en que se presenta el saber del arte. Pero de la aplicación del método me interrogué sobre cómo es presentado a nivel discursivo y es integrado a las prácticas por parte de los docentes. O, en otras palabras: mi búsqueda era sobre los modos en cómo aparecen las descripciones del método y de las prácticas artísticas contemporáneas (los enunciados y las formaciones discursivas) a través de la escritura del docente.

Las fuentes consideradas para rescatar estas descripciones fueron los trabajos escritos de los llamados a cargos docentes (llamados popularmente «tesis» docentes), que son de carácter público e institucional, recopilados entre 1985 y 1993. Dichas tesis son las ganadoras de los cargos concursados, lo que significa que en su lectura, además de encontrarse el orden discursivo de las prácticas docentes, se ubican allí también los lineamientos institucionales de la ENBA a los que se trató de adecuar. Por lo tanto, a través de ellas también pudimos ver los anudamientos del sujeto en el dispositivo.

Partimos de una serie de proposiciones sobre la práctica docente en el curso del Seminario Taller de las Estéticas II (Seminario II), que surgieron de la exploración de campo: estas nos presentan el juego de tensiones entre la práctica docente y las artísticas del arte conceptual, la *performance* y la instalación, así como también supuso una primera aproximación al campo de problemáticas.

La primera de las proposiciones fue que las prácticas docentes relativas al discurso de las prácticas artísticas mencionadas provenían de una trama narrativa conflictiva de dimensiones político-culturales situada a la salida de la dictadura, donde el discurso posmoderno se marcaba sospechosamente porque planteaba la crítica a los valores modernos de la sociedad y la constitución del sujeto. Justamente, el tema más sentido a nivel popular en aquel momento (y que llega a la actualidad) se constituyó a propósito de los efectos fácticos del régimen dictatorial y la violencia de Estado contra los derechos humanos.

Por la segunda, las prácticas docentes aparecen ordenadas con base en un entramado discursivo político, artístico, social que operaba como su fundamento; y por este orden, los enunciados del arte conceptual, la *performance* y la instalación fueron comprendidos como triviales, que no añadían ningún valor para el arte, el artista y su comunidad, por lo que se incluyeron en el curso al margen del método activo, a través de un procedimiento llamado *catálogo*. Se trataba de un modo de exposición descriptiva y entroncada a un discurso moderno del arte, en particular, al de las vanguardias históricas.

Y por la tercera, que se desprende de las dos anteriores, dichas prácticas docentes se posicionaron políticamente en contra de las prácticas artísticas más difundidas en el mundo del arte de la época, en particular del arte conceptual, la *performance* y la instalación. Circulaba en el imaginario el imperativo de «combatirlas» con algunos procedimientos dentro de los cuales se incluía el catálogo antes mencionado, que en un principio implicaba la banalización de las propuestas artísticas: un simple muestreo panorámico, sin mayor profundidad ni precisión, puesto que no eran consideradas para ser presentadas a través del método activo, que supone la invención de una actividad de carácter experimental, en el sentido de la *experiencia* deweyana. Las tres propuestas artísticas fueron las que provocaron mayores dificultades al equipo docente del curso Seminario II, en particular, en lo que significaba trasladar el sentido de estas propuestas —que era eidético y proyectual— al orden de la *experiencia* para el estudiante. 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 propuestas artísticas 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 de los fenómenos (como el color, el dibujo, la forma, entre otros) que era el modo de apreciación dominante en aquella época.

En la exploración del programa del curso de Seminario II, inserto en el Plan de Estudios de 1991, observé que los temas estaban ordenados según una

linealidad histórica del arte muy nutrida de información sobre las vanguardias históricas. Pero, por ejemplo, el minimalismo no estaba considerado, a pesar de que algunos críticos e investigadores de la historia del arte le atribuyen un valor protagónico para la comprensión de la *performance* y la instalación. Al decir de Guasch:

Con el arte *minimal*, las experiencias formalistas alcanzaron su cenit a la vez que, desde ellas mismas, se gestaron otras que implicaron la superación de sus principios o, al menos, una clara contestación de estos. De ahí que se pueda considerar al minimalismo tanto expresión última del formalismo como detonante de las manifestaciones antiformalistas y origen del llamado pos-minimalismo o minimalismo tardío que desembocó en el proceso de desmaterialización de la obra de arte (2001: 28).

No obstante, al final de la línea histórica programática, se ubicaban los productos artísticos actuales llamados «tendencias».

Para el equipo docente del Seminario II, trasladar los enunciados estéticos de las prácticas artísticas posteriores a la década de los cincuenta producía una situación incómoda. Porque eran considerados elitistas y contrarios a un discurso docente que defendía el carácter popular del arte (visto a través de las ventas de cerámicas, de pintura mural en los barrios y las campañas de sensibilización en la ciudad) y por lo cual fuera una de las causantes de la clausura del servicio en dictadura; por lo que se consideraron al arte conceptual, la *performance* y la instalación como una moda pasajera, banal, sin importancia, si bien pesaba intensamente el mandato universitario de brindar al estudiante un amplio espectro de los contenidos del programa.

A partir de estas proposiciones y consideraciones del campo de exploración, se desprendieron una serie de preguntas referidas a la transmisión de saberes, a las condiciones históricas y a las dependencias con otros discursos, entre otras cosas, por las que se produjo un proceso de ida y vuelta, de resignificación y actualización en el rol de investigador y de mi formación docente en arte. Esto último es la novedad encontrada en la utilización de la propuesta foucaultiana, que considero posible de extender a otros ámbitos y dominios del saber en relación con su enseñanza.

Las preguntas que me guiaron en este proceso fueron, entre otras: ¿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 en un curso del Primer Período de Estudios? Y allí: ¿qué enunciados se pusieron en juego, sostuvieron y atravesaron la enseñanza de las prácticas artísticas contemporáneas? ¿Cómo se formaron los conceptos implicados en las prácticas artísticas contemporáneas? ¿Qué tipo de dependencias discursivas con discursos de otros ámbitos (tales como 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?

Fue fundamental meditar sobre la visualización de la existencia, o no, del juego de reglas que hicieron posible la aparición de objetos durante ese período (1985-1993), recortados por medidas de discriminación y exclusión en las prácticas docentes en el Seminario II, así como también reconocer, en las prácticas artísticas contemporáneas seleccionadas, un objeto plural y en relación de oposición con el valor del método activo de enseñanza.

De este proceso, presento al lector un ordenamiento desarrollado en tres partes, privilegiando la lectura y su fluidez; tratando, en lo posible, de que las asperezas técnicas del análisis discursivo no sean un impedimento para su comprensión, sino que esto sea un pequeño aporte metodológico para pensar la investigación en enseñanza universitaria. Es por esto que nuestras fuentes primarias (las tesis) fueron señaladas en nuestro texto a través de un código, tratando de extraer de ellas elementos de síntesis.

En la primera parte se encontrará con el campo de los antecedentes y la profundización del marco teórico. Aquí se halla una definición del campo de las prácticas docentes en la enseñanza artística universitaria y del método activo, así como también la presentación de las prácticas artísticas contemporáneas elegidas y su difusión en el medio local en correlación con el momento estudiado. También se desarrolla el pensamiento de Michel Foucault, en particular en su obra *La arqueología del saber*, asociada a otras de igual importancia: *El orden del discurso* y *¿Qué es un autor?*. Se presenta, asimismo, su contextualización dentro de la línea discontinuista de Bachelard (1989) y su seguidor, Canguilhem (Revel, 2014). Y por último, la contextualización de la reapertura de la ENBA en 1985 y sus cursos.

En la segunda parte se presenta el marco metodológico y el análisis discursivo, señalando las dos dimensiones constitutivas de nuestra investigación: de la enseñanza artística universitaria y, dentro de ella, el método activo formando parte de su caracterización y de las prácticas artísticas contemporáneas, centrándonos en el arte conceptual, la *performance* y la instalación como manifestaciones que provocaron ciertos desarrollos de reflexión docente. Aquí se presenta el análisis discursivo desde la propuesta foucaultiana, desde un recorrido diacrónico, sincrónico y parcial del estudio de los enunciados, tratando de vislumbrar los hallazgos a través del estudio de la metáfora, los modos retóricos y la circulación imaginaria en los textos y la generación de cartografías.

Y por último, en la tercera parte, en donde se encontrarán los hallazgos generados, referidos a las preguntas que fueron guiando en este proceso y las reflexiones finales. En el Anexo se incluye un glosario de términos que refieren al mundo del Arte, que constan en el cuerpo del texto, para familiarizar al lector con ciertas cuestiones básicas del campo artístico.

Este trabajo se inscribe como uno de los frutos de una investigación enmarcada en la Maestría de Psicología y Educación con opción al estudio de la

educación superior en nuestro país (Facultad de Psicología, 2009-2015) llamada «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)», aprobada en febrero de 2015, que consistió en una investigación sobre los enunciados que surgen de las prácticas docentes de la ENBA en las prácticas artísticas contemporáneas (en particular, el arte conceptual, la instalación y la *performance*) durante el período comprendido entre los años 1985 y 1993. En ella, se expuso en profundidad el análisis discursivo y está disponible en el repositorio Colibrí y en las bibliotecas de Bellas Artes y Psicología de la Universidad de la República.

Pero esta investigación no hubiera sido posible sin la orientación del profesor Ramón Umpiérrez, que con sus conocimientos generosos y su alegría apoyó este emprendimiento de largo aliento; también agradezco la tutoría entusiasta y comprensiva recibida de la profesora Mabela Ruiz. La línea de trabajo surgió de una entrevista con el profesor Daniel Lester, al que le debo su dedicación para discernir la problemática generada entre las prácticas artísticas contemporáneas y el método activo; de allí en más, durante la investigación fueron muy gratos los aportes generosos de los profesores Ana Atanasio, Norberto Baliño y Ruben Correa sobre sus vivencias de la reapertura, que fueron una buena guía para situarme dentro de un horizonte ético de la investigación. También, agradecer las contribuciones francas y el intercambio de perspectivas metodológicas y epistemológicas sobre este tema de parte de amigos: Alfredo Cha, Mariana Picart, May Puchet, Norberto Baliño. Y, finalmente, a quienes asumieron la difícil tarea de lectura con rigurosidad, amabilidad y paciencia: Camilo Freire y Mariana Picart.

A todos ellos mi profundo agradecimiento.

PRIMERA PARTE

Campo de la subjetividad: prácticas docentes y arqueología del saber

Prácticas docentes en la Enseñanza universitaria artística

Cuando se ingresa a la enseñanza universitaria en arte, con el llamado al cargo de ayudante, el aprendizaje de aquello que le es propio al docente y que constituye el núcleo de la enseñanza se aprende con la observación de cómo los docentes más experimentados realizan sus tareas, con la construcción del rol docente con relación al estudiante en la cotidianidad del curso, y estudiando el campo disciplinario, con sus singularidades y complejidades, que está marcado en el programa.

Desde esta perspectiva, por una parte, contamos con 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 solo *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, entre otras cosas.

Esta operativa es evidente en la enseñanza universitaria artística, en tanto que se utiliza lo que se denomina *método activo*; inspirado en la Escuela Nueva y el pragmatismo de John Dewey (Umpiérrez y Pastorino, 2006), 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 el diseño de la experiencia junto con el encargado del curso, acompañar al estudiante en su recorrido por aquella y colaborar en el cierre del centro de interés. 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 reconocido y destacado de alguna corriente, sino que pudiera comprender la preocupación del artista dentro de un contexto sociohistórico sobre la cuestión de la realidad a través del tamiz de su propia experiencia. Por consiguiente, la noción de *experiencia* involucra otros componentes del campo de la subjetividad, como son la historicidad y la interpretación. Por esto, el sentido de la noción de experiencia se aproxima más al de vivencia o 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 del estudiante de tal preocupación dentro de la cotidianidad del curso.

Pero el acto docente no es solamente un proceder relativo al saber y su enseñanza para un sujeto de aprendizaje; si bien se aísla como una unidad discernible para su estudio, es inimaginable pensarlo fuera de la órbita del campo de la subjetividad. Es más, se trataría de una formación discursiva en contexto, que cuenta con un horizonte ético como referente que delimita su campo de acción y, también, con múltiples atravesamientos que lo configuran dentro de la compleja trama de los valores epocales que le imprimen su caracterización histórica, política y social.

En efecto, la categoría «transmisión docente» en la universidad conlleva un replanteamiento de su definición, y con esto, de su desnaturalización, y para esto la reflexión sobre la transposición didáctica de Chevallard (1997) se vuelve efectiva a la luz de la consideración del método activo.

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 disciplinarios 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 con relación a los demás estudiantes y al equipo docente.

Chevallard (1997) denomina *transposición didáctica* a esta operativa docente fundamental. 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 de sus aspectos, porque ayudan a dimensionar las prácticas docentes que sustentan la enseñanza artística universitaria. 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» (1997: 45). De este modo, el objeto de saber (erudito) se transforma en objeto a enseñar, para terminar siendo el objeto de enseñanza. Entre estos objetos existirían distancias que solo la vigilancia epistemológica puede acortar. 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 solo una versión operativa para llevar adelante los objetivos del curso. En nuestro 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 el sentido foucaultiano que construimos, las prácticas docentes son prácticas discursivas que se configuran singulares en cuanto son modalidades de enunciación en el conjunto de estas. Asimismo, las prácticas docentes se dibujan complejas, porque engloban lo diverso, existencial y heterogéneo dentro de un entramado, asociados a la subjetivación e individualización, y se destaca su carácter pastoral-disciplinario-histórico. Ellas no han sido suficientemente estudiadas, al decir de Guyot, Marincevic y Luppi, y esta es una razón fundamental para la elección de este marco:

El estatuto de la práctica docente como objeto de conocimiento y como el lugar de la cotidianidad, donde se produce el cambio por la irrupción de nuevas prácticas, no ha sido suficientemente investigado ni ha ocupado el lugar privilegiado que le corresponde en la teoría educativa. Sin embargo, abundan las experiencias parciales (laboratorios, talleres, seminarios), que demandan este nivel de análisis, si aspiran a superar lo puntual y anecdótico, si se pretende contemplar el hecho educativo como fundante de la realidad histórica y existencial de los sujetos que se reconocen como productores de conocimiento y de los vínculos que se sostienen en el interior de lo práctico vivido (1992: 11).

En el campo de la investigación educativa de finales del siglo pasado, aparecen varios estudios que privilegian el análisis del discurso en esta perspectiva foucaultiana. Pasamos una breve revista: Gvirtz y Palamidessi (1998) se centran en la identidad docente en el discurso curricular argentino de los setenta; Gvirtz, Larripa y Oría (1995) estudian los cuadernos escolares entre 1930 y 1970 para visualizar el dispositivo educativo que produce saberes y escolares, y Henrique Sommer (2007) problematiza determinados conceptos que circulan en la escuela en Porto Alegre en los últimos años, que implica un ordenamiento de las aulas y la regulación de las prácticas docentes.

En nuestro caso, de las prácticas docentes estudiamos aquello que *se 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. Por lo tanto, la perspectiva foucaultiana sobre las prácticas docentes echan nueva luz sobre esta situación y resulta de interés desarrollarla para indagar sobre ellas.

Aclaremos que nuestra intención con esta elección epistemológica 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, condideramos que las prácticas docentes señalan el lugar de la cotidianidad donde se produce el cambio por la irrupción de nuevas prácticas. En efecto, 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, también, de un uso del saber dentro de las tácticas planteadas en el dominio de la enseñanza universitaria. Asimismo, las prácticas docentes se abocan a la problemática del saber produciendo un discurso. Por consiguiente, tenemos en cuenta que las prácticas docentes son prácticas discursivas, y son pasibles de ser estudiadas a través del análisis de discurso, abarcando así la esfera de las relaciones 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 estas 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 marcan las condiciones de la emisión de un discurso. Así como también el ritual (en su manifestación corporal, de gestos, comportamientos, etcétera), 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 y Luppi, 1992: 28).

Además del poder y el saber, Foucault agrega la voluntad de saber. Las relaciones de poder presentan en su conjunto al dispositivo que se define sintéticamente como una intervención racional, que parte de un juego estratégico de relaciones de fuerza (Foucault, 1983). En este sentido, la concepción de poder es productiva, tiene la capacidad de afectar positivamente el deseo y el saber. En 1980 Foucault precisaba que:

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).

Y en 1977 definía lo que era el dispositivo, que apareció por primera vez en la revista *Ornicar*.² (París, 1977, número 10), en una entrevista realizada por Alain Grosrichard a Foucault:

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).

Pero también para el pensador donde hay poder hay resistencia, sin embargo, esta no se encuentra en su exterior, sino que es un juego de fuerzas por las que se produce en una composición, una situación.

Prosiguiendo con la perspectiva foucaultiana del análisis del discurso y sus técnicas, estas pertenecen a un sistema más abarcativo de la exclusión, es decir, no solo 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, de este modo, al juego de poder que establece las prescripciones.

No obstante, 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 (en nuestro caso, en las tesis producidas para concursar en los llamados docentes) y distinguir niveles posibles de análisis, conformando periodizaciones. Pero paradójicamente, a su vez, estos 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 este aspecto, aparece el valor de la epistemología bachelardiana, tomando las palabras de Foucault:

Actos y umbrales epistemológicos, descritos por G. Bachelard, suspenden el cúmulo indefinido de los conocimientos, quiebran su lenta maduración y los hacen entrar en un tiempo nuevo, los escinden de su origen empírico y de sus motivaciones iniciales: los purifican de sus complicidades imaginarias, prescriben así al análisis histórico, no ya la investigación de los comienzos silenciosos, no ya el remontarse sin término hacia los primeros precursores, sino el señalamiento de un tipo nuevo de racionalidad y de sus efectos múltiples (2010a: 13).

Por esta vía de pensar la discontinuidad, esta obra enfrenta ciertos paradigmas de la historiografía donde las suturas históricas no se ponen en relieve, sino que se naturalizan produciendo un olvido desde la instrumentación; la invisibilidad de aquello que se funda y refunda, al decir de Foucault:

Y el gran problema que va a plantearse —que se plantea— en tales análisis históricos no es ya el de saber por qué vías han podido establecerse las continuidades, de qué manera uno solo y mismo designio ha podido mantenerse y constituir, para tantos espíritus diferentes y sucesivos, un horizonte único, qué modo de acción y qué sostén implica el juego de las transmisiones, de las reanudaciones, de los olvidos y de las repeticiones, cómo el origen puede extender su ámbito mucho más allá de sí mismo y hasta ese acabamiento que jamás se da; el problema no es ya de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite; no es ya del fundamento que se perpetúa, sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de fundaciones (2010a: 14).

Por esto, Navia (2007) plantea que la apertura de Foucault sobre la teoría es incidente también en el campo metodológico y conceptual, pues apunta a construir una caja de herramientas. Estas herramientas nos permiten analizar el discurso, los objetos que lo constituyen, las complejas relaciones que se establecen entre sí en un entramado de fuerzas que determinan una normalidad en un contexto.

Dichos objetos son, al decir de Díaz (2003) con respecto al pensamiento foucaultiano, aquellos que solo existen en las condiciones positivas de un complejo haz de relaciones complejas discursivas.

En nuestro caso, significa comprender que el objeto estudiado (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, por lo que consideramos que este supuesto produce hallazgos y que, además, determina periodizaciones en el tiempo, que podemos representar a través de modos gráficos de representación o cartografías.

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 que se da en vez de otros. Este enunciado nos presenta las condiciones de su existencia y sus límites; se correlaciona con otros enunciados y así la serie de enunciados explicitan otras formas 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 posibilitar la identificación de una producción en el 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 lo tanto, no consideramos lo que decían los sujetos, sino las modalidades enunciativas emergentes de las prácticas discursivas que contaban sobre las condiciones de existencia del *sí mismo*. Es decir, no nos centramos en cada uno de los docentes que escribieron los textos, sino en cómo se presentó el objeto de

estudio, cómo 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 disciplinario y del quehacer docente. Incluso, se incorporó la posición del sujeto como discurso.

Por consiguiente, entendemos que la noción de prácticas es una articulación que presenta lo que se dice y se hace (y lo que no se dice y no se hace), las reglas que se imponen y sus fundamentos, los proyectos y evidencias. Al decir de Guyot, Marincevic y Luppi:

Pensar estas «prácticas» en tanto «educativas», como una particular forma de las prácticas sociales, nos permite, por una parte, una caracterización más precisa en el sentido de que asumen «formaciones diferenciadas», tales como las que podríamos encontrar, por ejemplo, en las denominadas «educación formal», «educación no formal» y «educación informal». Estas «formaciones diferenciadas» pueden extenderse también como «configuraciones» de un conjunto de prácticas educativas de diversos grados de estructuración. Por otra parte, en un nivel de mayor especificidad, especialmente en relación con la llamada «educación formal», es posible poner de relieve unas «prácticas docentes», prácticas estas desplegadas en función de las particularidades de esa formación. De ese modo resulta pertinente un análisis de las mismas en función de la categoría «regímenes de prácticas», puesto que analizar estos regímenes permite iluminar un doble juego de efectos: de veridicción (lo por saber) y de jurisdicción (lo por hacer) (1992: 48).

Por lo que las prácticas docentes en nuestra investigación se definen como configuraciones discursivas en la red del dispositivo sociohistórico.

Las aperturas de la arqueología del saber

Foucault, en la clase inaugural del Collège de France (1970), marcó un desplazamiento en su método de investigación. Hasta entonces se había empeñado en analizar la emergencia de los saberes constitutivos que llegaron 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 *La 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 estos 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, se 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 y cómo estos 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 lo hicieron posible junto con 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.

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 *discursividad*, 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 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 signifiante. Por lo tanto, 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.

De esta manera, el análisis de discurso foucaultiano no se fundamenta en 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 circulan las relaciones de poder en nuestras sociedades; tarea que asumimos como un modo de vigilancia epistémica en nuestra investigación.

Por una parte, cabe mencionar que, por *poder*, Foucault concibe un ejercicio permanente, existencial, que debe ser analizado en términos de estrategia y de relaciones de fuerza, en una compleja tensión de libertades, que se vuelcan y pesan sobre la discursividad. Y por otra parte, como ya mencionamos, que 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.

En efecto, 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, por cómo estamos constituidos, y cuáles son los mecanismos de esta constitución. Pues, lo que damos por verdadero tiene un cierto efecto en qué somos y cómo somos (Foucault, 1980).

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 transforma 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 esto, la arqueología foucaultiana se separa de la historia y sus efectos en el ámbito epistemológico. 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.

Además, como decíamos antes, *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 individuación de las formaciones discursivas que conforman el campo epistemológico de los saberes de una época y su presentación. Puesto que nos enfrentamos a la categorización, al lenguaje.

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, 1983). En este escenario 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 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.

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 período 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 integradora (equivalencias) o excluyente (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 unos de otros 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.

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 (Revel, 2014), 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 los de Daniel Lorenzini (2012), María Luisa Barcalett Pérez y Amalia Lechuga de la Cruz (2009), María Luisa Barcalett Pérez y Roberto Juventino Fuentes (2007), entre otros.

Sobre estos estudios, se pudo contextualizar el posicionamiento epistemológico de Foucault. Puesto que, 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.

Prácticas artísticas contemporáneas: instalación, *performance* y arte conceptual

En el marco de la situación del arte contemporáneo llamada «desmaterialización del objeto artístico», Marchán Fiz (1987) señaló que se trató de un cambio de paradigma estético por el que se confirmó la disolución de un canon universal en el arte: cuando «se confirma la disolución de la “magna aesthetica” en sincronía con el pluralismo, con la fragilidad de ese conjunto de fragmentos yuxtapuestos tan propia de nuestra cultura del mosaico» (1997: 315). Para la historiadora Guasch (2001), se trató de la emergencia del valor de lo procesual, proveniente del influjo del minimalismo —una corriente estético-artística de los años cincuenta que formó parte de las segundas vanguardias—, que desplazó el interés de realización del objeto hacia su proyecto operativo. Marchán Fiz entiende que:

en las últimas manifestaciones, desde el minimalismo, *arte povera* y, aun más, desde el arte conceptual, la poética se convierte en el núcleo de su programa hasta desplazar la misma obra como objeto físico. Importan más los procesos formativos y artísticos de la constitución que la obra realizada. En ello se acusa la transición de la estética de la obra como objeto a la estética procesual y conceptual (1997: 13).

Confirmando esto, Marchán 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), también el arte conceptual surgió del minimalismo —con su consigna: «menos es más», que es diferente a decir «más con menos»—, decía: «representaba una apertura después del cerco minimalista a los excesos del expresionismo abstracto y el pop» (1973: 15).

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 y que emergieron en contextos diferentes.

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 y contenidos propios, 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 Estados Unidos. En 1967, Lucy Lippard, artista y parte del movimiento conceptual en Estados Unidos, escribió junto con John Chandler «The dematerialization of art», que se publicó en la revista *Art International* de febrero de 1968, según cita la autora en su libro. 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 Marcel Duchamp. Lippard sintetiza esta visión del mundo diciendo que los artistas que hacen arte no objetual radicalizan la solución del mercado del arte: «las personas que compran una obra de arte que no pueden colgar o tener en su jardín no tienen tanto interés por la posesión. Son patrones más que coleccionistas» (2004: 17).

Las instalaciones aparecen con mayor vigor en los noventa, y Jorge Figueroa (2005) 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, etcétera) sin dejar de ser una misma obra. La instalación perteneció al neoconceptualismo de los ochenta, pero sus antecedentes se encuentran también en los años sesenta. Aquel momento histórico convulsivo fue un momento fértil del arte, para poner a prueba una idea e interrogar sobre qué es arte y cómo definirlo.

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, etcétera. En este sentido, no es representación, sino presentación de sus acciones. Parte de una idea que la acción pone en movimiento. RoseLee Goldberg dice: «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 y el movimiento se han utilizado constantemente como un arma contra las convenciones del arte establecido» (2002: 7). Sus orígenes son anteriores, se asoció a los futuristas, constructivistas, dadaístas y surrealistas, que

utilizaron la *performance* para poner a prueba sus ideas que luego les servirían para producir sus objetos.

La *performance*, la instalación y el arte conceptual tuvieron un lugar poco nítido en el contexto local de fin de siglo pasado. Las prácticas artísticas contemporáneas, como metodología y discurso, comenzaron a constituirse en los años ochenta, adquiriendo un perfil propio en los años noventa, según el estudio de Peluffo (2013), quien explica que el conflicto con la institución, con 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» (2013: 24); esto confirmaría la desinformación existente en el seno de la ENBA como un fenómeno generalizado en nuestro país.

Peluffo (2013) cuenta con algunos estudios donde relaciona las prácticas artísticas con las condiciones del campo institucional, es decir, en dónde se produjeron y por dónde circularon dichas manifestaciones, y, asimismo, cómo se relacionaron con el contexto político en la época posdictatorial. De allí 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 sesenta y principios de los años setenta, asociadas a la crítica política. Luis Camnitzer, Clemente Padín y Haroldo González fueron algunos de los artistas mencionados en dicho estudio, que incursionaron en las estrategias conceptuales. Peluffo menciona que estas estrategias pronto se expandieron a otros formatos artísticos convencionales, desde la pintura hasta la instalación. Incluso, se identificó un «conceptualismo formalista» (*ibidem*, 2013: 40) atribuido a ciertos objetos escultóricos; la obra de Águeda Dicancro y de Nelson Ramos son referentes de esto. Se menciona dentro de dichas estrategias a los dibujantes de la década de los setenta, 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 ochenta, 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 Museo Nacional de Artes Visuales, en 1986, por la diversidad de dispositivos conceptualistas. En general, plantea que en los años ochenta 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» (*ibidem*, 2013: 30). 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» (*ibidem*, 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 Álvarez 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* —expuesta en la Galería del Notariado en 1983—, son ejemplos de esta práctica. En los años noventa, Luis Camnitzer y Mario Sagradini realizan *Lamentos del exilio/Made in Uruguay*, en 1990, con curaduría de Patricia Bentancor, con el apoyo del Instituto de Cooperación Iberoamericano (ICI) y de la Intendencia Municipal de Montevideo; es el paradigma del «instalacionismo uruguayo de los noventa», 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*, en la investigación de Peluffo, tiene como protagonista a Clemente Padín, que la practicó entre 1970 y 1974, retomando en 1984 e incorporándole otros medios —multimedia, *mail art* y poesía visual—. En 1983, en el sindicato de AEBU realiza *Primero 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 Sayagües y los artistas Hugo Cardozo y Eduardo Kepekian.

Por último, se plantea en dicho estudio que, después de los noventa, 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» (*ibidem*, 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» (*ibidem*, 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 a 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 estas.

Por lo anterior, se considera que 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 estas, tuvieron en el catálogo (es decir, en una exposición de corrientes estéticas) un modo de solución al desfasaje. El origen del escaso interés por estas manifestaciones artísticas parece ser de carácter político y por falta de información; aquel equipo docente entendía que, si bien era su función mostrar el amplio abanico de las prácticas artísticas, no estaba dispuesto 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. 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 visual 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* del artista Joseph Beuys llegó al equipo docente a través de imágenes fotográficas de una publicación especializada. 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, con 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 la *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 II se centró en cómo producir insumos para desarrollar la capacidad crítica del estudiante con relación a dichas prácticas, que eran sospechosas para ellos. Porque el Primer Período 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, etcétera) 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*.

Enseñanza artística universitaria y Método activo

En Umpiérrez y Pastorino (2006) se señala 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 atelier, 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 de la Reforma del Plan de Estudios del ienba* (Umpiérrez y Pastorino, 2006) detalla el momento de la creación del plan de estudios de 1960, en el seno del movimiento reformista.

Consideramos algunas cuestiones de dicha investigación que nos sirven 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 siglo XX en Europa. En aquel momento crítico, los estudiantes que fueron a las bienales de San Pablo (Brasil) en la década de los cincuenta 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 de Klee, el *summum* del arte moderno. A esto se le agregó la discusión sobre el lugar de las llamadas «artes menores» (tapicería, mural, etcétera) y las mayores (bellas artes: dibujo, pintura, escultura, etcétera). Esto resultaba anacrónico en el contexto de la segunda mitad del siglo XX, y daba cuenta de un rezago de la enseñanza artística de unos cuarenta o cincuenta años. Además, se podría decir que la primera mitad del siglo 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, ya que se les enseñaba desde la perspectiva de la «academia». Cabe aclarar que, en este contexto, se le llamaba *academia* a un modo de enseñanza del arte que se tomó como el mejor, que data del siglo XVII. El modelo académico se fundaba en la copia de modelo y utilizaba los saberes de la anatomía humana y animal, de la 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 de estudiantes de Bellas Artes —en la AEBA— y establecer vínculos con la FEUU, que en aquel tiempo estaba 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 ENBA fue traspasada del Ministerio de Instrucción 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, se construyó un método de enseñanza influido fundamentalmente por los preceptos de la Escuela Nueva, al que se llamó *método activo*. El método activo de la ENBA fue el fundamento histórico y pedagógico del Primer Período de Estudios.

El método activo, hasta hoy utilizado en la ENBA, es un conjunto de nociones y teorías, provenientes de diversos campos disciplinarios, que tienen como fin llevar adelante el aprendizaje a través de la experiencia involucrada del estudiante. En el documento de 1986 *Exposición de la experiencia de Bellas Artes*, Samuel Sztern define esta propuesta y sus antecedentes planteando que fueron extraídos de diferentes niveles de enseñanza, que son principios generales de la docencia y por ello válidos para todos, y que tienen en común el ser experiencias de enseñanzas no autoritarias.

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 de 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 Período de Estudios, que en aquel momento se centraba en la enseñanza de los medios expresivos. De la escuela de diseño de Ulm, la introducción de un cuestionario de ingreso para conocer los prejuicios del estudiante así como también una asignatura que daba elementos de ubicación histórico-cultural a los temas del arte. De la escuela de diseño de Múnich, de organización autoritaria, se valoraban los talleres asistenciales. De la Academia de Obra alemana, la técnica de impacto. De las escuelas experimentales uruguayas de Malvín 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.

Ya en el artículo «El Plan nuevo de Bellas Artes», de la revista *Tribuna Universitaria*, Jorge Errandonea (1963) planteaba una defensa del posicionamiento educativo de la ENBA. Y en *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del ienba* se abunda sobre dicho método, aclarando 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 solo requería del educando la educación pasiva y la incorporación intelectualista y enciclopédica en cuanto se transmitía (Umpiérrez y Pastorino, 2006: 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 solo 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 dividido 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, conmovirán 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 profesor 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 este 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 el 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 para cada experiencia. También implicaba para el equipo docente el armado, *a posteriori*, de un *cierre*, para posibilitar la conceptualización del estudiante sobre lo experimentado en ella. 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 tanto la información histórica como la apropiación de esta por el estudiante y su actualización.

El desfasaje

El método activo fue practicado en el marco del Plan 60, hasta el cierre de la ENBA, en 1973. Cuando se retomaron los cursos en 1985, se tuvo en cuenta el cambio que había ocurrido en el mundo del arte y el desfasaje que se había producido con lo ya conocido en el ámbito de las disciplinas del arte, de las tecnologías y los lenguajes. El desfasaje operaba en contra, sumándose a las dificultades de la reapertura de la ENBA (económicas, materiales, técnicas, etcétera). 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 ENBA en 1986, y, otro, que se presenta junto al Plan 91, su exposición de motivos en 1991.

El primero, el catálogo de la exposición *Bellas Artes. Proyección de experiencia educacional* (1986), 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 trazar 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 exuniversitario, 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 ochenta. 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, 1986a: 1).

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 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 posindustrial. 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: 1).

Consideramos que estos 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, fundamentalmente europeos. 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 ENBA a medida que se conseguían las publicaciones internacionales donde se divulgaban; de modo que esta fue escasa y poco explicativa.

SEGUNDA PARTE

Diseño metodológico y análisis

Metodología y diseño metodológico

Nuestra investigación tomó partido por una metodología cualitativa; el diseño fue una composición artesanal, que se fue ajustando con relación al desarrollo del problema de investigación. Se trató básicamente del estudio de documentos de carácter público e institucional y de su análisis discursivo desde una perspectiva arqueológica, inspirada en la obra de Michel Foucault. En el proceso, se generaron proposiciones que nos llevaban a volver sobre los documentos, y en este movimiento dialógico se fueron produciendo nuevas preguntas.

Análisis del discurso

En una primera instancia, se transformaron las nociones categoriales tomadas de nuestro marco teórico en códigos para el análisis discursivo. Se tomó en cuenta tres obras foucaultianas en particular para esta transposición: *La 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 presentada en la Sociedad Francesa de Filosofía en 1969, publicada en el *Bulletin de la Société française de Philosophie* en el mismo año.

En una segunda instancia, se codificaron los textos recopilados y seleccionados para este estudio (véase tabla 1 y 2), que fueron las tesis ganadoras de aspiración docente del Primer Período de Estudios de la ENBA, en particular los del curso Seminario Taller de las Estéticas y, de este, el curso previo al Segundo Período de Estudios, el Seminario Taller de las Estéticas II. 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 política y social del momento (llamados por nosotros *textos-acontecimientos*) y, para complementar la información sobre la reapertura, en 1985, se tomaron publicaciones institucionales y estudiantiles (véase tabla 3), entrevistas de carácter exploratorio a docentes que mantienen su actividad en la institución, y también se realizó una triangulación de datos con otras investigaciones afines (Puchet, 2014 y Cultelli, 2013).

Tabla 1. Años de llamado a 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.

Tabla 2. 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.

Tabla 3. De codificación de documentos complementarios utilizados

Año	Documento
1960	Plan 60, ENBA;
1991	Plan 91, ENBA;
1985	<i>Revista Taller</i> , 2. ^a época, julio, AEBA;
1970	<i>Una experiencia educacional. 1960-1970</i> , talleres gráficos de la ENBA;
1986	<i>Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional</i> , ENBA-Udelar, Departamento de Cultura-IMM, Subte Municipal, del 15 al 31 de agosto de 1986;
1986	<i>Proyección de una aventura educativa</i> , talleres gráficos de la ENBA;
1986	<i>Bellas Artes. Proyección de una experiencia educativa</i> , catálogo, ENBA-Udelar, auspicia IMM, Subte Municipal, del 15 al 31 de agosto de 1986;
1986	«El Plan nuevo de Bellas Artes» en <i>Tribuna Universitaria</i> , artículo de J. Errandonea 1963/1986.

La lectura de los textos recopilados y la selección de párrafos relacionados con dichos códigos y su fundamentación se realizaron en dos etapas tomando en cuenta las dos dimensiones de nuestra investigación: Enseñanza artística universitaria (método activo) y Prácticas artísticas contemporáneas (instalación, *performance*, arte conceptual). Para esto, se utilizó el programa de análisis de discurso MQDA, en el que se introdujeron los textos para ser analizados, quitándoles las marcas de identidad del autor en las tesis, y se codificaron; luego de esto, se realizó un primer abordaje comprensivo que nos llevó a construir nuestras primeras proposiciones.

Posteriormente, se describieron las positivities halladas, asociadas a cada código, y se produjeron tablas para el análisis y la visualización de las reglas de composición de los objetos, de las tematizaciones y de los conceptos. Estas actividades posibilitaron la producción de cartografías fundamentadas en las descripciones realizadas. En resumen, en esta etapa se constituyeron las unidades discursivas y se identificaron las reglas de conformación discursiva.

Finalmente, nos quedaba vincular lo hallado con las preguntas iniciales de la investigación. Cabe señalar que, en nuestro marco, el *hallazgo* refiere a la producción del emergente discursivo de una trama sociohistórica y política, y no a una sustancia pre-establecida y oculta que se lograra descubrir en el proceso.

Dimensiones del análisis del discurso

En el diseño de nuestra investigación incluimos estratégicamente dos dimensiones, con una subdimensión para cada una de ellas, vinculadas al campo de problemáticas: la dimensión Enseñanza artística universitaria, con una subdimensión que buscaba atender a los enunciados sobre el método activo, y la dimensión Prácticas artísticas contemporáneas, con la subdimensión que identificaba tres prácticas artísticas —arte conceptual, instalación y *performance*— que habían sido mencionadas en la exploración de campo como las que constituyeron un problema para la transposición didáctica a través del método activo.

La dimensión Enseñanza artística universitaria abarcaba al fenómeno de la enseñanza artística que desde 1960 se desarrolla en la Universidad de la República en la ENBA (hoy IENBA). La subdimensión asociada a esta fue el método activo, que es el modo idiosincrásico de enseñanza en este ámbito, ubicado en el Primer Período de Estudios, y de este, en particular seleccionamos la unidad académica llamada Seminario Taller de las Estéticas II, popularmente llamado «Seminario II».

La dimensión Prácticas artísticas contemporáneas contenía las modalidades de producción artística (en su circulación, presentación y circulación de obras y discursos de arte) surgidas en la época contemporánea que estaban vinculadas a las prácticas docentes en cuanto la dificultad que generaban en su transposición. Aclaramos que no se trató de un estudio en profundidad de dichas manifestaciones artísticas, sino los efectos de sus características en su traslado al aula a

través del método activo. Subrayamos que lo contemporáneo para este estudio abarca lo sucedido en la institución artística occidental desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. Es decir, comprende el lapso investigado de las prácticas docentes: de 1985 a 1993; estimamos que se trata de un período que abarca entre 40 y 48 años como máximo. Y la subdimensión asociada englobaba tres categorías de la producción artística: la instalación, la *performance* y el arte conceptual. Vale también aclarar que estas categorías de la producción artística visual no tienen rasgos familiares entre sí; podemos afirmar que la instalación se centra en una reflexión sobre la dimensión espacio-temporal de la obra artística, alejándose de la escultura y la arquitectura, la *performance* se caracteriza por ser un modo de producción en donde el cuerpo toma el protagonismo, rompiendo con los aspectos visuales plásticos del momento, y el arte conceptual se entendió como la búsqueda de una definición del arte que lleva al artista a elegir un modo de producción fuera de la tradición formalista dominante.

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 el hacer un estudio pormenorizado de ambas dimensiones nos podía derivar en una acumulación de trabajo que excedía la perspectiva de esta investigación. Puesto que nos interesaba aproximarnos a la cuestión de las prácticas artísticas en la dimensión de la enseñanza. Al encontrarnos frente a la información recabada, pudimos observar que la que pertenecía a la dimensión de la enseñanza artística excedía en volumen a la dimensión de las prácticas artísticas. Esta observación inicial 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 forma que estudiándolas en asociación conseguiríamos comprenderlas a cada una en su vinculación, como formando parte de una externidad que sostenía la constitución del plano discursivo de nuestro objeto de estudio.

Tomando en cuenta dicho razonamiento, elegimos nuestro modelo de análisis y entendimos que la propuesta foucaultiana era la más adecuada. Puesto que ella, al hacer foco en las discontinuidades y en la constitución externa del discurso, hacía posible este estudio cuya primera observación nos arrojaba volúmenes desiguales de información asociada a cada dimensión y que ostentaba un carácter heterogéneo y diverso, tanto con relación al formato de las tesis como en el estilo de escritura. No quisimos traicionar esta realidad porque nos pareció significativa de un modo de producción de saberes y conocimientos de

la enseñanza. Ahora bien, consideramos que si nos hubiera importado el nivel sustancial del discurso, por ejemplo si nos hubiera importado el estudio del enunciado en relación con el sujeto enunciadador, su contexto histórico y su expresión, estas características habrían sido un obstáculo. Por consiguiente y con relación a los modos de análisis discursivo, un estudio de las narrativas biográficas nos habría llevado a la órbita del sujeto, en la dimensión narrativa e histórica, alejándonos de nuestro campo de problemáticas que buscaba llegar a visualizar las prácticas docentes con relación a la transposición de las prácticas artísticas contemporáneas que rompen con un legado formalista y visual. Tampoco el análisis institucional, puesto que, si bien nos hubiéramos podido introducir en la dimensión del conflicto y de las resistencias institucionales —múltiples y complejas, y que también nos interesaba integrar—, nos habría llevado a la producción de sujetos y a concebir el conflicto desde una metodología de corte estructural y dialéctica que llevara nuestra investigación por caminos metafísicos de especulación, descuidando la heterogeneidad y la diversidad del campo de problemáticas. En este sentido, tomamos partido por el marco teórico utilizado por ser el más adecuado para nuestros propósitos, dado que nos llevó a comprender tanto el conflicto como el campo de la subjetividad sin dejar de lado la vigilancia del enfoque que habíamos elegido.

No obstante, y para no caer con esto en la ilusión de la destrucción metafísica, acordamos con Derrida que:

[...] no tiene ningún sentido prescindir de los conceptos de la metafísica para hacer estremecer a la metafísica; no disponemos de ningún lenguaje —de ninguna sintaxis y de ningún léxico— que sea ajeno a esta historia; no podemos enunciar ninguna proposición destructiva que no haya tenido que deslizarse en la forma, en la lógica y los postulados implícitos de aquello mismo que aquella quería cuestionar (1989: 386).

Sobre la categoría Prácticas artísticas contemporáneas

Prácticas artísticas contemporáneas define al conjunto de algunas expresiones artísticas provenientes de la segunda mitad del siglo pasado, y que hoy son categorías naturalizadas en el campo artístico. Elegir esta categoría como dimensión formó parte de una estrategia para investigar cómo aquellas se formaron como objeto de discurso, a pesar de su heterogeneidad. Porque, como decíamos antes, nuestra investigación se focalizó en el campo de problemáticas que surgió en la reapertura al querer transponer el arte conceptual, la instalación y la *performance* a través del método activo.

Para la selección de enunciados y su codificación, se tomaron en particular aquellos que se ligaban con dichas prácticas artísticas según tres criterios. El primero fue la relación de ellas con su catalogación histórica que las ubicaba en la contemporaneidad. Allí observamos aquellas que eran contemporáneas por haber sucedido en el arte posterior a la Segunda Guerra Mundial; las que eran

presentadas vinculadas a los acontecimientos de los sesenta como una brecha entre la modernidad y el discurso posmoderno; los enunciados que presentaban a lo contemporáneo en arte como aquello que transcurre a la par de la existencia del sujeto, entre otros planteamientos. El segundo criterio fue la relación entre los efectos de las rupturas generadas por las prácticas artísticas mencionadas y el discurso de la tradición moderna del arte, constituido por las nociones de autoría, técnica, lenguaje, objeto de arte, entre otros. Y un tercer criterio fue la relación con lo que en el plan de estudios se proyectaba en el perfil del egresado en arte, que, además de completar una formación integral, podía generar «objetos artísticos», «prácticas artísticas», «obras de arte».

Una primera consideración fue que las prácticas artísticas contemporáneas consideradas son poco visibles dentro del repertorio estudiado. Pero adhiriendo al planteo foucaultiano, los conceptos, temáticas, incluso los objetos, aparecen en un momento de la vida institucional, formando parte de cruces de planos discursivos que con el tiempo se van asentando hasta naturalizarse. En ese sentido, la dimensión que construimos y que llamamos prácticas artísticas contemporáneas lleva el nombre de lo que hoy designa a todo aquello que emerge en el mundo del arte ligado al artista y al discurso de la obra, pero que no era un término popular hace treinta años atrás. Porque el mundo del arte es dinámico y genera formas diversas de llamar a lo que en un largo momento de la historia del arte se llamó «obra de arte». Hoy aparece el nombre común de prácticas artísticas para englobar lo que hace el artista para ser artista y, de esa 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 posminimalista) y a los que introducen otros nombres (como Fluxus y otros movimientos que tienen formas propias de nombrar lo producido por el artista en el territorio del arte), y de este modo nos centramos en la cosa hecha por el artista: este nombre no ha cambiado, ha persistido en la historia. En efecto, si bien sabíamos que no íbamos a encontrar en la reapertura el nombre de «prácticas artísticas» en las tesis y los documentos consultados por lo antes dicho, se trató de encontrar los modos cercanos; en particular los que eran comprendidos en las prácticas seleccionadas por nosotros, contemporáneos con ellas.

Objeto, concepto y tematización en el campo de las desviaciones

Antes de continuar, es necesario aclarar que hemos dado un sentido propio a la diferenciación entre concepto, tematización y objeto en el plano del discurso. Llamamos *objeto* al asunto mencionado, protagónico, de gran consistencia teórica, que fundamenta un discurso; *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 al objeto Enseñanza artística universitaria y al de Método activo. 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, Investigación y Estética son tematizaciones que no se toman como conceptos, no se definen pero son reiteradas. Cabe señalar también que estos términos recogen lo positivo de los documentos, es decir, lo que se reconoce, pero no solo en su reiteración idéntica, sino en su desviación. Pues, de esta manera, se trata de hacer visibles los planos discursivos y los emergentes.

De las nociones foucaultianas a los códigos de análisis

Para el análisis de discurso nos propusimos utilizar algunas herramientas conceptuales extraídas de la lectura de *La arqueología del saber*, que nos llevó a la realización de una tarea de carácter artesanal e inventiva, requiriéndonos mucha minuciosidad y vigilancia a la hora de interpretarlas y adecuarlas a los términos de nuestro campo de problemática; esto es: utilizamos un repertorio conceptual ya enunciado, que fue por nosotros probado y ensayado, analizando sus posibilidades, y al que le dimos un sentido actual en función de lo que buscábamos. O también, al decir de Derrida tomándolo del pensamiento de Lévi-Strauss, estaríamos haciendo bricolaje:

Si se llama *bricolage* a la necesidad de tomar prestados los propios conceptos del texto de una herencia más o menos coherente o arruinada, se debe decir que todo discurso es *bricoleur* [...]. Aquí es donde vuelve a encontrarse la virtud mitopoiética del *bricolage*. En efecto, lo que se muestra más seductor en esta búsqueda crítica de un nuevo estatuto del discurso es el abandono declarado de toda referencia a un centro, a un sujeto, a una referencia privilegiada a un origen o a una arquía absoluta (1989: 392-393).

Una de las herramientas conceptuales fue la noción de *modalidades discursivas*, es decir, la identificación de quién habla: no en el sentido sustancialista, sino en cuanto posición de sujeto de la enunciación; y con esto buscábamos saber cómo se constituye su legitimación para visualizar el grupo de interés en conflicto y el orden de atribuciones, así como también cómo aparece la presunción de verdad, y con relación a esta, qué ámbitos institucionales se relacionan con los discursos emergentes, que, en nuestro caso, se centró con relación a las prácticas docentes y al discurso educativo.

Otra de las herramientas fue la noción de *formación de los conceptos*, es decir, la descripción de la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan conceptos (y con estos discriminábamos 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). También, la noción de *superficies de emergencia*, es decir, la visualización de dónde pueden surgir los conceptos para ser designados. En nuestro caso, se ubicó en el campo de la educación artística universitaria donde se sitúan las prácticas docentes estudiadas, concretamente en el Seminario Taller

de las Estéticas II. Por esto nos preguntamos sobre el objeto: ¿cómo se denomina?, ¿cómo emerge o en qué condiciones de existencia se presenta?, ¿por qué surgió este objeto y no otro?, ¿qué dimensiones implica y cómo se renombra?, ¿en qué marco de estrategias aparecieron, y cuáles fueron las tácticas desplegadas?

También las llamadas *instancias de delimitación*, es decir, lo que nos permite 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 nos preguntábamos: ¿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?

Y también utilizamos la noción de *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, en nuestro caso: el método activo y las prácticas docentes.

Por último, la noción de *formación de los objetos*, es decir, la visualización de los planos de diferenciación que conforman los objetos y sus procedencias, que, en nuestro caso, fueron las condiciones de existencia para que surgiera como objeto de estudio el arte conceptual, la instalación y la *performance* en la ENBA entre los años 1985 y 1993, y la generación de tematizaciones, conceptos y objetos asociados a estas y a las prácticas docentes.

La elaboración del análisis se hizo en dos etapas simultáneas, una, que se organizó con base en la lectura de los textos y su codificación, 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, pero también su dispersión y la apertura de un campo de desviaciones donde podíamos visualizar la inestabilidad de los enunciados y las fugas de sentido.

Para el análisis obtuvimos un material copioso, por esto, nos ayudamos construyendo esquemas y tablas para facilitar la inferencia. De allí surgieron proposiciones preliminares y preguntas que nutrieron y nos lanzaron adelante en el proceso de investigación. El sistema de procedimientos utilizado generó un modo procesal de inferencias y toma de decisiones y el movimiento tomó la forma de bucle, con cortes críticos constantes que conducían a la formulación de preguntas vinculadas con el campo de problemáticas.

En el análisis, se tomaron los enunciados que cumplieran con dos criterios: de repetición y de presencia. Los enunciados que se repetían a lo largo del repertorio de los textos estudiados, desde un plano general de la lectura, vertical en el sentido cronológico, y parcial, en el sentido del detenimiento en un tópico y su dispersión en el sentido, nos llevaba a considerar un patrón discursivo, además de ayudarnos a visualizar un tópico al cartografiar la repetición del enunciado, en la búsqueda de sus procedencias. Y los enunciados que tenían presencia material

(la palabra repetida) o eidética (la idea repetida) eran un material que ayudaba a discriminar las diferencias y el orden metafórico del discurso.

A continuación presentamos el cuerpo analítico y las reflexiones surgidas en el proceso de investigación, comenzando con el estudio de los aspectos hallados asociados a la enseñanza artística y el uso del método activo, y siguiendo con lo que encontramos en torno al estudio de las prácticas artísticas contemporáneas vinculadas a las condiciones de las prácticas docentes, haciendo foco en la instalación, la *performance* y el arte conceptual.

Enseñanza artística y Método activo: análisis de las formaciones discursivas

Las prácticas artísticas contemporáneas en el programa del Seminario

El nombre de *seminario* aparece en 1986, en documentos institucionales, relacionados con los llamados a cargos docentes para el curso «Segundo año (Seminario)». En una tesis de 1989 se nombra al Seminario II como una unidad académica aparte; con características propias, se reglamentó en 1991 como un curso único llamado Seminario de las Estéticas (que en realidad duraba 2 años), se definía por un amplio abanico de contenidos programáticos asociados a una línea histórica. Este periplo a través de la lectura de las tesis nos muestra la constitución de lo que hoy es el tercer año del Primer Período, que comenzó siendo una unidad académica contemplada para desarrollarse en un año, pero que por su extensión terminó desarrollándose en dos años con dos subequipos docentes diferentes y que, finalmente, aparece una clara diferenciación de cada uno de sus años por su lugar dentro de la currícula.

Desde un análisis vertical de los enunciados estudiados, se observa con respecto a las consideraciones de los candidatos sobre las experiencias que formaban parte del Seminario II, en función de las temáticas del programa, que una mayor cantidad de ellas daba cuenta del estudio de las estéticas ubicadas antes de las Segunda Guerra Mundial. Pero sobre lo que aconteció después de ella solamente se presentaba una experiencia de largo aliento, con tres vías de trabajo técnico (gráfico, pictórico, volumen) que daban paso a un «muestreo» de las *tendencias*, sin dar mucha información sobre ellas. Las estéticas estaban ordenadas por un hilo histórico: si bien se aclaraba que se trataba de un ordenamiento necesario para el desarrollo del método activo. Se hacía referencia a una perspectiva histórica propia de la ENBA, que se contraponía a una versión positivista, universalista, lineal, que no dejaba lugar al encuentro con lo contemporáneo del arte, lo actual.

Además, se observó la instauración de una lengua propia, constituida por metáforas, como, por ejemplo: «vasos comunicantes», «arcos», «ojo cultural», entre otras, que llamaba la atención por su repetición en el eje vertical del estudio, pero también por su diseminación de sentido que más adelante, en este texto, se desarrolla en profundidad.

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 (1989) y el del Plan de Estudios de 1991; puesto que se observó en tesis posteriores a ella, el traslado de sus tópicos literalmente, parafraseos y citas. Al hacer un recorrido de los desplazamientos de C, se observan rutas que

llevan de este a D en el mismo año y a F en 1990; en 1991 aparece el desplazamiento de C en el Plan 91 con un estilo formal, y también a I en el mismo año; también se trasladó a J y L en 1992. A su vez, el Plan 91 fue citado en otros documentos en el mismo año por H y K. En este sentido se infiere que C se fijó como patrón discursivo, es decir, se tomó su organización como un modo adecuado de plantear las tematizaciones, conceptos y objetos del curso Seminario II.

Las prácticas artísticas contemporáneas aparecen enunciadas por medio de series de oposición, exclusión y también por una voluntad de saber y el imperativo de decir lo que se sabía del arte para volcarlo en el texto de la tesis. Por ejemplo, se observó una reiteración de términos que partían de C (1989), cuya serie de oposición se constituyó por «las tendencias plásticas contemporáneas» y el «arte antes de posguerra»; a esta le seguía una explicación de la realización de un «muestreo» de las últimas «tendencias». Deducimos con esto que la discriminación primera de un ámbito de producción contemporánea de arte dirigió las prácticas docentes a la implementación de un procedimiento de presentación, el llamado «muestreo» (también llamado «catálogo» en otras tesis), por una voluntad de saber. Pero en D, los emergentes en contraposición eran «las estéticas contemporáneas» y «las estéticas de posguerra»; esta discriminación se fundamentaba en la observación de una proliferación de ismos artísticos en la contemporaneidad, que no había en la posguerra, y por esta situación compleja, la tarea docente de documentación para el armado de la clase presentaba muchas dificultades. Con relación a esto, en F (1990), se señalan a «las últimas manifestaciones artísticas» como «corrientes de última hora», dando cuenta también de la dificultad de documentación sobre lo que estaba ocurriendo en su actualidad. Más tarde, en I (1991), aparecen «las neovanguardias»; estas fueron definidas por su carácter hegemónico y por su complicidad con la sociedad de consumo y el capitalismo. Sin embargo, en ese mismo año, en el Plan 91, se 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. Un año después, en K (1992), los emergentes fueron «las neovanguardias de posguerra», que se asociaron a la era de vacío. En ese mismo año, 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 esta última aparece una voluntad de decir y enumerar las categorías de las prácticas artísticas, asimismo aparece explícitamente por primera vez uno de los elementos de nuestro recorte: el arte conceptual. Y por último, sobre este recorrido, en las del año 93, el emergente fue el «agotamiento de neovanguardias, asociadas a los cambios sociales de los años ochenta» y la «emergencia de los lenguajes de comunicación de masas», por lo que se realizaba un plan de actividades para la investigación disciplinaria, un quiebre para lo que se venía exponiendo en las tesis; pero vale aclarar que aparece en la tesis que corresponde al llamado de profesor titular, que trae para desarrollar una propuesta de trabajo.

Campo de la memoria

Nuestro estudio se focalizó en el momento de la reapertura, y es allí donde el discurso de la enseñanza artística aparece en reiteradas ocasiones asociado a temáticas propias del campo de la memoria del colectivo docente y, a través de las series discursivas relevadas, se encontraron algunas relaciones con eventos históricos notorios de la Universidad de la República.

No obstante, cabe mencionar, en primer lugar, que este estudio incursionó en documentos complementarios a las tesis porque, si bien el campo de la memoria estuvo configurado por los enfrentamientos políticos, que hasta hoy son recordados, en ellas estos eventos no aparecieron explícitamente: lo cual es significativo y mereció nuestra atención en aquel momento, en tanto que estos participaron del plano constitutivo que dieron emergencia a algunos de los enunciados que se nos presentaron. En este sentido, nos hemos ocupado de las estrategias colectivas y en sus modos de resistencia. En segundo lugar, mencionar que también se relevaron en los textos los procedimientos que se aplicaron y que tuvieron efectos de legitimación institucional, como son las técnicas de reescritura, el método de transcripción y la sistematización de los enunciados.

Lo primero que hallamos fueron las relaciones de génesis, cuyo punto de origen se marcó en las reivindicaciones del Plan de Estudios de 1960, fruto de la reforma de la enseñanza artística que inaugurara una Escuela en la esfera universitaria, así como también relaciones de filiación que marcaron como centros el manifiesto de Córdoba de 1918 y la Ley Orgánica de 1958. Dichas relaciones aparecen en un documento de 1984. En este, se defendía una Escuela universitaria y democrática de arte, la ENBA, contra la imposición de una escuela de artes plásticas y visuales, por parte del ministerio y de las autoridades interventoras universitarias, cuyos procedimientos para el llamado docente quedaban 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 qué 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 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 (AEBA, 1984: 2-3).

Se denunció en la publicación *enba. Proyección de su experiencia educativa*, en 1986 (y similares) que a partir del cierre institucional y su desaparición como «servicio de enseñanza oficial de las artes (hecho sin precedentes en este País)» (1986b: 1) se practicó el saqueo y la destrucción sistemática de maquinaria, instrumentos, bibliotecas, pinacotecas, archivos y documentación.

Por otra parte, en A (1986), la participación individual en un colectivo, que trató de reintegrar la Escuela al ámbito universitario, cuya actividad se había originado a fines de 1983, se presentó como fundamento de la propia competencia docente y conocimiento del curso. Se observó que el modo retórico utilizado propiciaba la sutura entre el cierre y la reapertura, construyendo una continuidad a pesar del quiebre. Este mismo modo lo encontramos también en la publicación antes mencionada del mismo año y en E (1989) donde se encuentra un repaso histórico de la trayectoria de la ENBA.

Triangulando con otras investigaciones actuales (Cultelli, 2013; Puchet, 2014), se corroboraron algunos datos sobre la actividad de producción artesanal y artística de algunos colectivos en la época de cierre y clausura, que sobrevivieron de este modo en dictadura. Un ejemplo fue El Carrito, un emprendimiento cooperativo de venta de cerámicas, que aglutinó a docentes y estudiantes de la ENBA durante la dictadura, incluso también albergó a artistas jóvenes; algunos de ellos luego se integraron a la docencia en la reapertura. Lo que demuestra que la continuidad que aparece en las tesis entre el cierre y la reapertura surge de prácticas concretas que tenían como fin resistir a la dictadura sin perder el proyecto de enseñanza de arte —que, retrospectivamente, podemos decir que tanto había costado en los años cincuenta— y cuyo cierre sucedió en un período de apogeo.

Dentro de los documentos estudiados se consideró también un artículo que definió doctrinaria y conceptualmente el proyecto de la experiencia educativa de la ENBA. Se trataba de un artículo que Jorge Errandonea había escrito en *Tribuna Universitaria* (revista de la FEUU) 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 transcrito en la publicación *enba. Proyección de su experiencia educativa* (1986b) y similares. Allí se instaba a la revisión constante del plan y colocaba el origen de la propuesta educativa en el movimiento reformista de Bellas Artes y de Arquitectura de los años cincuenta.

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. Allí, el Plan 60 era caracterizado por ser reformista y sus concepciones, renovadoras.

En 1991, en H se colocaba el origen de la propuesta en 1960, cuando irrumpía la ENBA con su reforma, haciendo alusión al Plan 60, por el que se «abolía» el «régimen academicista», es decir, el modo de enseñanza impuesto en la escuela dependiente del ámbito ministerial en los años cincuenta.

El discurso de la génesis expone la fractura de la continuidad de la ENBA y por esta circuló una fantasmática de visos contrafácticos y de aires melancólicos, que especulaba sobre su progreso educativo si no hubiera existido el quiebre.

En síntesis, entre 1984 y 1986, el *origen* de la propuesta educativa de la Escuela se colocó en diferentes momentos políticos universitarios centrales, asociados al espíritu democrático y reformista, siendo un modo de denunciar situaciones arbitrarias y reivindicar prácticas democráticas en el momento de la salida de la dictadura, relevándose cuatro orígenes donde cada uno de ellos sitúa una serie temporal de acontecimientos que fundamentan la razón institucional en su actualidad. Como señalamos antes, en el primer lugar, puso el origen en el Manifiesto de Córdoba de 1918, conectándolo con el movimiento de reforma universitaria de 1958: 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. En el segundo lugar, 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. En el tercer lugar, 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 ENBA se re-funda 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. En 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.

Otra de las relaciones observadas tuvo como tópico la transformación de los planes educativos (del Plan 60 al 91) en el contexto de los primeros años de la reapertura. 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 con las necesidades de las nuevas generaciones así como, también, generar investigación sobre el campo disciplinario del arte en el tiempo de clausura de la ENBA.

Asimismo, en 1986 se relevó en A la transcripción de párrafos del artículo de Jorge Errandonea mencionado antes, para enfatizar sobre los cambios producidos entre 1960 y 1973, fruto de una revisión constante de los principios y alcances de los programas frente a los nuevos aportes.

En 1989, en C, se señaló que el seminario había sido el curso que había experimentado una mayor evolución en su calidad y cantidad de propuestas, y que su estructura se replanteó a partir del segundo año de la reapertura, con un proyecto inicial «audaz» que se «ha fortificado» en el tiempo y «modificado en un ajuste cada vez mayor con sus propósitos». 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, que, en el «reajuste y renovación constante metodológico», se produjeron intercambios de contenidos entre el primer año y el seminario, actividad que permitió hacer un nexo conceptual. Esta misma valoración aparece también en D, en el mismo año.

En 1991, se remarcó que en la reapertura era necesaria la adecuación de los cursos a la investigación internacional; se trata de una transcripción de la publicación *Una experiencia educativa. 1960-1970* (1970); esto también aparece transcrito en el Plan 91.

En síntesis, las relaciones de transformación se concentraron en el discurso pedagógico asociado a los efectos de la dictadura y al cierre de la ENBA. Se pudo 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, la afirmación de que el curso de seminario era el ejemplo concreto de una apuesta «audaz» que se había «fortalecido» en el tiempo y ajustado a los propósitos actuales. En este sentido, se menciona la reubicación junto con el 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. Observamos que la transcripción fue el modo de intervención para la legitimación, ofició de modo para establecer un vínculo de compromiso con lo hecho anteriormente, instaurando una tradición.

Por último, se observaron relaciones de discontinuidad en el discurso de cierre de la ENBA, en 1973, y de continuidad en el de su reapertura. Estas relaciones fueron abordadas juntas porque en la mayoría de los documentos estudiados se observó un movimiento pendular entre ambos modos de interpretación: el continuista y el discontinuista.

En efecto, en la *Revista Taller* (AEBA, 1984: 2), se reafirmaba 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. Un año después, en la publicación *Proyección de su experiencia educacional* (1986b), se planteaba que «lo anterior y lo actual funciona a modo de testimonio y presencia, como memoria y lineamiento para el accionar futuro» (ENBA, 1986a: 1). Se decía que, ante el cierre de la ENBA, se habían creado pequeñas cooperativas, grupos de producción con mayor o menor impacto con relación al lenguaje, y que esto fue un «frondoso y rico camino de experiencia

individual del desamparo exuniversitario» (1986b: 1) que debió encontrar «fuentes de continuidad» de lo que había vivido. Cabe señalar que el «desamparo exuniversitario» se refiere, además, a la situación de confrontación con el CDC con respecto a la situación de la ENBA; este es uno de los eventos discursivos que de modo indirecto nos presenta la situación política en su actualidad.

El modo de narrar para constituirse en voluntad de testimonio marca una forma de dar cuenta de este movimiento pendular de continuidad-discontinuidad histórica, presentando los hitos: reforma del Plan de Estudios en el año 1960, clausura de la ENBA el 27 de octubre de 1973 y reapertura en agosto de 1985. De los 26 años del Plan 60, 12 fueron sin actividad (B, 1986).

Entre las tesis de 1989, se encontró una, la E, que fue considerada como un *texto- acontecimiento*, una modalidad de enunciación que presentaba una consistencia existencial, dejando un testimonio vital de su momento. Allí decía 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 personal en la ENBA. 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». Dice, también, que le contaron —a través de intercambios epistolares en el exilio con los que quedaron responsables de la reapertura— que había más de 3000 inscriptos en los cursos, pero estaban sin edificio y sin instrumental adecuado para tal matrícula, y que, por esto, hubo que reorganizar todo de modo autogestionado.

En ese interregno, según testimonios recogidos en el marco de la exploración de campo, el colectivo docente-estudiantil levantó paredes para armar talleres y salones de clase con el fin de darle la bienvenida a las nuevas generaciones, y se diseñó un sistema de gradas para las clases numerosas. Esta inscripción masiva correspondió a un movimiento de adhesión popular para la reapertura de la ENBA, que además repudiaba la agresión de la dictadura, y que confluyó con las actividades realizadas en la ciudad que daban cuenta de las necesidades locales. Porque en aquel momento la ENBA no estaba presupuestada; 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, entre otras cosas). Además, el edificio estaba compartido con la Escuela de Administración y otras dependencias universitarias. En este contexto, la inscripción masiva obligaba a la recuperación edilicia y presupuestal.

Dicho documento tuvo la característica de contener una transcripción a una carta, firmada por Jorge Errandonea y Marcelino Guerra desde París, en 1985, en respuesta a la que fuera «comisionada» por la «Asociación de los Órdenes» en referencia a la reincorporación de la ENBA al escenario educativo. Allí 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 de los integrantes de la ENBA; 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 *enba. Proyección de experiencia educativa*, de 1986. Si bien planteaban el retraso, la complejidad y la dimensión del desafío técnico existente, entendían 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». En el orden de las estrategias, señalaron tres condiciones para generar un escenario educativo posible para el desarrollo de la enseñanza: que todo el proceso de definición y conquista de espacio para trabajar se diera antes de la marcha de los cursos, que se armara una «discreta» y «entendible» administración y que se lograra el reequipamiento humano y material, semejante al que se tenía antes de la clausura.

Este *texto-acontecimiento* presenta también los compromisos que se crearon en el proceso de la reapertura de parte de los que se reunían en Montevideo, generando ámbitos de discusión sobre la proyección de la enseñanza en el contexto político y social, y de los exiliados que mantenían contacto. Entendemos que el modo estratégico está presente en cuanto se inserta en una tesis para llamado docente en 1989.

Por otra parte, se destaca el uso de metáforas bélicas, como apelar a la «defensa», al «ataque», a la «resistencia» que también observáramos en otras tesis. En general, el uso de metáforas bélicas fue un modo de presentar el período de dictadura y su salida, desde una perspectiva vital, e inferimos que la idea era presentar al sujeto como un guerrero solitario, que acumulaba saberes para aportar al proyecto educativo colectivo en el cual se creía y se apostaba. Por consiguiente, fue un modo de generar resistencia; creaba 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. Además, a través de estas metáforas se pudo comprender el cotexto de la producción y la persistencia de la construcción de mundos y de resistencia. En efecto, desde el campo de la memoria se generaron mundos, como efecto de verdad del lenguaje, 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 vistos en los desplazamientos metafóricos que más adelante desarrollaremos; sujetándose a un plano existencial a través de una retórica, donde el sujeto tenía un lugar, el de las ideas: activo, fecundo, aportativo.

Es llamativo en la carta, que, al pie de página, se incluyan novedades del mundo del arte, informando sobre ciertos modos de utilización de la información histórica en las exposiciones artísticas del Centro Georges Pompidou y también presentando un breve relevamiento de investigaciones fisiológicas sobre la cinestesia. Es claro que la carta tiene como objeto discutir las condiciones de

la reapertura, no de los cambios producidos en el mundo de los fenómenos de la percepción y las estéticas en tanto que estas últimas quedan literalmente al margen del texto. Sin embargo, estos relevamientos fueron desarrollados una vez abierta la ENBA, cuando Jorge Errandonea ganó el llamado para un encargado de curso de segundo año del Primer Período de Estudios, en 1986.

En años posteriores encontramos visualizadas tres etapas en la historia de la ENBA: la primera llega hasta el año 1959, cuando la ENBA era un centro académico de enseñanza en arte, la segunda 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 la dictadura (I, 1991) y, por último, de 1985 en adelante, a partir de la trabajosa reapertura. De lo que se desprende que hubo una apuesta por englobar la enseñanza artística en la ENBA, identificándola en contra de la enseñanza académica, pero encontrando en ella una etapa previa, y lanzando un proyecto posible a futuro a pesar de los quiebres institucionales.

Algunos aspectos considerados en el campo de la memoria

En el estudio vertical de las tesis se pudo identificar etapas constitutivas de la ENBA que se correspondían a la vida política del país. Se observó que desde 1960 hasta 1973 estuvo 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 ENBA se concentró en el armado de la carrera, en diálogo con el medio social y sosteniendo la reapertura democrática a través de 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.

Los textos compusieron escenarios de disputa. 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 estas constituyeron un mundo que operó como una herramienta de resistencia y lucha al igual que el uso de las metáforas bélicas, mencionadas antes, y posibilitó la producción de estrategias a nivel político y la circulación de aspectos imaginarios para la producción de saberes. La posición de sujeto se legitimaba a través de la referencia de origen que otorgaba un lugar común y compartible (Córdoba, Ley Orgánica) y que, junto con las transcripciones de publicaciones anteriores o del plan de estudios o de referentes institucionales, presentaban y marcaban los compromisos asumidos.

Dichos compromisos aparecen marcados en dos épocas: la primera, alrededor del desarrollo del Plan 60, y la segunda, por los efectos de la dictadura en la reapertura. En la primera, donde se desarrolla el Plan 60 en su trayecto hasta el cierre de la ENBA, el compromiso se conectaba con el cuerpo doctrinario que se estaba conformando y sosteniendo por las prácticas docentes. En la segunda, a finales de 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, en exposiciones artísticas marginales, entre

otros espacios) y también a través de los intercambios epistolares. Por consiguiente, en la reapertura, el plano doctrinal de las ideas fue un lugar de comunión y una estrategia que convocaba a la memoria y a los compromisos colectivos.

En otro orden de ideas, también nos ocupamos de identificar las posiciones del sujeto en los textos, que con relación al campo de la memoria se configuraron explícitamente, en relación conflictiva con el Ministerio de Cultura y contra las autoridades de la Universidad intervenida. Porque el interés que se jugaba era la reapertura de la Escuela con base en la doctrina que la hizo posible, condensada en 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 de 1960 a 1970. Por esto se observó que el sentido estratégico presente en la tesis E marcó la generación de tópicos —el control de la administración de la Escuela, la falta de locales y el imperativo de formación de recursos docentes—, cuestiones que debían estar solucionadas antes de la puesta en 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 o en colectivos artísticos, y los que se matriculaban en la nueva Escuela como un modo de apoyar la reapertura. Lo que reunió a estas subjetividades fue atribuido 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 de defensa. 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 ENBA, sus aspectos positivos y peligrosos eran confirmados con el cierre, como demostración de la contundencia de la propuesta educativa de la Escuela; 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; 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 un modelo-bastión de ideas democráticas para proteger frente a la intervención del Estado.

En otro orden de ideas, en los documentos revisados de 1986, visualizamos la coexistencia de discursos contrapuestos en tres niveles de análisis: en el reglamentario, en el epistemológico y en 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 como Ubicación histórico-cultural y Geometría. Es decir, coexistió la lógica discursiva del Plan 60 con las innovaciones de la reapertura. Con relación al nivel 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 disciplinario, como apoyatura para la presentación de los centros de interés y la planificación del curso. Y por último, con relación al pedagógico, coexistieron modos discursivos que tomaron partido por una lógica antiautoritaria junto con ciertas lógicas discursivas provenientes de tradiciones autoritarias. Pero en las tesis relevadas de 1989 ya no aparece la coexistencia del Plan 60 con sus asignaturas (Geometría y Ubicación histórico-cultural), con las innovaciones; se observó que el modo utilizado para la exposición fue de síntesis y de desarrollo de definiciones. Otra coexistencia fue la del discurso de lo colectivo como valor, junto con el del «individuo»; reuniendo un plano colectivo que programa y un plano individual que emergería de dicho programa.

Con relación a la organización de los textos, al manejo retórico, el uso metafórico y a la circulación de los contenidos imaginarios, surgieron tres tematizaciones: el proyecto educativo de la ENBA, el momento de la reapertura y la creación del seminario. Nos detendremos en este último punto.

El modo de describir la concepción del Seminario de las Estéticas, como un ajuste del Plan 60 en los tiempos que se estaban viviendo, tenía características narrativas épicas, asociaba los ajustes de su propósito a la «audacia» y a la «fortificación» de tal creación. A su vez, se tendía un puente que generaba una continuidad entre la novedad de la propuesta y la doctrina pedagógica, porque se refería al seminario como renovación y ajuste del plan (C, 1989). En este sentido, se presentaba como reflejo de la doctrina (de renovación, con audacia y creatividad).

Una de las metáforas utilizadas fue la de «corteza prejuicial» (D, 1989), que podemos 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 pre-conceptos del mundo del arte. Asimismo, se utilizaron metáforas sobre la invalidez del estudiante, por lo que «debía ser munido» por el docente que lo debía asistir. Lo que deducimos de esto es que el docente sentía que contaba con la formación y los instrumentos suficientes y adecuados para la transformación (D, 1989). También se observó el uso reiterado de metáforas provenientes del ámbito científico-objetivista: «datos», «ángulos de visión», «hipótesis», «variables», términos que eran asociados a la definición de artista de fin de siglo (D, 1989).

En las tesis de 1990 se observó una serie de caracterizaciones del mundo artístico asociadas al programa del seminario; se partía de que el estudiante estaba comprendido en la cultura de la cual era heredero; 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, estos estarían también en el estudiante en tanto que él participaba de la cultura y sus contenidos.

Otras metáforas utilizadas fueron «musculatura erudita», «recitado de catecismo», «espíritu de la duda» (G), constituyendo y enriqueciendo una glosa. Esto significa que existió un proceso de constitución de un glosario propio de las prácticas docentes, donde la «musculatura erudita» aludiría a una concepción vitalista, que asociaba lo biológico al conocimiento; el «recitado de catecismo» sería un modo de traer a 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, del 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 efecto, 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 que pusieron en jaque la institución religiosa, como Giordano Bruno y 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, y es ilustrativo de esto la leyenda que aparecía en un chapón emplazado en la ciudad en la campaña de sensibilización «Por los pueblos y su libertad» (1989): «Libertad para soñar y dudar sin dogmas».

En las de 1991, aparecieron metáforas contrapuestas que reforzaban la constitución de esta glosa, pero también comenzaron a circular otras que iban cobrando un carácter más hermético. Por ejemplo, en I se contrapuso el «estudio diseccionado» de cada corriente estética a un «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 a lo médico. De todas maneras, ambos términos formaban parte de un modo científico-objetivista de plantear el estudio de las estéticas.

También se destaca el desarrollo de la noción de método en relación con el desempeño del estudiante, fundamento este de la enseñanza activa, en donde el primer año se contaba como modelo para los demás cursos del Primer Período de Estudios (N, 1992). En este sentido, se revalorizó el primer año, rico y exitoso en la operación metodológica de este tipo. El orden metafórico se amplificó y tomó recursos del ámbito técnico médico, representando al estudiante como objeto de intervención, en este caso, pedagógica. En las tesis de 1993, aparecieron otras metáforas que se referían a la relación docente-estudiante, mostrando con esto la importancia que se le dedicaba al tema; en algunos casos se utilizaban metáforas del campo semántico científico, objetivista y técnico, y en otros, metáforas que forman parte de una lírica particular. En ese mismo año, el modo de explicar la propuesta docente, y de presentar el objeto del método activo, nos dio la pauta del lugar simbólico que tiene para el docente su rol y el valor otorgado al método de enseñanza.

Cabe señalar el uso de las metáforas y el deslizamiento de ellas en el tiempo, instalando una glosa de carácter lírico, es decir, un orden singular y estético que en algunas tesis llegó a generar cierto hermetismo. En este sentido, observamos la reiteración de campos semánticos y tematizaciones que se deslizaban en el tiempo, generando nuevas concepciones. Por ejemplo, aparece la metáfora antes mencionada de «corteza prejuicial» (D, 1989) y la de «tejido cultural» (en el Plan 91) deslizándose en 1993 como «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); en 1993, aparece «bucear en las profundas motivaciones de sus destinatarios» (R); «apostando a la navegación en la cultura» (R). El uso metafórico también constituye y desarrolla tematizaciones, como por ejemplo, sobre las atribuciones docentes; se dice: «colocar al estudiante en situaciones de alto impacto para desbarbar la corteza prejuicial» o «atomizar la barrera prejuicial»; «atacar la situación pasiva del estudiante»; «meterse casi en sus zapatos»; «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, en particular en 1993, 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-estudiante. Este orden presentó una gran riqueza poética que se generaba por los deslizamientos metafóricos, que en la lectura produce un efecto de unidad, de estar frente a una lengua constituida. En los últimos años del lapso estudiado, el orden retórico cubrió diversos campos semánticos y se puede afirmar 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. Así como también observamos que se llegaron a modos retóricos muy rebuscados, 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. Repetimos que este orden subrayaba las prácticas docentes como una preocupación fundamental, más que los aspectos disciplinarios propios del campo artístico. 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 la otra, 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.

Campo de desviaciones

Llamamos campo de desviaciones a la formación de conceptos que aparecieron de forma dispersa en el curso del estudio de los documentos, por lo que no se puede generar una definición general, sino que el concepto contiene en sí muchos matices asociados por equivalencia o por relación de incompatibilidad. Por ejemplo, el concepto de libertad se presentó ligado a las conceptualizaciones sobre el método activo y la perspectiva doctrinal de enseñanza artística. El concepto de docente se presentó ligado a la conceptualización de estudiante, y nos condujo a dimensionar y estudiar las prácticas docentes. El concepto de estudiante fue el modo de referirse al destinatario de la enseñanza artística y del método activo, y englobaba, en forma genérica e indistintamente, los términos de *educando*, *estudiante* y *alumno*. El concepto de experiencia se presentó ligado a la particularidad del método activo; el de historia se presentó como una preocupación sobre el enlace entre enseñanza artística universitaria, su plan de estudio, el programa con el método activo y sus particularidades; el de procedimiento fue un modo de referirnos a los recursos técnicos de las prácticas docentes, que, como enunciados discursivos, tenían efectos de *verdad* a nivel pragmático. Y el concepto de método activo fue la subdimensión constituyente de la dimensión de Enseñanza artística universitaria que en nuestro estudio balizó el territorio de las prácticas docentes, para diferenciarlas y acotarlas. Estas formaciones se desarrollan a continuación en una breve síntesis.

Libertad

En las tesis de 1986 este concepto no fue muy tematizado, apenas se menciona para caracterizar la relación docente-estudiante, que debía practicarse en un ámbito de libertad para poder ejercer la crítica. Sin embargo, en el artículo de Jorge Errandonea (1963) apareció ampliamente desarrollado, observándose que este fue el patrón discursivo en el estudio vertical del concepto.

En dicho artículo, el concepto de libertad se constituye con el aporte del filósofo y crítico de arte inglés Herbert Read (1893-1968). En este contexto, el filósofo fue interpretado 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 la libertad como una cruz, no como una corona de gloria) y esto implicaba una responsabilidad personal. A su vez, la libertad creadora incidía en la realidad y por esto se subrayaba la implicación del sujeto y su responsabilidad social. Esto fundamentaba la fuerte responsabilidad del productor con su medio. En efecto, la serie que formaba el concepto de libertad se compuso de varios enunciados: su positividad, el dolor —porque implicaba responsabilidad por su incidencia en la realidad— y su carácter individual. De este modo observamos que en el artículo se produce una serie de equivalencias entre enunciados, constituyéndose un núcleo discursivo por el cual se fundamentaba que el equipo docente tenía como tarea habilitar un ámbito de libertad para la formación en arte. La serie de equivalencias se conformaba por la enseñanza

individualizada en libertad que era igual a la enseñanza experimental, al pluralismo y a las opciones progresivas. De la misma manera, se constituyeron otras series que complejizaban este concepto por contraposición, donde la «individuación» se oponía al «individualismo egocentrista»; la integración, a la dispersión; y la cooperación (que a su vez era equivalente a lo creativo, y suponía el trabajo en equipo), a la competición.

Se plantearon otras series por las que se visualizó una concepción positiva que ligaba este concepto con el Plan 60, por ejemplo: la libertad era representada en el ejercicio del pluralismo estético docente que superaba cualquier arbitrariedad, se trataba de una concepción relativa y transitoria de la definición del arte, que hacía posible la *espontaneidad creativa*, fenómeno que constituía el mejor campo de realizaciones.

En las tesis de 1990, apareció un desarrollo de la concepción de libertad a través del pensamiento del psicólogo judío-alemán Erich Fromm (1900-1980), que aportaba la definición de «libertad para», equivalente en las tesis a la «positiva» de Read: 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). La libertad, que supone un desarrollo creativo y crecimiento personal, de carácter interior, se manifestaba en el optar responsablemente y esto era el fundamento de la propuesta educativa de la ENBA, donde se conjugaban las variaciones individuales para promover y fortalecer a una «sociedad progresiva» (es decir, mejorada); se trata de un proyecto político libertario. También en este año este concepto estuvo ligado a un problema metodológico: el de estimular al estudiante en la experiencia sin coartarle su espontaneidad y creatividad, es decir, sin coaccionarlo. La pregunta que sobrevuela a este problema es: ¿cómo llevar adelante la acción docente en un sentido programático sin que afecte la actividad del estudiante y sus propios sentidos de la experiencia? En efecto, 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 a los centros de interés.

No obstante, un año después, aparece una crítica a este modo de plantear la cuestión de la libertad que marca los aspectos positivos de la libertad y de la dirección docente, generando una serie de equivalencia más que de oposición. Desde esta perspectiva, se consideraba más los contenidos y la misión educativa que la libertad del sujeto y su voluntad de poder y querer. En efecto, se visualizó un *ritornello*, en el sentido de «los *ritornellos* territoriales, que buscan, marcan, agencian un territorio» (Deleuze y Guattari, 1988: 332), generado por cierta ambigüedad en torno al método con relación a la libertad expresiva del sujeto, que podríamos resumir en el binomio libertad-dirección. Dicha ambigüedad apareció como una preocupación continua en el discurso de las prácticas docentes. En sentido amplio, estamos planteando que los conceptos contrapuestos, libertad y dirección, han circulado en las tesis de modo reiterado, instalando nuevas coordenadas para agenciar el territorio del método.

Pero también se planteó 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, lo que claramente consideramos como una crítica fuerte a las prácticas docentes de su momento. La serie emergente de aspecto positivo consideraba la libertad como la asunción de responsabilidades mutuas, de docentes y estudiantes. Esto era contrapuesto al sistema rígido, de bases inmovibles compuesto de una actividad docente recurrente, burocrática y cristalizada, de actitud autoritaria, con un fin predeterminado en la formación, donde la libertad se interpretaba como una ausencia de restricciones. En las tesis posteriores, apareció este concepto en menor grado, subrayando la responsabilidad docente de investigar en un marco de libertad, y para ello este debería aportar distintos elementos (saberes diversos) que convergieran en el objeto a investigar. Allí se observó un giro en el sujeto de la responsabilidad, del estudiante al docente: pero también la noción de responsabilidad mutua y la apuesta al proceso, el compromiso responsable y una actitud frente a la experimentación.

Docente

Este concepto y sus enunciados se enlazaron y se entroncaron con el artículo de Jorge Errandonea y con C (1989), 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 disciplinario del arte y en las prácticas docentes.

Las tematizaciones recurrentes hicieron referencia al equipo docente (1986, 1991-1992-1993), a los atributos docentes (1986, 1991), al rol docente (1989, 1992-1993), a las tareas docentes (1986, 1992), a la relación docente-estudiante (1986-1990, 1992-1993), a las condiciones para la enseñanza (1989-1990, 1992-1993), al método activo (1986-1990, 1993) y a la formación docente (1991, 1993). En este sentido, consideramos que la recurrencia de las tematizaciones presentó tanto la preocupación del docente con relación a sus prácticas como también un patrón sobre lo que este puede decir y ver. La relación docente-estudiante 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 explicitada en 1991, el año de la aprobación del Plan 91, y en 1993 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.

Estudiante

En el recorrido vertical de este concepto en las tesis, observamos que se origina del discurso de C (1989), que contiene además el orden discursivo marcado por Jorge Errandonea (1963); en este último se consolidan las relaciones discursivas entre el concepto de estudiante y el método activo. El estudiante era considerado como una «individualidad» que poseía capacidad crítica, estaba

conformado por una parte expresiva, que disponía de instrumentos sensibles, y por otra parte crítica, que tenía para sí instrumentos conceptuales; ambas definían a una 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 de lo conceptual.

Aparecían ligadas tres razones por las que se fundamentaba esta condición dual del sujeto de la enseñanza. Primero, la existencia de un legado cultural que proveía de formas expresivas plásticas, que eran los motores que movían a la historia y a las creaciones estéticas portadoras de los valores sensibles y conceptuales; segundo, la potencia de la experimentación y el laboratorio sensible que ponen en juego un manejo plástico y expresivo, y, por último, la experimentación misma que era la comprensión sensible de los fenómenos estéticos.

Así, desde una perspectiva objetivista, lo sensible se contraponía a lo conceptual, que era aquello posible de desarrollar 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 fundaba un discurso disciplinario, con su objeto y su método. También, de este modo, se reafirmaba un binomio, cuyos polos son lo estético y lo conceptual.

Se puede reconocer en esta teoría las bases de un discurso formalista y visual, más próximo al pensamiento kantiano y que tiende a un positivismo, perfilándose, de este modo, una concepción de sujeto de enseñanza y una teoría de la subjetividad. Una teoría de impronta kantiana se aprecia en la tesis C (1989), y se retoma en las tesis posteriores. Se trata de un discurso basado en una serie discursiva de equivalencias y oposiciones que podemos resumir en la composición del binomio «sensible»-«racional» que ubica en el seminario el desarrollo de una investigación que posibilitaba al estudiante aproximarse al nudo significativo de su época y de sus creadores; y esto involucraba 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 científico, objetivo, racional). 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.

Experiencia

Este concepto se liga fuertemente a la subdimensión Método activo. En el análisis de los textos, el concepto de *experiencia* se presentó desde la semiosis del término; se observó que en el estudio vertical de los enunciados se confundía el sentido de experiencia con el de experimento. Pudimos vislumbrar dos etapas, una en donde aparecía fuertemente la tradición fundada por Errandonea (1963), que formaba parte del discurso reformista, de cambio pedagógico de la ENBA y de crítica sobre la situación de la enseñanza artística: el giro de la enseñanza académica a la activa. Pero otra etapa aparece cuando se comenzó a sistematizar sobre esta noción, desde una perspectiva teórica kantiana y formalista, generando una autocritica y una evaluación constante sobre la eficacia de la experiencia.

En esta segunda etapa observamos un doble movimiento: de definición de la noción de experiencia y de crítica con relación al centro de interés trabajado. Esta observación fue fundamental para nuestra investigación, pues justamente partimos de un campo de problemáticas donde el método activo se presentaba en el discurso como un obstáculo para plantear un centro de interés donde, precisamente, lo formal no era lo protagónico (instalación, *performance*, arte conceptual), lo que se plantea en las tesis de 1990, lo actitudinal quedaba por fuera del campo de la experiencia cuando se fijaba una orientación formalista del abordaje de las estéticas. En este sentido, el valor de las prácticas docentes quedaba en jaque, puesto que este se concentraba en la instrumentación de la experiencia, que era el centro del método activo y, por ende, de las propias prácticas.

La experiencia no era un programa formal a desarrollar, era una plataforma desde donde abordar la complejidad de una estética, que resultaba ser un componente complejo extra a tener en cuenta por el docente. Pero si la eficacia de la experiencia era relativa a lo que el equipo docente pudiera conocer sobre la estética (no solo desde una perspectiva formal, sino también actitudinal), entonces, cabría una apertura para pensar sobre la formación del docente.

Sin embargo, lo natural y de sentido común frente al arte fue tomar una postura formalista y visual (apuntando a lo que se presentaba en su composición, estructura, color, dibujo), tomando para ello solo lo que se ve, lo positivo; sin embargo, en el enunciado de la experiencia esta postura entra en crisis a través del propio centro de interés *tendencias*.

Historia

Este concepto emergió como punto de incidencia entre las prácticas docentes y el territorio disciplinario del arte. 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 la historia, más cercana a una historia cultural, de cierta complejidad y alejada de una propuesta teleológica del arte. No obstante, en este nuevo territorio construido, se concebía al estudiante como emergente de un legado cultural que debía conocer, y también como reflejo de la contemporaneidad que llevaba un signo negativo:

de crisis, confusión y vacío. La utilización de metáforas para dar cuenta de la concepción histórica relativa al método activo produjo una glosa que se consolidó en 1990, con términos como: «vasos comunicantes», «tejido histórico», «legados», entre otros. Cabe señalar, también, el giro que significó repensar la materia Ubicación histórico-cultural, del Plan 60, integrándola a través de la concepción del método activo, modificando con esto la concepción que traía del Plan 60 y creando una concepción propia de lo histórico con relación a lo sensible.

Algunas consideraciones sobre la serie de equivalencias y contraposiciones entre historia y sensibilidad nos condujo a ciertas visualizaciones en el plano disciplinario en tanto que 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.

Procedimiento

En los documentos y las tesis de 1986 estudiadas, pudimos 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.

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 que se realizaba un cuestionario inicial que buscaba conocer los prejuicios y motivaciones del estudiante, y una ficha personal individual, construida por el docente, con el fin de guiar al estudiante en su recorrido; el estudiante encontraría documentada su «personalidad» y la labor docente asociada a esta. Sobre esta guía, el estudiante construía un plan individualizado de estudios junto con el docente, inspirado en un estudio sobre la metodología de la Escuela de Ulm (Errandonea, 1963). También se enfatizó la importancia del recorrido libre del estudiante equivalente a la integralidad de la enseñanza y contrapuesto a las pruebas de suficiencia.

Cabe señalar la serie de equivalencias con relación a la conformación de equipos —que tenían que ser 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 alemana de diseño, la Escuela de Múnich, que había instaurado un sistema de competencia y jerarquías entre individuos. Asimismo, se resaltaba la diferencia también con 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, siendo esto 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.

Otro procedimiento fue la «técnica de impacto», que en un principio fue establecida para el primer año en la reapertura. Se presentaba un diagnóstico de la situación del ingreso estudiantil, como problema, y se utilizaba como plataforma de trabajo el desarrollo del curso. El ingreso del estudiante implicaba la circulación en el aula de los prejuicios sobre el arte y para hacerlos «saltar» de «la corteza prejuicial» era utilizada esta técnica, con el fin de que el estudiante pudiera aproximarse al abanico de posibilidades de respuestas expresivas y descubrir la esencia del asunto del arte. Este concepto también se encuentra dentro de los aportes de Jorge Errandonea (1963).

En este sentido, la experiencia se utilizó para revelar 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, era la prescripción estético-técnica. Esto último se desarrollaría en el Segundo Período, en el taller elegido por el estudiante. Esto implicaba un modo de ser docente, que tiene como límite la expresión de una valoración de los juicios estéticos; concibiéndose valioso el ser neutral ante las cuestiones estéticas como también ante lo que el estudiante pudiera generar. La procedencia de este concepto se ubicó en el Plan 60 y se mantuvo en el siguiente, el Plan 91.

La *rotación* es un procedimiento por el que el estudiante una vez terminado su recorrido por el Primer Período de Estudios podía dirigirse al Segundo Período de Estudios con herramientas propias; en el pasaje del Primer al Segundo Período surgía la rotación como mecanismo que hacía posible al estudiante 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 II. Entonces, el equipo docente organizaba y coordinaba la generación de mesas de debate y exposición de las propuestas de los talleres. Este procedimiento ya se encontraba en el segundo año del Plan 60, pero en la reapertura fue integrado al Seminario II.

En las tesis de 1986, aparece el «testeo»: una encuesta confeccionada para conocer los saberes, los antecedentes y las motivaciones de los estudiantes que ingresaban a la ENBA. Con esta información, se tomaban decisiones sobre el desarrollo de los centros de interés. El tema emergente se presentaba primero a través de la experiencia, luego se «peloteaba» con los estudiantes, es decir, se realizaban preguntas a los estudiantes por lo que el docente oficiaba como pivote de la experiencia, y se finalizaba con un cierre donde se conectaban las preocupaciones históricas del centro de interés con lo trabajado en ella.

El Seminario II y los procedimientos

Centrándonos en el curso del Seminario II y en el orden de los procedimientos generados, observamos que, en las tesis de 1989, el método activo aparece ligado al concepto de método objetivista, que era solidario con una noción de historia que daba cuerpo epistémico y organizaba el territorio del arte. En este sentido, el centro de interés se presentaba a través de la experiencia con el fin de recrear el saber. También, en ese mismo año, aparecía la crítica del método

ubicado en el Plan 6o porque en aquel marco no se integraba al estudiante en la evaluación, superando esto, se proponía un chequeo conjunto y la construcción de criterios de análisis, por un lado, y, por el otro, la creación de un archivo por estudiante. El chequeo conjunto de la producción estudiantil era archivable, la evaluación seguía criterios colectivos no estético-plásticos —porque eran emergentes de premisas— y cabía lugar para el error docente, por lo que se recomendaba cierta moderación del juicio de parte del docente.

En este sentido, en el Seminario II se propuso una experiencia de largo aliento (caracterizada por su larga duración con relación a otras en el curso) al finalizar el estudio de los centros de interés, como modo de articular con el pasaje al Segundo Período de Estudios 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 pedirle demasiado que esta pudiera recoger en el ámbito del aula lo que sucede en el mundo?

A través de C (1989) pudimos visualizar cuáles fueron las experiencias por las cuales se exploraban las tendencias artísticas, es decir, lo que estaba ocurriendo en el arte en su momento. Se proponía una experiencia libre, realizada con diferentes técnicas, y, a partir de ella y sus resultados, se analizaban las vertientes sensibles de expresión plástica y su conexión con las tendencias plásticas contemporáneas. Aquí nos encontramos con un hallazgo que generó una apertura de sentido en nuestra investigación porque se explicitaba la conexión entre la experiencia y las tendencias contemporáneas. Se trató de la visualización de un proceso a través de lo que los estudiantes producían, que se archivaba para poder evaluarlo en conjunto, que daba lugar a la planificación de una clase en donde a partir de la propia «investigación» estudiantil se visualizaban las vertientes expresivas que apuntalaban una estética. Cada estética era documentada fotográficamente, analizada y clasificada para, luego, elaborar y presentar un esquema gráfico del desarrollo del arte contemporáneo, con las tendencias de su tiempo, sus relaciones, sus mezclas, sus orígenes, destinándose algunas clases a lo que se llamó «muestreo» de las últimas tendencias. Y, finalmente, se planificaba y coordinaba una investigación del equipo docente sobre los lineamientos de los talleres, a través de un método de «pesquisa» y encuestas, para poder realizar la rotación al final del curso con el fin de que los estudiantes pudieran contar con elementos críticos para poder seguir, al año siguiente, con su camino formativo, ingresando al Segundo Período de Estudios.

El fundamento de la rotación, además de establecer una instancia para que el estudiante conociera las diferentes propuestas del Segundo Período y pudiera elegir con libertad, era que las corrientes estéticas contemporáneas estaban presentes tanto dentro de la producción estudiantil como en los fundamentos de los talleres que sustentaban una estética contemporánea. En efecto, dentro de las creencias docentes existió la premisa de que el estudiante estaba íntimamente

ligado con el «Arte de hoy»; la base de esta argumentación era que el arte y el comportamiento humano eran connaturales. 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 el sentido de la libertad, pues el método activo aparecía como un modo de recurrir a una actividad espontánea: por esto se señalaba como importante la no coacción. Por consiguiente, colegimos la existencia de un componente ligado a lo temporal que producía, en sincronía, una articulación entre los tiempos del estudiante con el de las tendencias estéticas contemporáneas. Pero el problema que surge es la consideración de que lo contemporáneo se manifiesta a través de esta última premisa de largo aliento en Seminario II y en los talleres.

En otro orden de ideas, el andamiaje de los procedimientos que se contemplaba en el Plan 91 se entroncaba con el Plan 60 en muchos aspectos, uno de ellos es la proyección de la enseñanza vinculada a su entorno social. La formación integral del estudiante, que involucraba la promoción como protagonista del acto educativo, significaba también el esfuerzo docente por desarrollar sus capacidades potenciales sensibles, de imaginación y creatividad. Pero también el Plan 91 mostró una diferencia con el Plan 60, puesto que 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 comprometía el desarrollo de una investigación interdisciplinaria de la historia del pensamiento. En la «Exposición de motivos» del Plan 91 se dice 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. No obstante, en 1991 en H, aparecieron explicitados los alcances del Plan 91 y los errores del Plan 60, señalando lo que se enfatiza del método activo adaptado a la nueva situación social, económica, cultural de la reapertura. El Plan 91 involucraba un método, un contenido temático, una actuación docente y una participación del estudiante; existía una toma de conciencia de los errores del plan anterior sobre el contenido teórico-intelectual, porque 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) adecuada a la nueva situación del arte. Esto significaba pensar la actividad vinculada al fluir de la cultura; que despertara en sí una actitud analítica de lo vivido. En este sentido, el egresado era considerado un creador y no un imitador; conforme a esto, el título que se expedía era el de Creador Plástico.

En las tesis de 1993, aparecieron definiciones genéricas más consolidadas sobre el curso, sus antecedentes y el método activo. En la tesis de R se señalaba que la definición de los seminarios estaba en el ordenamiento de la temática en torno a los centros de interés, que dio una primera estructuración del curso, pero enfatiza en

la investigación de los distintos factores que los atraviesan, permitiendo el enfoque analítico desde varios puntos de vista y generando densidad de conocimiento sobre un hecho complejo. Por consiguiente, la transdisciplina complementaría el planteo decrolyano de los centros de interés para el ordenamiento y la transversalidad de una temática para abordar. Este pasaje transversal de una disciplina a otra a través de un complejo entramado histórico como era el Seminario de las Estéticas rompía con los compartimentos estancos de las especialidades aisladas. En R interpretamos una ruptura, pues la perspectiva transdisciplinaria, que fuera formulada en el Plan 91, rompe con la lógica del ordenamiento que se había producido con base en la concepción histórica de la sensibilidad mencionada antes.

Sobre el modo de enseñar arte en la Universidad

El método —nombrado también como el Método de la enseñanza activa o Método activo— fue 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 cincuenta y que quedó plasmado en el Plan 60.

En las tesis se presentó como una operativa sin antecedentes, si bien contaba con diversas vertientes teóricas y prácticas de las que se recogieron aspectos constituyentes; se definió una identidad por oposición al modelo de la enseñanza tradicional, el académico y el autoritario, dado que el método se ligaba a concepciones políticas libertarias y antiautoritarias. Apuntaba a la formación integral del estudiante como artista y a su integración al medio social.

En la reapertura se reivindicaba la doctrina educativa de la reforma concentrada en el Plan 60 y desarrollada en el artículo de Errandonea de 1963, pero sujeto a las necesidades de las nuevas generaciones y a la nueva situación del arte; esto significó un ajuste y revisión en las prácticas docentes en un contexto de masividad estudiantil que operó como un obstáculo para el desarrollo de corte comprensivo y cualitativo de la propuesta.

Con relación a la crítica del método, la visualizamos en cuatro instancias, donde aparecen algunos obstáculos a la hora de aplicarlo. En 1986, se planteó el problema de la inscripción masiva, contrario al requerimiento de la atención personalizada que desbordaba los locales y obstaculizaba la implementación de las experiencias y el «peloteo». Esto se resolvió con la realización de un test de ingreso y la consolidación de un gran equipo docente que pudiera sostener la alta matrícula. En 1989, se planteó el problema de la proliferación de «ismos» contemporáneos de arte; siendo este un desafío docente para su actualización y para el desarrollo de las experiencias. Un año después, la preocupación se centró en la coacción del rol docente en la propuesta de investigación estudiantil, que era contraproducente para la espontaneidad creadora y libre del estudiante; también se planteó como obstáculo la Enseñanza Media, y sus efectos en los estudiantes que ingresaban a la Universidad por la no comprensión del sistema antiautoritario de la ENBA. También se hizo referencia a los peligros de la cristalización de un orden de experiencias que llegara a instaurar un programa rígido.

Pero 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, entre otros elementos). A su vez, esto se ligó con ciertos aspectos epistemológicos, puesto que implicaba la movilización de los «mecanismos de percepción» y el «fortalecimiento de la sensibilidad y las emociones». Así como también propició un modo de relacionamiento docente-estudiante basado en el diálogo, el respeto mutuo, la integración igualitaria.

Tuvo muchas maneras de nombrarse en la comunidad docente: en el Plan 60 se nombraba como «régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante», en 1986, aparece como «método de la enseñanza activa que apuntaba a la formación integral», en 1990, se nombra como «método activo» pero al año siguiente aparecieron otras maneras: «enseñanza activa», «método de enseñanza activa», «método activo para la educación del arte o de las artes plásticas visuales»; en 1993, se utiliza el nombre de «planteo experimental» y, más extensamente, «enseñanza basada en la experimentación e investigación», o también, «enseñanza activa» y «educación empírica».

Sus componentes fueron desarrollados en tres momentos: en 1986, en 1991 y en 1993. En 1986, la implementación aparecía, por ejemplo, en tres etapas: 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; 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 aparecían tres etapas, 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. Pero en otra del mismo año se proponía en cinco etapas: una premisa o propuesta de trabajo, su experimentación o actividad empírica, la extracción de los datos sensibles, la realización de un análisis colectivo y, por último, la realización de un cierre o conclusión (una abstracción conceptual). Este despliegue en el tiempo nos muestra una detención de la atención del docente en la implementación del método.

Las series de enunciados relativos al método activo se consolidaron en 1990 y se desarrollaron hasta el final del lapso estudiado. En este sentido, para F el método activo tenía características positivas y ligaban los enunciados conformando un cuerpo discursivo por el que se planteaba que el estudiante tenía experiencia directa con el fenómeno, se interesaba por su cuenta, y por eso, se planteaba un problema auténtico dentro de una situación, porque si bien con información podía tratar el problema, las soluciones se le debían ocurrir a él. Y, desde 1991 en adelante, se reiteraron series de oposiciones entre el método activo y la enseñanza tradicional, la burocratización, la estandarización.

Los referentes del método activo se pueden visualizar en tres períodos. 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 de 1958, y se mantuvieron como referentes a Dewey, Decroly, Kilpatrick y Read. En 1993, se remitió a Dewey, al Plan 60 y a la Ley Orgánica de 1958, y se incorporan comentarios de Miguel Ángel Pareja.

Una relación entre el método activo y las tendencias actuales se halló en C (1989), donde aparece una descripción de una experiencia de largo aliento que incluye diferentes vertientes de producción, con lo que el docente trataba de articular con las «nuevas tendencias» o «tendencias actuales» del «Arte hoy», teniendo por objeto mostrar, con la propia investigación estudiantil, las vertientes expresivas que apuntalaban una estética. Luego de 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 también. Este sentido observamos que se le exigía a la experiencia que propiciara resultados globalizadores de las últimas tendencias a través de las propias vertientes expresivas de cada estudiante, para articularla con la que debía ser estudiada; se le exigía a la experiencia poder dar cuenta de lo que estaba sucediendo en el arte, en su contemporaneidad.

Esto nos lleva a detenernos, brevemente, en los eventos discursivos donde se pudo ver cómo se definió al sujeto de la enseñanza, ligado a la experiencia, señalando dos momentos en particular: en la reapertura y en el año 1990. Observamos, a través de ciertas consideraciones sobre el estudiante que ingresaba a la carrera, un cambio en la conformación de la expectativa estudiantil: deducimos que en la reapertura muchas personas aprovecharon a reengancharse en los cursos una vez abiertas las puertas de la ENBA, habiendo dejado en suspenso su formación por la instalación de la dictadura en el país y el cierre de la ENBA, y compartieron la primera generación de ingreso con los que acababan de salir de la Enseñanza Secundaria. Cinco años después, el ingreso se concentraba mayoritariamente en quienes comenzaban a transitar una primera carrera y tenían la disponibilidad para hacerlo; deducimos con esto que la edad promedio del estudiantado fue bajando y, por ende, podemos relacionarlo con la insistencia de reflexionar sobre la inserción del profesional en el 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.

Esta diversidad dejó de ser problemática en las tesis del año 1990, si bien aparecieron otras cuestiones ya mencionadas, que se asociaban a una atenuación de la vigilancia del método, por ejemplo, la manipulación de las experiencias a modo de recetario o programa de curso que impedía la creatividad e imaginación

docente, o lo que un año después se planteara como la burocratización del docente. También apareció el interés de señalar 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 un enfoque parvulario. Esto se puede vincular al modo en cómo aparece el estudiante, en reiteradas ocasiones, colocado en un lugar de pasividad. Comprendemos que esta visión docente, conviviendo con una formación en Secundaria deficiente, supuso 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 y la vigilancia propios del sistema de Secundaria a la salida de la dictadura.

Recorridos sobre el proceso de reapertura

La reapertura no fue solo el año de inscripción a los cursos luego de un período de cierre, sino que fue un proceso que comenzó aproximadamente en 1983 y que duró hasta la constitución del IENBA. La razón de esta afirmación es que en este lapso se pudo constituir una lógica de enseñanza en arte, se estableció un régimen de las prácticas docentes, se configuró un sujeto de la enseñanza y se desarrollaron concepciones del arte que hemos podido apreciar a través de este estudio arqueológico. En este escenario, las condiciones que pudimos visualizar fueron relativas a la posibilidad de generar estrategias por parte de sus integrantes para procesar el final de la dictadura en la Universidad —su intervención— y recuperar para la reapertura los recursos humanos y materiales con los que se había contado antes del cierre.

Con relación a las estrategias, observamos dos esferas de acción. Una, de organización de estudiantes y docentes agrupados alrededor de centros de producción durante los últimos años de la dictadura (Cultelli, 2013). Otra, de comunicación entre exiliados y las comisiones «inter órdenes» que se formaban en Montevideo, también generada en torno a centros de producción, y en donde se estipulaba las condiciones de trabajo para la reapertura.

Con respecto a la política universitaria, se presentaron cuatro situaciones. La primera fue la no existencia de presupuesto para la reapertura de la ENBA y su lucha por la inclusión. La segunda, la existencia de un decreto promulgado 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, para abrir una escuela en la Facultad de Humanidades con plantel docente convocado sin pasar antes por un concurso docente; esto fue considerado una traición en la *Revista Taller* de 1984, donde se denunció esta maniobra del gobierno. La tercera, que está unida con la anterior, la denuncia contra las autoridades interventoras de la Universidad de la República que destruyeron documentos de la ENBA que se habían salvado de la dictadura. La cuarta, la reapertura costosa de la ENBA con una comisión directiva que estaba de duelo: Pareja había fallecido un poco antes de la reapertura, y tomó la dirección Antonio Llorens.

En cuanto a los recursos humanos, en particular los académicos, se constataron tres situaciones. La primera, que se desprende del contexto sociopolítico, fue que la ENBA comenzó sus cursos con el plantel docente menoscabado, mientras se producía el restablecimiento democrático del sistema educativo, quedando a cargo del Primer Período de Estudios el profesor Ramón Umpiérrez. La segunda fue la falta de investigación durante la época de dictadura y el desfasaje de conocimientos y saberes del arte y los lenguajes. La tercera, que en 1993 se consiguió el estatuto de Instituto asimilado a Facultad —ENBA—, pero también que en ese mismo año falleció Jorge Errandonea, quien había orientado el sentido del seminario desde su comienzo.

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 Seminario de las Estéticas II

Entre 1986 y 1991 se implementó el 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, explicitado en el Plan 91. Se trató de un curso que se abrió en 1986 y que en 1987 se dividió en dos por su amplitud temática (1989, C, D y 1993, P).

El Seminario Taller de las Estéticas fue una novedad del Plan 91 que estuvo funcionando de modo piloto desde 1986. Sigue al primer año; sus centros de interés apuntaban a disquisiciones estéticas ordenadas según un hilo histórico. No obstante, otro orden programático que transversalizó el curso fue el que le dio las experiencias y los cierres conceptuales. Colegimos que esto significó un desplazamiento a nivel discursivo de la disciplina histórica y del aprendizaje, el curso tomó las características del taller, centrado en la actividad y la disposición del estudiante, y cuya relación docente-estudiante se esperaba que fuera horizontal. El programa del curso se ordenaba históricamente extendiéndose desde las concepciones artísticas y culturales del Quattrocento hasta nuestros días. La extensión de sus contenidos provocó que el curso se dividiera en dos tramos: el primero se extendía hasta la Primera Guerra Mundial y el segundo retomaba aquel momento y se extendía hasta la actualidad. Se destacó su contenido cultural, que excedía una perspectiva netamente artística y que se entroncaba con aspectos morales y filosóficos de interés educativo.

El segundo tramo del seminario, llamado Seminario II, fue en donde se concentró el estudio de las prácticas artísticas contemporáneas con relación a sus estéticas, y donde ocurrieron las dificultades con respecto a la implementación del método activo mencionadas. En las tesis relevadas de 1989, aparecieron los reajustes y renovaciones que trajo la constitución del seminario, definiendo un campo discursivo propio, compuesto de relatos históricos, fisiológicos, antropológicos, interdisciplinarios.

El discurso de la integralidad sumado a lo interdisciplinario ya había aparecido en las tesis de 1990, reiterándose en el Plan de Estudios 91, en el marco de una definición del Seminario de las Estéticas y de las temáticas allí abordadas. Desde 1990, las tesis presentan de manera más desglosada el programa y sus contenidos, nombrando, entre otros centros de interés: la Segunda Guerra Mundial, las vanguardias y las tendencias estéticas, atribuyéndole aspectos negativos a la situación contemporánea, de crisis de valores e incertidumbre. En las de 1992, se plantea que el seminario seguía un hilo conductor, que era el tema de la *realidad*, estableciendo un quiebre con la línea histórica que se desarrollaba en tesis anteriores y profundizando en el campo de los valores culturales. Para esto, el curso del Seminario II se abría con una lectura del crítico de arte Gillo Dorfles, del filósofo Gilles Lipovetsky, se mostraban videoclips de Michael Jackson o Madonna, películas de Pedro Almodóvar y propagandas televisivas. En este año aparecen como últimos centros de interés mencionados la conformación de un nuevo centro del arte en Estados Unidos, se mencionan las neovanguardias —que se decía que se agotaban hasta devenir en idea, o arte conceptual—, el arte pop —que se señalaba que asumía el modelo de la sociedad de consumo—, el *op art* —como recreación de las formas-materias—, el *minimal* —que era caracterizado porque reducía su expresión—, el hiperrealismo —que no intentaba decir algo—. Hasta llegar a la «situación de hoy», una situación de vacío, que era tratada a través de algunos materiales, como el video basado en el libro *La revolución y nosotros, que la quisimos tanto*, de Daniel Cohn-Bendit, y textos de Lipovetsky. Podríamos decir que recién en este año aparecen explícitamente algunas de las prácticas artísticas estudiadas por nosotros, lo que nos revela el momento en que el objeto pudo mencionarse y que supone, también, el momento de su constitución discursiva. Si bien en general no se mencionaban en extenso las prácticas artísticas contemporáneas, ni se presentaban análisis con respecto a esto. En una tesis de 1990, por ejemplo, solo se aludió a la situación cultural en general, a la que se le atribuyó una valoración negativa.

Luego de finalizar con el programa, aparecía en algunas tesis un momento del curso en que se hacía referencia a una experiencia de largo aliento. De esta experiencia partía una clase de cierre, en el que se presentaba un esquema gráfico (muestreo) de las últimas tendencias y se procedía a buscar las conexiones de estas 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 muestran las diferencias: pequeñas modificaciones, diferentes formas de describirla o cambios de objetivo que tuvo esta experiencia (C, I, K, Q).

Las prácticas y el saber docente en el Seminario II

Definimos prácticas docentes como los modos que encuentra el docente para tematizar sobre el desarrollo de su quehacer, visualizándose así los componentes retóricos, las metáforas y los contenidos imaginarios proyectados sobre la práctica; también definimos el saber docente como lo que tendría que tener y disponer con respecto al territorio de la enseñanza artística y, en particular, al método activo.

Se trata de dos definiciones asociadas que, en su conjunto, constituyeron una formación discursiva que pudimos abordar a través de los documentos seleccionados y periodizar en tres momentos de quiebres discursivos. Esas etapas corresponden a los períodos 1986-1989, cuyo tema recurrente fue la relación docente-estudiante y la lógica del método activo; 1989-1992, cuando el tema se centró en el curso del seminario, su definición, sus contenidos y sus críticas, y 1992-1993, que se centró en los equipos docentes y las funciones de los cargos.

En un breve repaso del estudio vertical de los enunciados sobre esta formación discursiva aparece definido un orden de apreciaciones que señalamos a continuación. En las tesis de 1986 se planteó la caracterización de la docencia según tres relaciones: con el estudiante, con el equipo docente, y del equipo docente con el estudiante. Además, se caracterizó el lugar docente, sus atributos, su rol, sus desafíos. Los atributos del rol mencionados fueron la empatía, la creatividad y la imaginación, 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 de uno a uno con el estudiante. Las metáforas apuntaron a contraponerse a la enseñanza tradicional, a la académica (el arte academicista), a la bancaria (la enseñanza de información) y a la autoritaria (la autoridad del docente sabio). Observamos que la lógica del método contaba con 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.

En las tesis relevadas de 1989, se presentó al seminario como la novedad del Primer Período y de la reapertura. En las tesis relevadas de 1990, se reiteraron los enunciados que planteaban la condición cambiante del curso de seminario, siendo el curso con más transformaciones. 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 la realización de experiencias que se fijaban como memorias descriptivas, transformándose así en un programa inamovible, que operaba basándose en un orden experimental. Tomando esta crítica junto con el énfasis de no atenerse a un orden histórico, deducimos 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».

Pero, 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 disciplinarios? 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 transdisciplinarias; el año 1990 fue clave porque 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 su subdivisión en dos partes. También, la confirmación de algunos aspectos del Plan 60 en el Plan 91, con relación a la formación artística a través del método activo, de la perspectiva integral y de la centralidad colocada en el estudiante y en su futura inserción en el medio como artista creador. En las tesis de 1992 apareció el funcionamiento del subequipo docente que actuaba como un todo, que socializaba las responsabilidades y obligaciones del curso en marcha, pero también surgen críticas a la burocratización y estandarización de las prácticas del docente, producto de la masividad. Estas críticas daban cuenta de ciertas prácticas recostadas sobre las herramientas de evaluación cuantitativas (pasaje de asistencia de lista, pasaje de trabajos entregados, etcétera) más que sobre un seguimiento uno a uno, o una evaluación de proceso cualitativa grupal que se observaba entre pares; es decir, aparecía la dificultad producto de la relación numérica docente-estudiante desproporcionada para el seguimiento estudiantil. También en este año, se mencionaron las funciones docentes asociadas a la planificación del curso y a la del Primer Período de Estudios, al montaje y seguimiento del desarrollo de la experiencia, a la autoformación docente y a la formación docente concomitante a la estudiantil. Se agrega a esto la inclusión de 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, y una actitud de creatividad y esfuerzo. En las tesis de 1993, observamos un desarrollo discursivo de la función docente desde las prácticas cuyo lenguaje era coloquial y reflexivo, y las tematizaciones emergentes fueron la enseñanza activa, la autonomía del pensamiento del estudiante, 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 la planificación.

En el primer momento, observamos la consustancialización del aspirante con los contenidos programáticos y con su discusión, y también que las competencias docentes estaban remitidas al interior del equipo docente del Primer Período de Estudios. Observamos, 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 venía como práctica de la formación en el Plan 60 antes del cierre, esto implicaba una competencia docente adquirida que formaba parte del modo reformista de la enseñanza artística. Esto significaba romper con los «misterios» del arte que

brindaba la academia, para lograr formar en arte a través de la investigación, la duda, etcétera. 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 colegimos 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 con los estudiantes.

Prácticas docentes y producción de subjetividad

En este apartado, se intentó identificar cuál fue la producción subjetiva privilegiada, qué fue lo que se excluyó del régimen de las prácticas, cuáles fueron los rasgos nombrados y cuáles no se nombraron. En 1986 las tesis privilegiaban 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 solo se las estudiaba, sino que se involucraba al estudiante a través de la indagación empírica. Este fue el meollo del cambio para la mejora del Plan 60, que significó incluir el método activo también en el estudio de las corrientes estéticas y, por ende, darle un lugar protagónico al estudiante en su involucramiento. 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. Tomando en cuenta las denuncias explícitas realizadas en los documentos de época, observamos que se evitó hablar de lo político.

En este sentido, tampoco pudimos ver la pugna ideológica si bien se destacó el uso de un lenguaje libertario, ni las luchas contra las infiltraciones político-partidarias y de la policía, que, sin embargo, se denunciaban en los documentos de la época. Se privilegió en particular el estudio del Plan 60, los temas de la reapertura y sus innovaciones, la transformación del segundo año por el seminario. También la relación docente-estudiante y su caracterización. Entre los textos sobre el método activo más citados estaban *enba. Proyección de una experiencia educativa* (ENBA, 1986b) y el artículo de Jorge 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 1990 no hay mayores cambios. Pero se agregó la promoción de una subjetividad docente autodidacta, que tiene la capacidad de formarse junto con el estudiante y el docente de más experiencia. En los años siguientes, se mantuvo este régimen de enunciación, que hacía hincapié en algunos de los aspectos anteriores o conjugaba varios de ellos.

Finalizado el análisis de la dimensión Enseñanza artística y la subdimensión Método activo, pasamos a desarrollar el análisis de la dimensión Prácticas artísticas contemporáneas y la subdimensión compuesta asociada, Instalación, *Performance* y Arte conceptual.

Prácticas artísticas contemporáneas: Instalación, *Performance* y Arte conceptual

Elecciones temáticas y conceptos

Como hemos visto, la noción de prácticas artísticas contemporáneas supuso algunos desafíos para nuestro análisis, pero con esta categoría tratábamos de englobar todo aquello que sucediera en el mundo del arte en la contemporaneidad de las tesis estudiadas. Esto significó generar algunas estrategias: buscar modos de nombrarlas mediante su definición o por asociación, por entender que componía la categoría o por entender que se trataba de una perspectiva teórica.

El significado más cercano a su mención se halló en las categorías Arte contemporáneo y Tendencias, si bien Lenguajes y Estéticas formaban parte de su discusión. Hay otras que fueron categorías suplementarias o complementarias, como ser Tiempos posmodernos, Investigación, entre otras.

Desde la perspectiva de las prácticas docentes y con la apertura del curso del campo de la memoria, hemos observado que estas prácticas artísticas contemporáneas ofrecieron ciertas dificultades a la hora de trasladarlas al aula y de poner en juego las preocupaciones estéticas que traían consigo, puesto que obligaban a detenerse y meditar sobre la situación del arte en su actualidad. Y, justamente, hemos registrado a través del estudio y discusión de los planes 6o y 9o y del programa del seminario que las tesis presentaron una continua evaluación de ellas sin detenerse mucho en sus aspectos, que además era atravesada por estrategias y tácticas colectivas políticas del momento.

Ubicados en 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 sobre ellas. En particular, se registraron dos temáticas: el desfase de la ENBA con respecto a las orientaciones del arte de su tiempo y el cambio de enfoque del seminario con relación al tratamiento de las estéticas contemporáneas: producto también de una voluntad de comprender la situación del arte inserto en una trama social compleja. Puesto que, si bien las tesis en la reapertura no enfatizaron sobre la situación del arte de su tiempo, sino que se extendieron y desarrollaron aspectos de la formación en arte y del método activo, existieron algunos documentos donde se registraron algunos acontecimientos discursivos, que traían este tema significativamente.

Por ejemplo, en *Bellas Artes. Proyección de experiencia educacional* (ENBA, 1986b: 16) se hizo alusión al artista Christo, llamado Christo Javacheff (1935), un artista búlgaro que en el período que va de marzo de 1984 a setiembre de 1985 embolsó el Pont Neuf con 40 000 metros cuadrados de tela poliamida. Su propuesta artística se basaba en el embalaje de monumentos de gran envergadura

y significado social, y se ubica generalmente en la categoría artística de instalación. En este sentido, esta obra genera perplejidad al no poderse identificar, en su propuesta, una técnica perteneciente al mundo del arte: porque el embalaje, hasta la llegada de los embalajes de Christo al mundo del arte, no presentaba ninguna afiliación artística. Otro ejemplo fueron las estrategias del Centro George Pompidou con respecto al estudio del arte y su exhibición museística: se corrió de la narrativa del hilo histórico (lineal y finalista) incluyendo otros documentos, por ejemplo, intercambios epistolares entre artistas de países diferentes, tematizando con estos insumos las preocupaciones del arte en su contexto histórico-cultural. Estos dos ejemplos compusieron un panorama complejo del arte, dado que, 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, las prácticas artísticas eran presentadas como fuerzas vivas, comunicadas, dialogantes.

En las tesis relevadas de 1989, se registró un cambio de enfoque con relación a las estéticas contemporáneas, se planteaba explícitamente que el modo de considerar el estudio de las estéticas del Plan 60 no permitía avanzar sobre los antecedentes del arte, porque se basaba en la enumeración y el análisis formal de las estéticas contemporáneas. Para explicar este punto se utilizaba la metáfora de los «vasos comunicantes» del «tejido» histórico dando un modelo complejo del arte y su estudio. Asimismo en las tesis de 1991 y en el Plan 91 registramos explícitamente el desfasaje entre el mundo del arte y la propuesta de la ENBA a causa del cierre en dictadura, que motivó a los órdenes a revisar la doctrina pedagógica con relación a la polémica del arte, el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación masiva y el rol del artista en el medio; sumándose a esto el discurso predominante sobre la transición modernidad-posmodernidad que obligaba a situarse de modo crítico sobre la actualidad y a generar estrategias políticas incorporándolas a las prácticas docentes.

En las tesis de 1993, apareció una síntesis de lo ocurrido entre los años ochenta y noventa, y un posicionamiento con respecto a esto. Se contaba que en los años ochenta se configuró una sociedad posindustrial, productora de la crisis de la modernidad, y que en los años noventa el desafío era cómo superar el vacío que producía la mentalidad de «libertad para nada», efecto de aquella crisis. La conclusión de esta reflexión era 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, tomando en cuenta este diagnóstico de la sociedad y la comprensión del complejo tejido de las tendencias estéticas contemporáneas, y su situación dentro del legado cultural.

A nivel metafórico y de recursos retóricos, que hace alusión a las prácticas artísticas contemporáneas, la mayor parte del registro se encuentra en las tesis posteriores a los años noventa. Deducimos con esto que en estos años se produjo un estudio más desarrollado sobre ellas. Algunos modos de decir, como estar *empapado en el hoy* o «corrientes de última hora», nos lo muestran, también

indican una tensión que se jugaba con respecto a la dimensión temporal del arte y sus prácticas. En el primer caso, la metáfora señala el modo de conocer algo y el resaltado original enfatizaba el sentido de lo actual, mientras que, en el segundo caso, se hace referencia a través de ella al modo en que los informativos dan noticia de algo que acaba de ocurrir o que estaba ocurriendo, en el sentido del acontecimiento, pero también ironiza marcando la liviandad y poca profundidad de lo que sucedía en el arte.

En las tesis recabadas de 1992, se mencionaba el dispositivo que daba inicio al curso de Seminario II, que colocaba «el ojo» y «la sensibilidad» en el centro actual del problema del arte, interpretando que las neovanguardias tomaban el discurso de las vanguardias históricas, antes cuestionadas y perseguidas, tras-tocándoles el sentido. Asimismo se mencionó que el hiperrealismo, si bien se destacaba por su técnica, no intentaba decir nada, la reformulación de las formas sin su contenido ideológico mostraba una crisis de valores que llevaba a vivir una situación de vacío en el arte; para trabajar sobre esto se utilizaba un video de Daniel Cohn-Bendit sobre su libro *La revolución y nosotros, que la quisimos tanto*, donde se presentaba una crítica de la posición política conservadora de fines de los ochenta, de quienes habían participado activamente en el Mayo francés como activistas de izquierdas. En este proceder deducimos un cuestionamiento sobre las prácticas artísticas contemporáneas y un posicionamiento político del equipo docente sobre el abordaje de las prácticas artísticas.

En otro orden de ideas, destacamos la publicación *El Mercado del Arte*, que fue una monografía que el 11 de mayo de 1990 la Comisión Directiva de la ENBA le encargó a Jorge Errandonea para apoyar el curso de Seminario de las Estéticas III. Se publicó en forma póstuma en octubre de 1993, sin terminar. En dicho estudio, se definía el «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» (1993: 7). En consonancia con esto, pudimos observar la tensión con respecto a la ubicación del artista en el mercado del arte, marcado por las lógicas capitalistas del momento, e identificamos, en general, algunas persistencias relacionadas con la noción de «vacío» de los años ochenta. En particular, el sentido de decepción causado por ciertos discursos del arte y la sensación de vacío se unían a la crisis del discurso moderno con una búsqueda de «corrientes de última hora» para «empapar» al estudiante. En este sentido, el quehacer docente aparece bajo el signo de la angustia y desde un posicionamiento político crítico.

Con respecto a las instancias de delimitación, se registraron los modos distintos en que fueron nombradas las prácticas artísticas contemporáneas; por ejemplo: estéticas contemporáneas, corrientes estéticas, arte contemporáneo y tendencias. Cada una de estas categorías implicaba un enfoque diferente para 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, con esto, la situación de desafío del docente que debía abordarlas. En cambio, «corrientes estéticas» fue usada en varias tesis; se encontró en D (1989), en I (1991), en J y L (1992) y se relacionó con el objeto de estudio del seminario y con el vínculo del arte con la cultura, con los legados culturales y con el pensamiento, por oposición a un estudio basado en la enumeración histórica de movimientos artísticos y autores. Esta categoría también apareció en 1989 como objeto de estudio del seminario, vinculado a una perspectiva cultural compleja con una metodología implicada en el desarrollo social, intelectual, filosófico, económico, que concitaba la vigilante atención del docente para que el estudiante no se identificara con ellas, sino que pudiera comprenderlas. Mientras que «arte contemporáneo» fue una categoría observada en la entrevista al artista Antonio Llorens en la revista estudiantil de 1984 y en el catálogo de exposición de 1986, documentos antes mencionados, luego en las tesis C (1989), F (1990), en el Plan 1991, en K, N y J (1992), y P (1993). Es la noción que delimitó el campo de prácticas, presentó una tradición del arte y tuvo pregnancia en las tesis. Es la noción más persistente en este lapso, que se inauguró con dicho artículo en nuestra investigación, pero que planteaba ciertas discrepancias por los sentidos atribuidos. Porque en la entrevista Llorens las define como formas del arte contemporáneo compuesta de cuatro corrientes vanguardistas importantes —constructivismo, expresionismo, realismo y surrealismo—. De este sistema parte nuestra pregunta: si las tendencias eran emergentes de las cuatro vanguardias que señalaba Llorens, cómo se explicarían la multiplicidad y complejidad de «ismos» en el mercado internacional del arte de los ochenta y los noventa, o cómo se explicaría la existencia de relaciones contextuales sociohistóricas entre las vanguardias y las tendencias. En B (1986) se planteó una crítica a esto: se dice que no se trata de hacer algo como lo hacía un artista de un movimiento, sino ver la preocupación del artista por lo que la práctica le presenta; esto era ver cómo aquellas propuestas artísticas a través de los «vasos comunicantes» alimentaban la expresión actual.

En síntesis, se relacionó con el abordaje del arte contemporáneo porque eran los estilos o formas que lo compondrían. Fue una noción cuestionada, porque en el nivel metodológico llevaba a la enumeración y el análisis de tendencias, formalmente, sin abundar mucho 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, por lo que se trataba que el estudiante pudiera conocerlas en la rotación y en su propia creación expresiva al finalizar el Seminario II. Además, 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 de Gillo Dorfles que salió en los años sesenta llamada *Últimas tendencias del arte de hoy*, lectura muy utilizada, entre otras, por Jorge Errandonea.

Prácticas y saberes del arte

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 tomar en cuenta los enfoques disciplinarios sobre ellas —sociológicos, históricos, económicos— para, luego, llevarlo al estudiante sin que este perdiera el lugar de «descubridor». Es interesante que se haya dicho que el catálogo del Centro Georges Pompidou (1979) se constituyó en archivo de época, porque posiblemente esto era una aspiración en el curso: un mapeo de las últimas tendencias, como un modo de controlar lo que estaba sucediendo en el mundo del arte en su momento. Se refuerza con la dificultad que aparece de parte del docente explicitada como la ardua tarea de ordenamiento y comprensión de los «ismos» (movimientos y protagonistas, enunciados teóricos y obras, líneas genealógicas y proyecciones de las estéticas de posguerra y contemporánea). Sin embargo, recién en 1993 apareció un discurso sobre la investigación docente, se explicitó un orden de la información conseguida hasta ese momento y se desarrollaron proyecciones.

La gran cuestión a resolver que apareció fundamentalmente en las tesis desde 1989 fue no solo rastrear las tendencias desde los legados culturales —y no solo enumerar las corrientes estéticas y analizarlas—, sino centrarlas en las vertientes creativas del estudiante en su pasaje al taller a través de la rotación y su ubicación, con estos conocimientos y saberes, en el medio social. En este sentido, el docente se atribuyó la tarea de rastreo y catalogación de las tendencias para iluminar al estudiante en su crítica, puesto que debía tener conocimientos y saberes sobre el territorio del arte y la cultura para así llevarlos a la experiencia estudiantil y comprometer al estudiante en su propia investigación.

Procedimientos de intervención docente

Definimos procedimiento de intervención docente sobre las prácticas artísticas contemporáneas al discurso sobre los modos implementados para llevar adelante la transposición de estas al aula.

La Rotación

La rotación aparece ya en el Plan 60; en la reapertura se modificó el año curricular donde se introdujo este dispositivo. Esto nos muestra, también, cómo estaban articulados el taller y 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 solamente de los elementos estudiados en el primer año, es decir, del estudio de los fenómenos de la percepción, le faltaba el estudio de las corrientes estéticas, que no eran discursos históricos del arte, sino que involucraban una historia del pensamiento y de las ideas. Esta había sido una novedad del Plan 60, tener un segundo año donde se trataran estos temas para mejorar la elección del estudiante y continuar su formación estética, fue

un curso preparatorio para la elección de taller que daba a conocer las orientaciones estéticas de la carrera. En la reapertura, esta modalidad enseguida fue cambiada, solo tuvo un año de implementación que duró hasta la integración de Jorge Errandonea. En 1987 se complementó con estudios sobre las corrientes estéticas contemporáneas que fueron trasladadas a través del método activo, en el Seminario de las Estéticas propiamente dicho.

En las tesis recabadas de 1990, ya había cobrado consistencia el curso de Seminario II. En él había un momento previo a la rotación, en el que se le proponía al estudiante un disparador de trabajo para abrir una polémica sobre lo que estaba sucediendo en aquel momento. 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 el discurso de los talleres. Asimismo, se instaba el involucramiento del estudiante para la investigación de las corrientes estéticas contemporáneas. Esta investigación lo enfrentaba a su juicio estético y a sus propias definiciones. En 1992, aparecen algunas temáticas que se postularon previas a las rotaciones; ellas fueron las neovanguardias, el hiperrealismo y el arte conceptual. Estas temáticas daban elementos de crítica a los estudiantes para la elección de talleres. Deducimos que 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 en el curso, sino que oficiaba de contrapunto a las propuestas de los talleres en la rotación. Esto se desprende de la ausencia de relatos sobre la generación de experiencias para estudiar el arte conceptual o algún punto inherente como centro de interés.

Por consiguiente, tenemos con esto dos dimensiones por la que el arte conceptual emerge como un obstáculo. Una, teórica, por haber sido concebido como algo banal según lo que traen las entrevistas exploratorias, asociado a la interpretación que hiciera Jorge Errandonea sobre la situación del arte en Europa en su momento, y otra, pedagógica, considerando que la finalidad era dar al estudiante recursos informativos diversos para fortalecer la elección del taller.

El Muestreo documental, el Esquema gráfico y el Catálogo

Estos procedimientos surgieron como objeto discursivo en las tesis relevadas de 1989; como un modo de presentar las «últimas tendencias» a través de las conexiones posibles de estas novedades del campo artístico y las vanguardias históricas. Se había inspirado en una muestra del Centro Georges Pompidou (E), en donde se presentaban rastreos sistemáticos de comunicación entre artistas y movimientos en tránsito. En este dispositivo múltiple, 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. Luego, se presentaba un *esquema gráfico* para estudiar, junto con

los estudiantes, las conexiones estéticas entre las vanguardias históricas y las tendencias; y finalmente se realizaba el *catálogo*, que era una revisión del panorama del arte actual. Esta parte del dispositivo fue la articulación inmediata de la investigación de las estéticas con las rotaciones, y la elección estudiantil del taller.

Campo de desviaciones

En este apartado se estudió el campo de desviaciones en la formación del objeto, los conceptos y tematizaciones, y de este se desprendieron los siguientes conceptos y tematizaciones: tiempos posmodernos, lenguaje(s), investigación, corrientes estéticas, técnica, estética y tendencias.

Prácticas artísticas contemporáneas

Las Prácticas artísticas contemporáneas son nuestro objeto de estudio y una de las dimensiones de nuestra investigación. Pudimos visualizar dos momentos, uno en la reapertura, en el que no aparecen mencionadas, y otro, entre 1989 y 1993, donde aparecen, e incluso se nombra genéricamente como arte contemporáneo. En este sentido, se observó una línea discursiva desde 1989 a 1993 en donde surge como tematización y concepto. En 1989, se menciona la cuestión del arte en posguerra y las tendencias asociadas al taller, en correlación con las definiciones estéticas estudiantiles y, en 1990, aparece el arte conceptual como un giro en las prácticas.

En 1992, aparecen mencionadas las neovanguardias de posguerra, el hiperrealismo y el arte conceptual, además de las corrientes de posguerra y el fenómeno cultural de Mayo del 68 y el vacío (K). En 1993, las corrientes de posguerra, el *op art*, el *minimal*, el arte terrestre, el arte ecológico, el *body art*, el arte conceptual (Q). Es importante mencionar que en el catálogo *Bellas Artes. Proyección de experiencia educacional*, de 1986, se hizo 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 estas 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 sobre la crisis de los lenguajes que se instaura por el Plan 91 como un cometido de los seminarios.

Por lo anterior, se deduce 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 y faltaba implementar solo el cuarto año de los talleres, y cuando, además, el Seminario II, en particular, venía realizándose por cuatro años y recién había transcurrido un año de la entrada en vigor del Reglamento del Plan 91.

Con relación a las series enunciativas, el arte conceptual venía asociado al discurso de la posguerra y formaba parte del devenir de las tendencias. Fue nombrado desde los noventa en las tesis, no obstante, la *performance* y la instalación,

que se ligan a esto y a los eventos de Mayo del 68, no fueron mencionadas. Este régimen de visibilidad muestra ciertos discursos, por ejemplo, el de posguerra, el de las tendencias, la crisis del paradigma, y el arte conceptual; nos presenta el «esquema gráfico» de las corrientes como modo de llevar al aula las conexiones posibles entre lo actual —el arte contemporáneo— y define un lugar para las primeras vanguardias con respecto a las prácticas artísticas contemporáneas. La serie que se presenta vinculada con el arte conceptual está en contraposición al «hecho plástico» —es decir, la emergencia visual y formalista del arte— y al taller —con respecto a lo ideológico—. De esto se desprende que del taller y de la investigación estudiantil circulaban componentes actuales del mundo del arte, pero no era considerado el arte conceptual, entonces, este quedaba fuera del tiempo de la enseñanza. Solo oficiaba de paradigma para confrontar la postura del taller, suplementándolo, confiriéndole una caracterización por oposición y constituyendo el binomio forma-concepto.

Tiempos posmodernos

Tiempos posmodernos fue 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. Esta tematización, en la «Exposición de motivos» del Plan 91, aparece como la caracterización de un tiempo: el del arte contemporáneo y sus ideas, el de vacuidad de la cultura posindustrial y de confusión, el final de las ideologías de las vanguardias estéticas y de las técnicas y talleres asistenciales, y coloca protagonicamente al lenguaje artístico como forma de estructurar la especulación estética. En 1992, se caracterizó el tiempo contemporáneo por el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de actitudes y, en 1993, los tiempos posmodernos formaron parte de las contradicciones de la sociedad contemporánea ligada a la crisis de la modernidad y a los efectos de la civilización posindustrial, marcando los años noventa como el momento de la crítica para la superación del vacío.

En este repaso, se observó que entre 1991 y 1993 la contemporaneidad fue caracterizada negativamente. Era tratada como una cultura en transición, un caótico campo de lenguajes históricos y de crisis de la imagen posmoderna; por el vacío ideológico, el culto a la individualidad y la crisis de actitudes creativas, también por los vacíos de la cultura posindustrial, de confusión propia de fin de siglo, y de los sujetos; y por las contradicciones de la sociedad: se afirma que era un tiempo de «la libertad para nada». En efecto, si se trata de una época de «libertad para nada», el docente debía tomar partido por una «libertad para algo»; llamando con esto al posicionamiento docente ante la situación de confusión.

En otro orden de ideas, analizar este enunciado implicó bucear en el campo de la memoria; puesto que, a través de la reflexión sobre el arte, se presentaba una actualización del momento del sujeto que escribía la tesis. Se nombraba una época marcada por la transición, la crisis, los vacíos, la confusión, una época de contradicciones, de sentir la «libertad para nada». A su vez, lo posmoderno era

abordado como escapismo a una situación de consumismo y de modos de ser y habitar moralmente negativos, pero no como apertura a algo diferente, si bien se apostaba a la educación para promover el cambio. Así lo moderno y las vanguardias llevaban el signo positivo y lo posmoderno llevaba el signo negativo, de la confusión y la crisis, del escapismo y del consumismo.

Lenguaje(s)

Lenguaje o lenguajes fue 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 el arte. Esta tematización se observó formando parte del problema de «desfasaje» del Plan 60 en la reapertura, si bien no se conceptualizó ni se definió.

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. 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 *Bellas Artes. Proyección de experiencia educacional* (1986a), se mencionaba la crisis del lenguaje que abarcaba el contenido del objeto «artístico», el destino y su naturaleza, ejemplificando con la instalación de Christo, como habíamos mencionado antes. Porque la cuestión de la *performance* se desprendía del fenómeno cultural de Mayo del 68 y de ciertas prácticas transgresoras del arte —como el dadá—, pero la instalación, como objeto, tenía otra constitución, que se derivaba del tema de la crisis del lenguaje del arte directamente más que de una crítica institucional (Guy Débord y el situacionismo, John Cage, entre otros).

El tema del lenguaje fue medular, pero, sin embargo, no se tendió a una definición; se componían de diferentes dimensiones: tecnológicas, expresivas, sociales (masiva), comunicativas. El campo de problemáticas abarcaba cuestiones de la teoría del arte (objeto, naturaleza y destino), de la técnica (cómo hacer sobre el qué hacer bajo un signo negativo), de lo social (sociedad de masas), de la enseñanza artística universitaria (a través de propuestas de talleres para egresados), 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 con el diseño gráfico, el video, etcétera, en los noventa; colocando el énfasis de las actividades de extensión en la investigación de lenguajes, se infiere que fue un modo de resignificarla en el contexto actual, puesto que se trataba de una práctica conocida, fundamentalmente extensionista, que desde la reforma de los años sesenta se venía realizando por el viejo colectivo de la ENBA.

Investigación

Se trata de una tematización sobre los aspectos que hacen a la investigación en arte, tomando al arte como un campo disciplinario, que cuenta con métodos, y que tiene un alcance epistémico, es decir, produce conocimientos y saberes sobre el mundo, sobre la esfera espiritual del hombre, de la cultura, entre otras cosas. La investigación ya era nombrada en el Plan 60. En un primer momento se ligó a la expresión estudiantil hasta el surgimiento del Seminario de las Estéticas, con el Plan 91, por el cual se le encomendó al curso la tarea de investigar desde un enfoque inter y transdisciplinario, y, en un segundo momento, se ligó fuertemente a las prácticas docentes. Cabe señalar que no queda muy claro a qué se le llamó *investigación*; puesto que existió una gran diseminación del término. En este sentido, la semiosis se observó en dos órdenes, el de lo plástico-artístico, por donde debía incursionar el estudiante, y el del «ojo cultural», en el que el docente del seminario debía indagar a través de un enfoque interdisciplinario.

Las series de enunciación se vieron mejor en las tesis de 1989 y en las siguientes. 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 que servían para potenciar al estudiante; también aparece la investigación relacionada con una sólida matriz que debía brindar para el ejercicio de las capacidades creadoras, así como también se planteaba la orientación hacia el estudio de dichos «arcos» investigativos y se señalaba la perspectiva interdisciplinaria como la propia del seminario. En 1990, la investigación se relacionaba con un estudio histórico de las estéticas y del «ojo cultural», mientras que, en 1991, se asociaban al nivel metodológico y teórico, a la investigación experimental, a la investigación estética de los lenguajes y a la interdisciplina y a la investigación de temas con propósitos experimentales estéticos: todos estos formando parte del Departamento de Investigación de las Estéticas. En 1991, aparece la investigación experimental formando parte del seminario, o también llamada investigación estética de los lenguajes, que llevaba consigo una perspectiva interdisciplinaria: se planteaba el sentido de la investigación como un modo para poder aclarar problemas estéticos por parte del equipo docente al estudiante, considerando un departamento de investigación estética con una metodología y teoría para orientar a los estudiantes en la investigación y la experimentación.

Ya en 1992 se recalca en las tesis el modo interdisciplinario de la investigación, así como también se marcaba la producción de una investigación creativa «íntima» en el Segundo Período de Estudios y su sistematización, junto con la recreación experimental de la cultura que se investigaba de modo racional (diferente a la «sensible»). En mayor medida la investigación recaía en el estudiante, según se menciona en ellas, mientras que, en 1993, se la asociaba al docente, se proponía un modo de fortalecerla a través de un plan de actividades que se explicitaba.

Por lo anterior, observamos 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 investigarlo, y esto era considerar una «sensibilidad» que se volcaba a la materia, y lo que excedía a lo técnico (procedimental) se marcaba como lo estético en ella. No obstante, este tipo de investigación era considerado en particular en el Segundo Período de Estudios. Esto es importante para nuestro estudio, pues se plantea un problema, tomando en cuenta que los cursos del Primer Período de Estudios se caracterizaban por la prescripción estética ¿cómo investigar las estéticas sin que se produzcan procesos de afiliación? De todas maneras, se observó un juego de contraposiciones y complementaciones discursivas entre el Primer y el Segundo Período; que, resumiendo, diremos que la importancia del Primer Período radicaba en brindar un fundamento conceptual a las prácticas, mientras que la del Segundo Período era consolidar lo concerniente a lo expresivo, lo estético y lo artístico. También constatamos una aporía en la concepción del estudiante, dado que, por una parte, el estudiante traía consigo el signo de sus tiempos y formaba parte de un espíritu de época que hacía que lo que realizaba en el marco de la premisa final del Seminario II 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), pero, por otra parte, el estudiante debía investigar en el «ojo cultural» para poder formarse una comprensión de ellas que lo habilitara en un futuro a un desarrollo de una estética propia en el taller. Entonces: 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 de su legado, él construía un posicionamiento propio sobre las prácticas artísticas contemporáneas.

La investigación que se desprendió como actividad clara de las tesis estudiadas fue la docente que tomó como objeto la metodología de enseñanza. Con respecto a la investigación disciplinaria, 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 profesor titular, no había existido investigación sistemática en este asunto. El problema que se nos plantea aquí es que si la investigación se caracteriza por su sistematicidad —y R señala que hubo investigación, pero que no fue sistemática—, entonces, cabe preguntar ¿qué era aquello que se entendía por investigación?

Corrientes estéticas

Las corrientes estéticas configuraron una tematización importante emergente de las tesis, puesto que definía el objeto del Seminario de las Estéticas. A pesar de esto, no se produjo tanto desarrollo y como concepto no adquirió mayor consistencia. Se visualizó con un mayor desarrollo en las tesis a partir de 1989: 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. En 1991, se desarrolló el sentido de la prescripción estética, por lo que la corriente estética no podía

producir efecto de afiliación del estudiante. Se presentó el problema de la identificación del estudiante con la corriente estética analizada en el curso del seminario; la solución propuesta 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». En esta serie, aparecen los enunciados en contraposición, donde lo objetivo se ligaba a lo experimental y lo crítico, a lo digitado. En contexto, se puede interpretar el uso de la palabra *criticismo* como equivalente a lo «intelectual» y como contrapuesto a lo «sensible». Finalmente, en 1992, se plantearon estudios interdisciplinarios para la comprensión de las estéticas.

Arte contemporáneo

El arte contemporáneo tuvo dos tratamientos: para algunas tesis, era un objeto y, para otras, se trataba de un concepto, 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 del estudiante era investigar en los fenómenos actuales del arte. Además, se decía que los fenómenos actuales se conectaban con otros anteriores y que estos podrían ser visualizados en la producción estudiantil y en los talleres.

De este discurso surgió un modelo teórico de producción de arte, finito y combinatorio, productor de las tendencias. Consideramos en este estudio que los tiempos anudados del presente del estudiante y del arte en su actualidad, el de las primeras vanguardias con el arte de 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 prácticas artísticas contemporáneas, puesto que entendemos que es en este anudamiento donde se producen la enseñanza y un tipo de aprendizaje, y que por este circulan las contradicciones que involucran la existencia misma del que se dispone a *formar* o *formarse* en arte.

Técnica

La técnica se hizo presente en las tesis próximas a la reapertura y desapareció en los noventa, dejando paso protagónico al lenguaje. El seminario no tenía una preocupación instrumental sobre la técnica, se interesaba más por la circunstancia que la hizo aparecer. En el estudio vertical de los enunciados se impuso la preocupación sobre la inserción de las nuevas tecnologías en el mundo del arte que «desbordaba» la situación del artista. La técnica tuvo su protagonismo en la enseñanza académica del arte, por esto era inhibitor y descalificador para la práctica de la ENBA, si bien era un valor persistente del estudiante que pesaba en su investigación. Se infiere que, a nivel discursivo, los cambios tecnológicos excedieron lo propio de lo técnico propiciando una crisis dentro del arte, emergiendo de esta la diseminación de lenguajes.

Estética(s)

Estética, como noción, desde un principio se alejó de una reflexión filosófica; fue más cercana a la noción de estilo, se emparentaba a las corrientes estéticas, pero también se le asociaba al taller, por lo que ofreció la posibilidad de pensar en un puente entre el Seminario II y el Segundo Período. El enunciado *estética* tuvo varios sentidos en la ENBA y tuvo sus giros discursivos. 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 en el Plan 60, pero, después, cambió 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 lo incorporaba a la investigación desde una perspectiva estética de las tendencias últimas. Lo estético se abordaba, entonces, desde un marco social religioso, político y económico, por esto se infiere la importancia de proponer un estudio intertransdisciplinario, porque, en este sentido, una estética era una idea compleja.

También, en este escenario, se planteó la existencia de una estética histórica y de otra particular del estudiante que lo llevaba a elegir un taller, en el que podría desarrollar una estética propia, singular y en un vínculo de enseñanza de taller. Se trataba del «ojo» de una estética, de una forma de ver y producir, que estaba prescripto en el Primer Período de Estudios, y del que el taller era su lugar natural de investigación.

La estética aparecía en 1984 ligada al estilo, asociado al Plan 60 (vigente en esa época), del respeto a la libre determinación individual en la creación estética en el Primer Período de Estudios (artículo 8), «sin prescripción estética». En las tesis de 1986, se presentaba ligada a la rotación de los talleres en el segundo año. En el taller, el estudiante desarrollaría su expresión estético-plástica al contrario de lo que sería en el Primer Período de Estudios, que no buscaban definiciones estéticas. Pero, en 1989, se observó el quiebre con la propuesta anterior: el estudiante investigaba sus potencialidades creadoras sin centrarse en problemas estéticos o técnicos, y la razón era que las creaciones plásticas establecían estéticas en su manera de producción. En esto identificamos 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 de la actualidad del arte y sistematizar. Pero este dispositivo no dejaba avanzar sobre sus antecedentes. Por el segundo, supuso un acercamiento de las estéticas desde su entorno social, religioso, político y económico. En este sentido, en 1990, se planteaba que el seminario tenía un triple enfoque: uno centrado en el recorrido por períodos y estéticas en forma experimental para investigar el «ojo cultural», otro que tomaba la realidad como hilo conductor y analizador, y el tercero era el estudio sobre el legado de cada época y su aporte.

Tendencias

El concepto de tendencias fue uno de los que circuló en las tesis 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. En el Plan 6o ya se mencionaban vinculadas a la crisis cultural, se entendían como modos legibles del arte contemporáneo y se vinculaban a las vanguardias históricas. Ha tenido algunos disloques de sentido; al comienzo aparecía el esquema gráfico como un modo de implementación, pero este dispositivo desaparece al final del período estudiado. Porque su estudio y profundización implicó cambios en el modo de llevarlas al aula; un modo fue enumerarlas y estudiarlas, y otro modo fue pensar en una experiencia compleja para investigarla «sensiblemente». El último fue un modo de conectar con el arte contemporáneo, pues se entendía que lo que producía el estudiante mediante una premisa final, sumado a lo que se realizaba en el taller, generaba insumos para analizar los emergentes de la situación del arte contemporáneo. Esto obligaba a una reubicación del Seminario II con respecto al Segundo Período de Estudios y a los talleres, y a una investigación más profunda sobre las tendencias y los aspectos formativos que hacían que el estudiante llegara al taller con un estudio estético propio consistente.

La multiplicación de las tendencias (la proliferación de «ismos») formaba 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 II, que oficiaba de puente para el Segundo Período de Estudios, que, si bien continuaba con la línea de la prescripción estética, le planteaba al estudiante una investigación propia para poder hacer una elección estética adecuada del taller, posterior a la rotación.

La investigación estudiantil surgía de una experiencia de largo aliento por diversas técnicas (la pintura, el volumen y las artes gráficas), 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, como se mencionó antes. 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 y artistas. 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. Este dispositivo también presentaba un desafío para el taller, puesto que no solo tenía que producir un discurso claro de su pedagogía en la rotación y sobre su concepción estética tomando en cuenta el panorama actual del arte, sino que además tendría que añadir un toque de seducción para atraer al estudiante y mantener los cupos que hacían posible el funcionamiento del taller por reglamento. Además, como se mencionaba antes, tanto lo que producía el estudiante como lo que se investigaba en el taller se consideraba que formaba

parte de las tendencias, de lo contemporáneo del arte; por consiguiente, tratar lo contemporáneo se tornaba difícil de delimitar y abordar.

En suma, las prácticas docentes no se centraron solo en 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 de Estudios, en particular, con la prescripción estética. Porque se lo invitaba a abordar las complejidades del pensamiento, de la sociedad y de la cultura para incursionar en las estéticas sin que 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 poder desarrollarla. En este marco visualizamos dos nudos problemáticos. El primero, la de estudiar la contemporaneidad del arte a través de lo que se producía por medio de una experiencia o lo que se producía en el taller, y el segundo, la prescripción estética que dejaba lugar a la rotación, en donde se relativizaban las estéticas y, a la vez, se les daba lugar a todas. En el primero, se producía la ilusión de que la contemporaneidad en arte es una cuestión temporal, dejando de lado lo institucional (la validación, el capricho del mercado y sus circuitos de exposición, circulación y venta, etcétera) y, en el segundo, se trataba de producir un lugar donde el docente también tuviera el estatuto de neutralidad (como la prescripción estética) con 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 con la libertad de investigación estudiantil. En el «lugar neutro» de la rotación era donde se podían desplegar los juicios estéticos vinculados a lo realizado por el estudiante; pues este buscaría allí un lugar de interlocución sobre lo que ha hallado a lo largo de su investigación y sobre el arte. Entonces, las expectativas del estudiante y las del docente iban por rumbos diversos, la rotación era un dispositivo ambiguo, no solo formaba parte del estudio de las estéticas del Seminario II, sino que allí el taller trataba de seducir al estudiante, mientras que este buscaba la posibilidad de diálogo sobre el arte y un lugar donde desarrollar sus indagaciones estéticas.

Entre desfasajes y estrategias

El desfasaje de la ENBA con el mundo del arte y los lenguajes en su contemporaneidad no fue solamente un efecto de la clausura por 12 años, puesto que aparecen otros desfasajes producto de una situación de rezago social, cultural y espiritual del país. Los desfasajes fueron tres: uno, de la ENBA con relación al arte contemporáneo mundial causado por el cierre, otro, de los contenidos imaginarios del estudiante con respecto al mundo del arte contemporáneo causado por las carencias formativas en Secundaria y el tercero con respecto al estudiante y la dinámica del mercado de arte vigente causado por las persistencias del ideal romántico del artista. Al estudiarlos encontramos cierta relación con las implementaciones de dispositivos observados, lo que nos permitió colegir que estos

formaban parte del campo de las estrategias. En este sentido, en las prácticas docentes pudimos observar una intensa voluntad de saber, que se visualiza en el dispositivo complejo creado para la finalización del curso de Seminario II, compuesto de un muestreo documental, un esquema gráfico y una catalogación, y que se suma a la conciencia marcada por la angustia, del desafío docente ante la emergencia de tantos «ismos».

Se puede reconocer asimismo que la investigación también formaba parte de la estrategia institucional: se estaba tratando de profundizar en el sentido del arte, su objeto y, por ende, el sentido del arte en la universidad, en un momento conflictivo de su historia.

Cartografías de las modalidades enunciativas

En la reapertura, el sujeto se colocaba en un lugar institucional, desde el discurso «reformista», desde el compromiso educativo del Plan 60, desde la «opinión oficial» de la ENBA, en fin, como aspirante que cuenta con que un tribunal afín a su posicionamiento lo leerá. El sujeto adquiere fuerte presencia en el texto, a través del uso de la primera persona, pero en las tesis de 1989 el seminario aparecía como objeto de logros y con él surgía un lugar positivo y colectivo del sujeto que valoraba su obra; también aparecía la posición del exiliado y de la resistencia, que se incluían mutuamente. Mientras que en las tesis de 1990 se presenta el sujeto en tercera persona, objetivado, coexistiendo con 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 cercanos a la primera modalidad mencionada, con viso testimonial. Y en las de 1991 se presentaba al sujeto en primera persona que aclaraba los términos de su exposición, y observamos, también, que esto era reforzado a través de la cita de la autoría de Errandonea o por la cita de los artículos de la revista de la AEBa, en los que el sujeto se presentaba desde un «nosotros». Finalmente, en 1992 y 1993, sigue el mismo modo de objetivar, mediante el uso de la tercera persona; no había un modo imperante ni un formato recurrente, si bien se pudieron distinguir modos de enunciación en los primeros llamados de viejos militantes, de exestudiantes del Plan 60 y de aquellos que se habían reunido para promover la reapertura en 1983, que usaban la primera persona y una retórica más coloquial y más lírica. Otro modo fue el discurso que objetivaba lo hecho anteriormente, como modo de valoración positiva; se estaba frente a un discurso que no parece haber estado en el proceso de «refundación de la ENBA», sino que es uno que se sitúa como testigo del fruto de aquello realizado en el pasado.

Sin olvidar la salvedad de la imposibilidad de generalizar, se podrían agrupar las voces tomando en cuenta los años de los llamados, como una posible cartografía de las modalidades de enunciación. Por medio de esta 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; de 1990 a 1993, el sujeto aparecía

mayoritariamente en tercera persona, lo que le confiere al texto un carácter de objetividad, y también una primera persona que pasaba a aclarar, a explicar de modo didáctico. Surgieron 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 inferimos 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 posiciona dentro del proceso de la reapertura, o entre quienes experimentaron el método activo como estudiantes, o dentro del equipo docente diseñador de experiencias, o desde el lugar de quien denuncia el cierre y clausura de la ENBA. En ellas, se trata de enunciaciones con voz propia; no obstante, contenían la fuerza invocadora del colectivo ENBA de la época del cierre. Fueron quienes resistieron en el país 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. Deducimos 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), y surge otra, 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, que se atenía a lo pasado, anterior al cierre, el espíritu de la reforma, y a los movimientos para la reapertura, reiterándose las citas a ciertos textos de autoridad que compondrán la estructura de tesis posteriores. En particular el artículo de Errandonea de 1963 y la publicación *Bellas Artes. Proyección de experiencia educacional* (1986a). También se observaron documentos insertos en el cuerpo de las tesis, que presentan una hibridación de género discursivo como en el caso de E; de una tesis para un concurso docente, se convertía en un artefacto que contenía otros géneros y que producía un diálogo intertextual, que oficiaba de testimonio.

Otra cuestión de interés fue visualizar de qué 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, había pertenecido a la ENBA, tenía la experiencia de haber sido estudiante o docente en los setenta y pertenecer al colectivo de enunciación ENBA. El colectivo tiene fuerza invocadora en este momento, pero en 1989 se observó un giro; aparecía un claro uso del lenguaje científico para dar estatuto de verdad a lo que se dice en relación con los contenidos del curso y la investigación docente sobre el territorio estético.

En la reapertura, el sujeto se autovaloraba a través de las acciones que lo ligaban a la colectividad que sufrió el desmantelamiento. El sujeto gramatical cobra la ilusión de ser existencia. Luego, en 1989, el sujeto aparecía en la medida en que podía dar cuenta objetivamente del plan, de la metodología, argumentando a favor del proceso formativo: es el sujeto de la defensa.

El régimen de visibilidad se compuso de varias matrices. La más reiterada se configuró a partir de lo que se reconocía y de lo que se rechazaba, que surgió de la lectura de las tesis de 1986, y de esa aparece la generación de dos binomios. Uno, con relación al reconocimiento de la libre elección estudiantil de las cátedras libres (talleres) y el rechazo de una adhesión de la ENBA sobre una corriente en particular, y otro que impugnaba el esquema tradicional de enseñanza del arte asimilado a la enseñanza del dibujo, la pintura y la escultura, frente al reconocimiento del propio lenguaje que el estudiante hallaba.

Otra matriz se conformó a partir de lo que se aceptaba como verdad y de lo que no se quería hablar. Observamos que en las tesis de 1986 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 con relación a las acomodaciones del método, la absorción de las asignaturas al nuevo ordenamiento y los reajustes entre cursos. En las de 1989, fueron mencionados pero no desarrollados los cambios que se habían hecho para la adecuación del plan a las circunstancias: aparece como una evidencia la evolución positiva del seminario. Por otra parte, aparece la dificultad del ordenamiento y comprensión de las estéticas contemporáneas con relación a la diversidad y cantidad que, si bien se mencionó, no aparecía esta dificultad de forma mayoritaria; como tampoco la diferencia con el Plan 60 con relación al abordaje de las estéticas.

En cuanto a los patrones de producción de subjetividad, se reconocieron algunos en particular, por ejemplo, la emergencia del sujeto interrogante según un patrón que se exponía como formando parte de una metodología, que se preguntaba por lo realizado con relación a lo existente. Esto existente estaba conformado por el patrón de los repertorios históricos culturales y lo que el estudiante generaba se lo asociaba a dicho patrón. En las de 1990, se utilizaba este modo para producir el texto; una retórica de preguntas y respuestas que lo conformaba. En las tesis posteriores se utilizó como modo retórico la pregunta que suponía una respuesta, que formaba parte de un esquema explicativo consolidado (I, L, P y R).

En general, en todas las tesis, se presentaba una tabla de rasgos característicos asociados 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 y H). En 1986 aparecía un sujeto que registraba los acontecimientos, de modo imparcial, que describía la situación de dificultad en la reapertura. Así eran mencionados la lucha por la inclusión en el presupuesto universitario, el desborde de los locales por la alta inscripción y la dificultad de implementación de los programas a través del método activo (A y B). 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 y N). En 1993 aparecen algunas tesis que hicieron énfasis en el recorrido experimental a través de la cultura y el arte, junto con la descripción del contenido, continuando en el modo anterior (Ñ y O). También se observó un recorrido descriptivo por los autores tomados para la composición de la propuesta educativa (O y P).

TERCERA PARTE

Dimensiones visualizadas en nuestro campo de investigación

En este recorrido hemos observado el papel fundamental de la utilización de las metáforas para la constitución de una glosa más o menos estable en los primeros cinco años de la reapertura que propició en los siguientes un sólido andamiaje, tanto para definir territorios —el de la docencia universitaria en arte y el de las 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 con ello, la visibilidad de la circulación de los contenidos imaginarios del colectivo docente. Para atender a esta característica, estudiamos la glosa, sus componentes retóricos, sus contenidos imaginarios y el uso prolífico de la metáfora.

En efecto, la glosa constituida permitió, a la vez, la reflexión sobre las prácticas docentes y el campo disciplinario del arte. Fue el modo en el que se expresaron las particularidades de los territorios discursivos, dio origen a la conformación de un campo de la memoria; se pudo decir, denunciar y presentar las circunstancias del momento, las preocupaciones y también los conflictos; su constitución nos mostró el esfuerzo por mantener una *unidad* o un cuerpo docente, en un momento de gran confusión y crisis —local y mundial—, como fueron los primeros años de la reapertura y cierta dinámica entre las lagunas de sentido y los deslizamientos de las metáforas utilizadas, generando el efecto de constitución de un código. Y por tal motivo, consideramos que los componentes retóricos y los contenidos imaginarios tuvieron un fuerte efecto mediador en la conformación de los saberes.

Por una parte, estos componentes accionaron y construyeron puentes transgeneracionales por los que se produjeron 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 pudieron hacer visibles los modos de enunciación: 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. Porque, primero, 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 después, también se hacía uso de un repertorio lírico, subjetivista, que fortalecía la serie de equivalencias entre la libertad y la creatividad. En efecto, se podría afirmar que se planteaban modos discursivos suplementarios como estrategia para lograr un lugar en la universidad y participar en el discurso universitario; puesto que, por un lado, se utilizaba un discurso científicista y, por otro, se apelaba a un modo más subjetivista, lírico.

Por último, visualizamos la matriz discursiva de oposición a través del uso de la metáfora, el régimen enunciativo y los contenidos imaginarios, a través de la invocación de 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; también la duda, el enfrentamiento de las condiciones adversas, el poner en cuestión los cimientos dogmáticos del saber, en el sentido prometeico de la empresa educativa. El orden retórico constituyó un modo de presentar y pensar el método activo como objeto de valor de la enseñanza, y la tematización asociada sobre la relación docente-estudiante fue el depósito de los valores libertarios y humanistas de estas prácticas.

Finalmente, consideramos que el uso prolífico de la metáfora generó dos mundos: el del arte y el de la docencia; y posibilitó la elaboración de estrategias para su abordaje y, con esto, un posicionamiento político. 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, el uso de la metáfora fue una herramienta de formación subjetiva de lucha y resistencia ante las situaciones conflictivas, y su deslizamiento en el tiempo fue un modo de codificar y recodificar los contenidos circulantes, instalando la glosa, que en su utilización más lírica y más hermética tuvo efecto de ampliación de los territorios, tanto el disciplinario del arte como el de reflexión docente.

Por consiguiente, la constitución de dicha glosa fue clave para posibilitar en ocho años la reapertura del servicio desmantelado en dictadura, con la constitución de nuevos cuadros docentes, la salida a la calle con actividades de gran repercusión social, el cambio de plan de estudios —del Plan 60 al Plan 91—, el pasaje de Escuela a Facultad; dio lugar a poder pensar las prácticas docentes y el sentido de la enseñanza artística universitaria en la universidad.

Junto con dicha glosa, aparece 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 que identificamos como visual y formalista. La reflexión sobre las prácticas artísticas desde dicha perspectiva objetivista generó una peculiar teoría de la sensibilidad histórica, en la que se pudieron distinguir componentes filosóficos propios de impronta kantiana: la constitución del binomio «sensible-racional». Dicho abordaje fue el que produjo ruido cuando se trató de utilizarlo para las prácticas artísticas contemporáneas, en particular aquellas basadas en lo conceptual más que en lo plástico que en lo eidético. No obstante, la llegada de la noción de transdisciplina, con el Plan 91, marcó un quiebre discursivo con el territorio histórico-cultural establecido, puesto que, contrario a esto, la noción de la transdisciplina implicaba la conformación de un territorio complejo, que conjugaba lo histórico y lo cultural con otros atravesamientos, rompiendo con la lógica disciplinaria.

El lugar del sujeto en la enseñanza

Sobre los efectos en el campo de la enseñanza de las prácticas docentes y los giros discursivos de las tematizaciones, hallamos un movimiento con respecto al lugar del sujeto de la enseñanza artística. En un primer momento se lo colocó en una posición pasiva en relación con el método activo, pero en el último tramo estudiado (de 1991 a 1993) se produjo un giro en su concepción, apareciendo como agente en la definición de las estéticas contemporáneas desde su articulación con las vanguardias históricas.

Estos giros muestran claramente la conformación de un territorio discursivo complejo sobre las prácticas docentes al finalizar el lapso estudiado, compuesto de tematizaciones recurrentes: la constitución del equipo docente, el rol docente, la relación docente-estudiante y las condiciones para el desarrollo de la enseñanza, un régimen de visibilidad del territorio docente. La relación docente-estudiante fue un tema de gran interés por el que se desarrollaba la propuesta docente y se presentaba el objeto del método, dando la pauta del lugar de privilegio que se reservaba el docente para sí y para el método de enseñanza.

Las prácticas docentes y la cuestión de las prácticas artísticas contemporáneas

La prescripción estético-técnica del Primer Período de Estudios produjo la consolidación de un modo de ser docente «neutral» frente a las cuestiones expresivas, en contraposición al Segundo Período de Estudios cuyo modo de ser docente incluyó la expresión del valor estético. En efecto, dicha prescripción oficiaba de límite discursivo entre modos de ser docente, pero también de diferenciación y complementación entre los períodos de estudios, los procesos paralelos de formación discursiva de los territorios de enseñanza artística y de arte se dieron definidos en cotexto: mientras se reflexionaba en las prácticas docentes, se integraba y articulaba con la cuestión del arte y viceversa. En este marco visualizamos un campo de problemáticas con relación al vínculo entre las prácticas docentes y la cuestión de las prácticas artísticas contemporáneas.

El primer problema que se recortó fue con respecto a la realización de una experiencia de largo aliento al finalizar el estudio de los centros de interés del Seminario II como modo de articular con el pasaje al Segundo Período de Estudios 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 reflexionar sobre lo que se le pedía a la experiencia y el protagonismo de esta en las prácticas docentes, añadiéndose a esto que existía en el discurso docente una articulación histórica entre las tendencias contemporáneas y el modo de producir del estudiante. El planteo 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, por ejemplo, la institucional, la histórica, la cultural, deseante, entre otras. Por esto, nuestras preguntas con 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 ochenta y el estado de decepción de los discursos del arte contemporáneo, que se contrapuso a otro, rebelde y crítico, que sostuvo un posicionamiento político de carácter moderno y generó una tensión con respecto a la ubicación del artista implicado en la situación del arte. La sensación de vacío se juntaba con la crisis de la modernidad y la emergencia de nuevos «ismos». En este escenario, 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 del Centro Georges Pompidou, cuando 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. Pero después apareció como contrapunto al discurso de los talleres, sin incluirse en el repertorio de experiencias, es decir, sin integrarlo a lo que se consideraba el legado cultural del estudiante. Por esto concluimos desde esta perspectiva que, al no profundizarse en el arte conceptual, la instalación y la *performance*, ni estar vinculadas a los talleres, quedaban fuera del tiempo de las prácticas de la enseñanza. Solo eran utilizadas como paradigma, suplementando las propuestas del taller, para la confrontación y debate en la rotación y la relativización de sus estéticas.

No obstante, siguiendo los rastros discursivos del arte conceptual, la *performance* y las instalaciones, abrimos una brecha para explorar el campo de la memoria, al nombrar una época marcada por la crisis, la vacuidad, la confusión

y las contradicciones, y se echó luz sobre un territorio político educativo. 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 en el arte que llevó 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 sesenta; 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 ochenta, con la metáfora social de los *hippies* de Mayo del 68 transformados en agentes civiles con un discurso ecológico, académicos de universidades de Estados Unidos o *yuppies*. El discurso de la contemporaneidad, o la metáfora posmoderna del tiempo, produjo una diseminación de lo que implicaba la concepción del arte vinculada a la enseñanza artística, la multiplicación de los «ismos» y las tendencias formaban parte de la situación de fin de siglo, generando la ilusión de que la contemporaneidad en arte era una cuestión temporal, dejando de lado otras dimensiones.

Respondiendo preguntas y generando dudas

Las tesis relevadas hicieron hincapié en la enseñanza artística y en la aplicación del método activo, dejando en un segundo plano cuestiones propias del campo artístico disciplinario. El valor se colocó en la enseñanza, en su especificidad, en contraposición con los aspectos disciplinarios 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 relación al método, si bien se ponderaba una actitud objetivante del docente respecto del arte, con las prácticas artísticas contemporáneas aparecían grados de posicionamiento político del discurso asociados a una crítica sobre la condición posmoderna. Las prácticas artísticas contemporáneas fueron estudiadas en el último tramo del curso del Seminario II, a través de un dispositivo que tomaba en cuenta el proceso del estudiante en el estudio de las estéticas contemporáneas, en la propia inmersión creativa y en la elección del taller para transitar el Segundo Período de Estudios, puesto que el Seminario II se repartía en dos momentos, uno, 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 ubicaba un pasaje: de la prescripción estética llevada adelante por el equipo docente del curso a la consideración estética del jefe del taller con respecto al trabajo estudiantil, al mundo del arte y a su posicionamiento estético-pedagógico en la rotación.

Las prácticas docentes, sin posibilidad de mantener distancia para reflexionar sobre el arte de su tiempo, se abocaron al relevamiento y estudio de las estéticas contemporáneas, a hallarles conexiones con el legado cultural occidental moderno y a visualizar las vinculaciones con las vanguardias históricas; siempre en consideración del estudiante y su libre investigación, y desde una postura objetivante, que, sin embargo, consideraba 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.

Pero no fue fácil el estudio de las prácticas artísticas contemporáneas en el momento de la reapertura; recién en los años noventa se pudo observar cierto grado de incursión sistemática en el territorio. No solo 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; y a esto se añadió la carencia de acceso a las fuentes de información.

También se le agregó la tensión entre cierta tendencia visual y formal del arte, de impronta kantiana, y el discurso marginal de las tendencias, donde el protagonista era el concepto, la idea; como lo era en el arte conceptual, en las instalaciones y en las *performances*.

El desafío docente fue trasladar los enunciados estéticos de estas prácticas artísticas al territorio del método, dado que no era fácil vislumbrar cuáles eran las preocupaciones estéticas a las que apuntaban. Porque, al dislocar el sentido de lo formal del arte, vaciaba de todo sentido artístico para un discurso que solo en el discurso y en el concepto se fundamentaba: además, 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. En este sentido, el objeto del dispositivo apuntaba a la solución de este problema a través de una premisa de largo aliento, al muestreo documental o catálogo, y a un esquema para vislumbrar las vinculaciones con las vanguardias históricas. Era un dispositivo que se distanciaba del discurso metodológico basado en lo experimental, aunque se iniciaba con una experiencia, pero esta no apuntaba a una preocupación estética, sino a relevar las posibilidades contemporáneas dando por hecho que estas se asociaban al repertorio del arte contemporáneo mundial. Además, era una experiencia diferente, porque en ella el estudiante se disponía a realizar una búsqueda propia que luego le permitiría confrontar en la rotación con los talleres.

Por lo tanto, no se trataba solamente de un problema metodológico 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). Puesto que pudimos 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 con los pocos recursos de la reapertura fueron obstáculos para el desarrollo de la tarea docente. Lo que el estudiante realizaba y lo que

el jefe de taller presentaba se comprendía formando parte de lo que era el «arte hoy», en un tiempo donde el arte perdía el sentido tradicional.

Si bien era imposible experimentar el concepto sin caer en lo formal desde una apreciación visual y formalista del arte, puesto que era la mirada pregnante, se produjo una paradoja temporal, 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.

Para contestar la pregunta de cómo se construyeron los objetos, tematizaciones y conceptos provenientes del territorio de las prácticas artísticas contemporáneas en la enseñanza artística universitaria y cómo se transmitieron en el aula, fue necesario situar esta última, las prácticas docentes y la aplicación del método activo en el Primer Período de Estudios y, en particular, en el Seminario de las Estéticas II, como emergente de la trama discursiva sociohistórica. Porque se privilegió institucionalmente la formación docente por encima del dominio disciplinario 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 las prácticas docentes 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. Otro aspecto son las condiciones de emergencia de la reapertura a la que se le agregó el hacer frente al desfase de la investigación por lo que las prácticas docentes tuvieron que realizar una profunda revisión disciplinaria 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, a contrapelo del desfase.

La pregunta que apuntaba a identificar las condiciones históricas por las que aparecieron las prácticas artísticas contemporáneas como objeto del programa de estudios del curso Seminario de las Estéticas nos llevó a tomar 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 de articulación con el Segundo Período de Estudios. En este sentido entre 1986 y 1991 aparecieron modificaciones que llevaron a establecer junto con el cambio de plan la reglamentación del seminario, novedad dentro del Plan 91 que significó una inflexión sobre el Plan 60. Con relación al campo disciplinario del arte, se generó una investigación que amplió las temáticas consideradas fuera del abordaje visual y formal, incluyendo cuestiones filosóficas y sociológicas.

En cuanto a 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 II, pudimos visualizar los modos de aparecer con respecto a las prácticas docentes que fueron vinculados, en lo curricular, a las tematizaciones del programa del Seminario II; en lo metodológico, al muestreo y a las búsquedas de la expresión estudiantil; en lo sociohistórico, al momento histórico de crisis de la sociedad posindustrial y posmoderna.

Por último, sobre cómo se formaron los conceptos implicados en las prácticas artísticas contemporáneas dentro de las prácticas docentes, hemos podido identificar varios conceptos asociados con aquellas que estaban relacionados con diversos ámbitos —filosóficos, políticos, sociales y económicos—. La estrategia principal por la que aparecen las prácticas artísticas contemporáneas fue la de ser un puente entre la formación del Primer Período y la del Segundo Período de Estudios, colocando al estudiante en el centro de la actualidad y de su expresión estético-plástica.

Por consiguiente, el traslado de las prácticas artísticas contemporáneas al aula estuvo signado por el orden de los procedimientos generados que conformaron el dispositivo del Seminario II, que se instalaron como un modelo ante el fracaso —concebido *a priori*— de la presentación de una experiencia de las prácticas artísticas contemporáneas, pero también con el fin de plantear una divergencia sobre el discurso formalista del arte de los talleres.

Finalmente, este recorrido nos lleva a meditar en el efecto temporal de las prácticas artísticas sobre la enseñanza artística y su método, frente a la dinámica observada de mutuas afectaciones 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. Este juego de mutua afectación 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 este— 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.

Al cerrar esta ventana, que habíamos abierto hace algunos años, pudimos generar algunas reflexiones sobre el sentido de la investigación en la enseñanza artística universitaria en nuestro medio y ensayar algunas ideas provisionales sobre el sentido del arte en la producción de subjetividad. El panorama de la investigación en el campo de la memoria y la producción de subjetividad en la enseñanza artística universitaria no es muy reconfortante: la documentación está desaparecida o dispersa por el mundo (no hemos vivido aún los tiempos de producción colectiva de síntesis ni tampoco se ha sentido necesaria esta tarea) y los múltiples factores afectivos que atraviesan el recambio de la comunidad docente en la actualidad conspira contra una empresa de largo aliento. En este escenario,

nuestro derrotero no es más que un pequeño aporte, que presenta un recorte analítico, minucioso hasta la dureza y torpe en su expresión, para dialogar, encontrar brechas por donde poder pensar juntos el lugar del arte en nuestra sociedad y su enseñanza: motivar intercambios entre investigadores, propiciar investigaciones futuras alentando a los que se sumen y seguir en un camino de producción colectiva, alegre y solidaria del saber.

En este sentido, la empresa arqueológica que emprendimos con tanto entusiasmo fue una buena manera de andar por estos caminos. Nos permitió establecer un territorio —inestable, abierto, disperso— para permitirnos dudar y nos brindó la esperanza del sentir que es posible seguir la huella de los acontecimientos, aunque sigan marcados por el humo de las hogueras.

Bibliografía

- Asociación de Estudiantes de Bellas Artes (AEBA) (1984), *Revista Taller*, revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, ASCEP-FEUU, 2.ª época, julio de 1984.
- BACARLETT, MARÍA LUISA y ROBERTO FUENTES (2007), «Descartes desde Canguilhem: el mecanicismo y el concepto reflejo», en *Ciencia Ergo Sum*, n.º 2, vol. 14, julio-octubre, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 161-171.
- BACARLETT, MARÍA LUISA y AMALIA LECHUGA (2009), «Canguilhem y Foucault: de la normatividad a la normalización», en *Ludus Vitalis*, revista de filosofía de las ciencias de la vida, n.º 31, vol. 17, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, Ciudad de México, pp. 65-85.
- BACHELARD, GASTON (1989), *Epistemología*, Barcelona: Anagrama.
- BRITOS, MARÍA DEL PILAR (2003), «Michel Foucault: del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple», en *Tópicos (Sta. Fe)*, revista de filosofía de Santa Fe, n.º 11, Arfil, pp. 63-82, [disponible online].
- CANGUILHEM, GEORGES (2008), *Lo normal y lo patológico*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- CHEVALLARD, YVES (1997), *La transposición didáctica*, Buenos Aires: Aique.
- CHILVERS, IAN (2001), *Diccionario del Arte del siglo XX* (Diccionarios Oxford-Complutense), Madrid: Editorial Complutense.
- CULTELLI, MARINA (2013), *Experiencias y concepciones pedagógicas en el ienba. Contextos, resistencia cultural, identidades y vigencias*, tesis de maestría en Enseñanza Superior, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- DELEUZE, GILLES y FÉLIX GUATTARI (1988), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-textos.
- DERRIDA, JACQUES (1989), *La escritura y la diferencia*, Barcelona: Anthropos.
- DÍAZ, ESTHER (2003), *La filosofía de Michel Foucault*, Buenos Aires: Biblos.
- DORFLES, GILLO (1966), *Últimas tendencias del arte de hoy*, Barcelona: Nueva Colección Labor.
- El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos* (2000), Barcelona: Océano.
- Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) (1970), *Una experiencia educacional. 1960-1970*, Montevideo: IMCO.
- (1986a), *Escuela Nacional de Bellas Artes. Proyección de experiencia educacional*, catálogo de exposición de ENBA-Udelar, auspiciada por IMM (Departamento de Cultura), del 15 al 31 de agosto de 1986, en el Subte Municipal.
- (1986b), *Bellas Artes. Proyección de experiencia educacional*, MONTEVIDEO: ENBA.
- (1960), *Reglamento de Plan de Estudios*, Montevideo: ENBA.
- (1991), *Reglamento de Plan de Estudios*, Montevideo: ENBA.
- ERRANDONEA, JORGE (1963), «El Plan nuevo de Bellas Artes», en *Tribuna Universitaria*, n.º 11, octubre de 1963, FEUU, pp. 80-96.
- (1993), *El mercado del arte*, Montevideo: ENBA.
- ESCOLAR, CORA (2004), «Pensar en/con Foucault», en *Cinta de Moebio*, n.º 20, Santiago de Chile, Universidad de Chile, setiembre de 2004.
- FERRER, MATHILDE (comp.) (2010), *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*, 1.ª ed., Buenos Aires: La marca.

- FIGUEROA, JORGE (2005), *En el palimpsesto: la producción artística de la generación del 90 en Tucumán: texto y discurso*, San Miguel de Tucumán: Ediciones del Rectorado, Universidad Nacional de Tucumán.
- FOSTER, HAL, ROSALIND KRAUSS, YVES-ALAIN BOIS *et al.* (2006), *Arte desde 1900. Modernidad, antimodernidad, postmodernidad*, Madrid: Akal.
- FOUCAULT, MICHEL (1980), *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- (1983), *El discurso del poder*, Ciudad de México: Folios.
- (1988), *Un diálogo sobre el poder*, Madrid: Alianza.
- (1999), *Las palabras y las cosas*, 28.^a ed., Madrid: Siglo XXI.
- (2002), *¿Qué es la Ilustración?*, Buenos Aires: Alción.
- (2010a), *La arqueología del saber*, Madrid: Siglo XXI.
- (2010b), *¿Qué es un autor?*, Buenos Aires: El cuenco de plata (Ediciones literales).
- (2011), *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets.
- GOLDBERG, ROSELEE (2002), *Performance Art*, Barcelona: Destino.
- GUASCH, ANNA MARIA (2001), *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*, Madrid: Alianza Forma.
- GUYOT, VIOLETA, JUAN MARINCEVIC y ALBERTO LUPPI (1992), *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*, Buenos Aires: Lugar editorial.
- GVIRTZ, SILVINA, SILVINA LARRIPA y ANGELA ORÍA (1995), «Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares. Algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela», en *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, n.º 6, año 4, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, pp. 8-15.
- GVIRTZ, SILVINA y MARIANO PALAMIDESSI (1998), «La construcción social del contenido a enseñar», en *El abc de la tarea docente: Currículum y enseñanza*, Buenos Aires: Aiqué, pp. 17-48.
- HERNÁNDEZ, DONOVAN (2010), «Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas» en *En-Claves del Pensamiento*, n.º 7, vol. IV, junio de 2010, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México, pp. 47-61. Recuperado en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141115666003>> (24/8/12).
- JIMÉNEZ, JOSÉ (2006), *Teoría del arte*, Madrid: Alianza.
- LIPPARD, LUCY (2004), *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico, de 1966 a 1972*, Madrid: Akal.
- LONGONI, ANA y MARIANO MESTMAN (2008), *Del Di Tella a «Tucumán Arde». Vanguardia artística y política en el 68 argentino*, Buenos Aires: Eudeba.
- LORENZINI, DANIELE (2010), «Para acabar con la verdad-demostración. Bachelard, Canguilhem, Foucault y la historia de los “regímenes de verdad”», en *Revista Laguna*, n.º 26, Universidad de la Laguna. Tenerife, pp. 9-34.
- MARCHÁN FIZ, SIMÓN (1997), *Del arte objetual al arte de concepto: epílogo sobre la sensibilidad «postmoderna»*, Madrid: Akal.
- NAVIA, CECILIA (2007), «El análisis del discurso de Foucault», en *Revista de Investigación Educativa Duranguense* (INED), n.º 6, enero de 2007, Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2293007.pdf>> (30/9/16).
- PASTORINO, MAGALÍ (2015), «Arte conceptual, instalación y *performance*: un estudio discursivo de las prácticas docentes sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-1993)», tesis de maestría en Psicología

- y Educación (2009-2015), Facultad de Psicología, Udelar, [disponible en: repositorio Colibrí].
- PELUFFO, GABRIEL (2013), «Arte e instituciones. La construcción simbólica de lo contemporáneo: 1973-2013», en *Nuestro tiempo: Libro de los Bicentenarios*, n.º 7, *Artes visuales*, Montevideo: IMPO.
- PUCHET, MAY (2014), *Octaedro, Los Otros y Axioma. Relecturas del arte conceptual en el Uruguay durante la dictadura (1973-1985)*, Montevideo: Yaugurú.
- REVEL, JUDITH (2014), *Foucault: un pensamiento de lo discontinuo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- SOMMER, LUÍS HENRIQUE (2007), «A ordem do discurso escolar», en *Revista brasileira de Educação*, n.º 34, vol. 12, enero-abril de 2007, Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação, San Pablo, pp. 57-67.
- UMPIÉRREZ, RAMÓN y MAGALÍ PASTORINO (2006), *Orígenes de la Reforma del Plan de Estudios del ienba*, Montevideo: IENBA.
- VEIGA-NETO, ALFREDO (2011), *Foucault e a Educação*, Belo Horizonte: Autêntica.

Glosario de movimientos y artistas citados en la tesis

Arte conceptual

Estados Unidos, 1965. Se encuentra entre las vanguardias de finales de los años sesenta, como la antiforma, el *Land Art*, el posminimalismo. Se considera un movimiento internacional que ha corrido los límites del campo artístico 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 correlación, estudian las relaciones del mercado del arte, en particular, las relaciones entre artistas, *marchands*, curadores y público. La obra de Duchamp fue un antecedente. 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 Maria, On Kawara, Robert Smithson, Sol LeWitt. (Fuente: Ferrer, 2010.)

Arte moderno

Jiménez 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 en pocas palabras el proceso que llevó a esto, 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: Jiménez, 2006.)

Arte terrestre y ecológico (*Land Art* o *Earth Art*)

Estados Unidos, fines de los años sesenta, y Europa, a principios de los setenta. Se desarrolló en los Estados Unidos 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: Ferrer, 2010.)

Arte ultraconceptual

Se le llama así 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 setenta. (Fuente: Chilvers, 2001.)

Balthus (Balthasar Klossowski de Rola)

Pintor francés de origen polaco, nació en París, en 1908. 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*, 2000.)

Barroco

Se trata de un término que se aplica en arquitectura y en 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 ochenta que en su propuesta acumularon signos, imágenes y estilos con el fin de confrontar con la Historia. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Bauhaus

La Staatliche Bauhaus ('Casa de la construcción estatal') fue fundada por Walter Gropius en 1919 en Weimar (Alemania). Fue cerrada por el nazismo en 1933, luego de haber trasladado su sede a Dessau (1925) y a Berlín (1932). En 1933 los integrantes de la Bauhaus que lograron escapar a la amenaza del nazismo emigraron a Estados Unidos formando una nueva escuela. (Fuente: Foster, Krauss, Bois *et al*, 2006.)

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 y desarrolló su labor docente en la Academia de Bellas Artes 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 setenta y del ochenta. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Body Art

Se consideró una tendencia que llevó en los años setenta a la *performance*. El término es más amplio, no solo se trata de la presentación de actos corporales ante un público *in situ*, sino que incluye las investigaciones estético-artísticas de ellos a través de diversos soportes, como, por ejemplo, la fotografía. A esta tendencia fueron integrados los accionistas vieneses que se los 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: Ferrer, 2010.)

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*, 2000.)

Constructivismo

Rusia, 1914. Movimiento abstracto vanguardista, relacionado con la industria y la técnica, impulsado en Moscú luego de la Primera Guerra Mundial. Sus fundadores fueron Vladímir Tatlin, Antoine Pevsner y Naum Gabo. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Cubismo

Francia, principios del siglo XX. Se trató de una escuela y una teoría estética que se caracterizó por la imitación mediante el uso de figuras geométricas. Surgió en París en 1906-1907 a partir del cuadro de Picasso *Las señoritas de Aviñón*. Fue apoyado por Guillaume Apollinaire, Henri Matisse, Max Jacob, entre otros. Destacan en esta escuela también Georges Braque, Juan Gris, Fernand Léger, Marcel Duchamp y Olexandr Archipenko. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Dadá y neodadá

Suiza, principios del siglo XX. El movimiento dadá surgió en 1916 en el café Voltaire de Zúrich, y luego se trasladó a Berlín. Se caracterizó por una actitud nihilista del arte contra los demás movimientos más organizados y tradicionales. Algunos artistas cubistas fueron Hans Arp, Tristan Tzara y también Marcel Duchamp. En 1958, surgió una tendencia de pintores estadounidenses y

Europeos que se atuvieron a la propuesta histórica como un canon, preocupándose estrictamente por la búsqueda pictórica. Los más conocidos en Estados Unidos fueron Robert Rauschenberg y Jaspers Johns; en Italia, Salvatore Scarpitta, Gino Marotta, Mimmo Rotella y Piero Manzoni. (Fuente: Dorfles, 1966.)

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*, 2000.)

Expresionismo

Movimiento artístico surgido a principios del siglo XX en Alemania. Se caracterizó por el empleo de distorsiones y exageraciones con fines emocionales. Se considera a Van Gogh como su iniciador. Algunos artistas expresionistas fueron Edvard Munch, Emil Nolde, Oskar Kokoschka, Otto Dix, George Grosz, Georges Rouault, James Ensor, Chaim Soutine y Ernst Barlach. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Expresionismo abstracto

Estados Unidos, años cuarenta. Se considera como un conjunto de preocupaciones comunes de algunos artistas que expusieron en Estados Unidos, entre 1943 y 1946, en las galerías de Peggy Guggenheim y de Betty Parsons, en un principio; una estrategia de apertura de galerías y una hábil política internacional volcadas a consagrar esta escuela antes de los años cincuenta fueron las condiciones que dieron luz sobre el expresionismo abstracto. Este término fue creado por el crítico de *The New Yorker* Robert Coates, si bien quien los encumbró y defendió fue el crítico Clement Greenberg, que sin mayor éxito lo llamó abstracción pictórica. Estos artistas compartieron su interés por la vanguardia europea (en particular por el cubismo, Henri Matisse, el surrealismo, Vasili Kandinsky y Paul Klee); fueron marcados por la diáspora hacia Estados Unidos que produjo el nazismo y por los efectos del fin de la Segunda Guerra Mundial. Sus cuadros fueron de gran tamaño, definieron la abstracción por la frontalidad del espacio pictórico y la ausencia de jerarquías entre las distintas partes de la tela, erradicando la ficción narrativa. Algunos de los artistas más conocidos fueron Willem de Kooning, Jackson Pollock, Robert Motherwell, Ad Reinhardt, Mark Rothko y Barnett Newman. (Fuente: Ferrer, 2010.)

Fauvismo

Francia. Fue un movimiento vanguardista surgido en París 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 Henri Matisse. Algunos artistas de este movimiento fueron André Derain, Maurice de Vlaminck, Raoul Dufy, Georges Braque y Kees van Dongen. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Fluxus

Estados Unidos, 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 George Maciunas, y fue elegido por el gran número de definiciones que alberga dicho término. Se produjeron muchos conciertos Fluxus, de antimúsica. 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 del grupo fueron Cage, Maciunas, Nam June Paik, Mimmo Rotella, Allan Kaprow, Yoko Ono, François Dufrêne. (Fuente: Ferrer, 2010.)

Formalismo

Este término hace alusión a un modo de abordaje de la historia del arte, inspirado por el crítico de arte Heinrich Wölfflin (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). 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, Jackson Pollock, Willem de Kooning, Robert Motherwell, Mark Rothko, entre otros). Mostró sus límites en los años sesenta, 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 como el 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: Ferrer, 2010.)

Futurismo

Italia, principios del siglo XX. Movimiento vanguardista milanés, surgido en 1909, promovido por el poeta Filippo Marinetti. Pretendía liberar a Italia del peso de su pasado y ensalzar la modernidad; sus miembros se sintieron atraídos por las máquinas, por las comunicaciones modernas y los nuevos medios de transporte y, en particular, por la velocidad. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Hiperrealismo (fotorrealismo o *superrealism*)

Estados Unidos, 1965-1970. El término designa a una corriente pictórica aparecida en Estados Unidos entre 1965 y 1970. Se basaba 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: Ferrer, 2010.)

Impresionismo

Fue un movimiento pictórico que nació en la segunda mitad del siglo XIX. Los artistas de este movimiento estudiaban la luz y plasmaban sus efectos en el lienzo. Los primeros impresionistas fueron Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir, Camille Pissarro, Edgar Degas y Édouard Manet, luego les siguieron Georges Seurat, Paul Gauguin y Vincent van Gogh. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Klee, Paul

Nació en Suiza en 1879 y murió en 1940. Fue pintor y artista gráfico, profesor de la Bauhaus y en la Academia de Bellas Artes de Düsseldorf. Sus primeras obras fueron en blanco y negro. Estuvo entre los artistas que los nazis calificaron de «degenerados». (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Minimal Art (arte minimalista)

Estados Unidos, 1960. Se considera que parte del movimiento constructivista de los años veinte, de la corriente formalista de la pintura americana de fines de los años cincuenta y del *pop art*. Este término aparece por primera vez en la revista neoyorkina *Arts Magazine* en un artículo llamado «Arte minimalista», del 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 subjetividad; se desarrolló más la escultura, con materiales industriales, y se privilegió 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, etcétera. 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 posminimalismo, entre otros. Algunos artistas que integraron este movimiento fueron Frank Stella, Carl Andre, Mel Bochner, Dan Flavin, Robert Morris y Don Judd. (Fuente: Ferrer, 2010.)

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 París y adoptó los preceptos de esta escuela. Junto con Theo van Doesburg, Bart van der Leek y Vilmos Huszár fundó la revista *De Stijl* y el movimiento homónimo, 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*, 2000.)

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. Las figuras más importantes son Jacques-Louis David y Antonio Canova. El estilo Imperio, del período napoleónico, y el Biedermeier alemán pertenecen a este movimiento, y se desarrollaron en las artes industriales y decorativas. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Neoconceptualismo

Guasch llama así a un movimiento de recuperación del concepto por parte del arte, diferente del de los años sesenta, que surgió a finales de los ochenta y que tomó como modelo a John Baldessari y a Andy Warhol. Potencia la relación entre el arte y la cultura de masas. Sus exponentes fueron Barbara Kruger, Scott Burton y Ian Hamilton Finlay. (Fuente: Guasch, 2001.)

Neoplasticismo

Término acuñado por Piet 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*, 2000.)

Op art (Optical Art o arte óptico)

Estados Unidos, 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 del *op art* fueron Yaacov Agam, Nicolas Schöffer, Julio Le Parc, Jesús Rafael Soto y el grupo de investigación conformado por Bruno Munari, Umberto Eco y Enzo Mari. (Fuente: Ferrer, 2010.)

Picasso, Pablo

Nació en España en 1881 y murió en 1973. Pintor, escultor, artista gráfico y ceramista, fue el precursor del cubismo. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Pop Art

Reino Unido, Estados Unidos, 1955. Se considera el movimiento artístico más difundido como 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, Ronald Kitaj, David Hockney, Robert Rauschenberg, Jasper Johns, Jim Dine, Claes Oldenburg y Andy Warhol. (Fuente: Ferrer, 2010.)

Posmodernismo

Se trata de un fenómeno surgido a finales de los años setenta, 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: Ferrer, 2010.)

Rayonismo

Término con que se conoce a un «estilo» pictórico parecido al futurismo, desarrollado por los artistas rusos Natalia Goncharova y Mijaíl Lariónov, entre 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*, 2000.)

Realismo

Si bien es un término que ha significado muchas cosas en el ámbito de la historia del arte, en general refiere a la preocupación de algunos artistas por representar los objetos y los 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*, 2000.)

Renacimiento

Período de la historia del Occidente europeo en que se produjo una gran renovación artística. Abarca desde el siglo XV hasta mediados del XVI. Se inició en la ciudad-estado de Florencia. Durante este período se comenzó a considerar al artista como un hombre de ideas más que como un simple manipulador de materiales; este era capaz tanto 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 Leon Battista Alberti, Leonardo da Vinci y Giorgio Vasari. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Romanticismo

Fue un movimiento cultural europeo, de finales del siglo XVIII y principios del XIX, que dio 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 Caspar David Friedrich, Philipp

Otto Runge, William Blake, William Turner, Eugène Delacroix, Théodore Géricault y Francisco de Goya. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Simbolismo

Fue un movimiento artístico surgido en Francia, entre 1880 y 1890, relacionado con la poesía simbolista. 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 (Paul Gauguin, Paul Sérusier), los Nabis (Pierre Bonnard, Édouard 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*, 2000.)

Suprematismo

Término acuñado por Karl Malevich en 1915 para nombrar el arte abstracto geométrico ruso que derivó del cubismo. De esta corriente procede la obra de Theo van Doesburg y Piet Mondrian. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

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. André Breton lo definió en el *Manifiesto surrealista*, en 1924. Se toma como antecedente al dadaísmo. Participaron los artistas Antonin Artaud, Francis Picabia, Marcel Duchamp, Giorgio de Chirico, Hans Arp, Yves Tanguy, René Magritte, Joan Miró, Salvador Dalí, Luis Buñuel y Jean Cocteau. (Fuente: *El mundo del arte. Autores, movimientos y estilos*, 2000.)

Tendencias

Gillo Dorfles plantea, a mitad de los años sesenta, que la recopilación de lo que sucedía en el arte, desde 1945 hasta su actualidad, era una tarea difícil. Pues, la documentación no era abundante, existía mucha apologética y la valoración perspectiva era prácticamente imposible. Su época se diferenciaba de la anterior (la primera mitad del siglo XX) con 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 año 1945. (Fuente: Ferrer, 2010.)

Tucumán arde

Grupo de artistas de vanguardia porteños y rosarinos que en 1968 realizaron una serie de acciones artísticas radicales, dando lugar a la ruptura explícita con las instituciones artísticas modernas y las formas establecidas de las prácticas artísticas. Participaron del grupo León Ferrari, Roberto Jacoby, Margarita Paksa, Nicolás Rosa, entre otros. (Fuente: Longoni y Mestman, 2008.)

Vanguardias

Vanguardia es un término bélico que se utilizó a fines del siglo 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 o el rechazo de toda filiación con lo anterior. Se caracterizaron por la producción de manifiestos donde se expresaban estos rechazos. A las primeras se les llamó *históricas*. A mediados del siglo pasado, el crítico Clement Greenberg había señalado las diferentes respuestas a la crisis de la representación, a través de artistas por él considerados, asignados también a las características vanguardistas si bien el contexto no era el mismo del de las vanguardias. A fines de los años setenta, 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 ochenta en la pintura, a esto se le llamó neovanguardias o transvanguardias. (Fuente: Ferrer, 2010.)

Abreviaturas utilizadas

AEBA:	Asociación de Estudiantes de Bellas Artes.
ENBA:	Escuela Nacional de Bellas Artes.
FEUU:	Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay.
IENBA:	Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

Esta investigación trata sobre las condiciones de aparición del *Performance*, el arte conceptual y la instalación en el discurso de las prácticas docentes y plantea la posibilidad de configurar un campo de la memoria docente de la Escuela Nacional de Bellas Artes desde su reapertura (1985) hasta el momento en que cambió de estatuto de escuela universitaria a «Instituto asimilado a Facultad» (1993). En el trayecto se hizo visible tanto el valor positivo otorgado al sujeto de la enseñanza en arte como el interés por el desarrollo de las prácticas docentes, que en aquel momento estaban centradas en la dinámica frenética del arte y las novedades de la condición posmoderna. En este marco nos encontramos frente a una poética marcada por la perplejidad y la angustia, cargada de metáforas, de contenidos retóricos e imaginarios, a la que le sobrevuela el espectro del discurso humanista y que consideramos un modo de resistencia a los embates generados a la salida de la dictadura.

ISBN: 978-9974-0-1405-3

