



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Experiencias y concepciones pedagógicas en el IENBA. Contextos, resistencia cultural, identidades y vigencias.

Marina Cultelli

Agosto, 2014

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Lic. Marina Cultelli

**Experiencias y concepciones pedagógicas en el IENBA.  
Contextos, resistencia cultural, identidades y vigencias.**

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza  
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza  
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

**Tutor:** Prof. Ramón Umpiérrez

Montevideo, 3 de octubre de 2014

Foto de portada: [www.pexels.com](http://www.pexels.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

### 1.3 Dedicatoria

Dedico esta tesis a quien fuera la Psicóloga tratante de Maximiliano Pereira, mártir estudiantil de la Escuela Nacional de Bellas Artes. Por esta y muchas razones personales: dedico esta tesis a mi madre.

Mi cariño y admiración no están en estas líneas: ella los tiene.

## 1.4 Agradecimientos

Es necesario reconocer y agradecer a mis docentes de la Maestría en Enseñanza Universitaria, a la Profesora Lidia Fernández, a la Profesora Lucarelli, a la CSE y UDELAR. Especialmente, al Profesor y Director de IENBA Samuel Sztern, y a la Coordinadora Mercedes Collazo. Agradezco la participación de los docentes entrevistados, gestores de esta obra pedagógica que es el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Me refiero (por orden alfabético) a los profesores: Javier Alonso, Norberto Baliño; Alfredo Chá, a Héctor Laborde, responsable de la cátedra donde trabajo; a Silvestre Peciar; en especial a mi director de tesis, Ramón Umpiérrez, al profesor Fernando Miranda por posibilitarme generosamente la consulta de su tesis de doctorado; a mis compañeros Profesores Ariel Sánchez, Alejandra Berriel y Juan José Bulmini.

A Magali Pastorino, por su lectura atenta y aportes en las correcciones finales.

Agradezco a todas aquellas personas, docentes y estudiantes, que me enriquecieron en el intercambio cultural.



## 1.5 Resumen

Este trabajo está enfocado en el análisis de las circunstancias constructoras de esas experiencias y acciones pedagógicas, que forman parte integral de una tradición y de una identidad o identidades, que constituyen una herencia cultural institucional en IENBA. El mismo tiene como punto de partida la investigación publicada por Umpiérrez- Pastorino<sup>1</sup>.

En el capítulo 2.9 se presentan los antecedentes de la ENBA desde 1833 hasta 1957. En el mismo se vincula la Reforma de la ENBA, la paulatina integración a la Universidad, la relación con el contexto de las luchas obreras de los "Gremios Solidarios"<sup>2</sup> de origen anarco sindicalista; y se definen las principales contradicciones.

En el capítulo 2.10 se reflexiona sobre corrientes pedagógicas que contribuyen a conformar las nuevas concepciones pedagógicas. Vale nombrar a los autores principales de estas corrientes: Herbert Read<sup>3</sup>, John Dewey<sup>4</sup>, y Decroly<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Umpiérrez, Ramón y Pastorino, Magali. (2007) "Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA", ED. UDELAR.

<sup>2</sup> Gremios donde primaba la concepción anarquista libertaria, cuyos integrantes se concentraban mayoritariamente en los barrios de La Teja y El Cerro, ya que vivían allí.

<sup>3</sup> Dewey, J. filósofo estadounidense(1859-1952). El eje de su concepción está en el valor de la experiencia como movilizadora de aprendizajes. Metodológicamente se centra en la enseñanza activa que responde, entre otras cuestiones, a una unidad entre teoría y práctica. Para Dewey no existen las verdades absolutas, sino procesos de aprendizaje activos con relaciones complejas entre el objeto y el sujeto que va descubriendo y descubriéndose a sí mismo en el proceso. Es autor de numerosas obras entre las que se destaca *Arte y experiencia*, en 1934

<sup>4</sup> Herber Read, autor inglés (1893-1968). Poeta y crítico de arte. Realiza aportes considerables a la Educación Artística, investigando la expresión en los niños, donde desarrolla aspectos fundamentales de la educación y la percepción artística. Es autor de varios libros: *Guerreros desnudos* (1919), *El significado del arte* (1932), *Educación por el arte* (1943), *Estudios sobre la poesía romántica inglesa* (1953) y *Filosofía del arte moderno* (1952).

En el capítulo 3.1 se continúa entretejiendo el vínculo de la ENBA con su contexto desde 1957 a 1973. La participación dentro de las luchas estudiantiles y las acciones principales de relacionamiento con el medio, dan por resultado un emergente, la concepción pedagógica de la extensión, con un perfil antiautoritario, a través de las ventas populares, campañas de sensibilización, etc.

En el capítulo 3.1, 3.2 comienza el centro de esta tesis, ya que se relevan las principales acciones y experiencias pedagógicas que se mantienen en alguna medida aún vigentes y se convierten en tradición y estilo institucional.

Los capítulos 3.3, 3.4, y 3.5 abordan el tema de lo que ocurrió a los instituyentes integrantes de la ENBA durante la dictadura militar, abordando situaciones emergentes de resistencia cultural.

Estos capítulos son los más importantes porque aparece un escenario que no se ha relevado antes y no está descrito en anteriores investigaciones.

El capítulo 3.6 trata sobre la reapertura de la ENBA, hasta 1993.

El capítulo 3.7 constituye casi un diálogo a partir de las entrevistas realizadas a docentes del IENBA, sobre Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea.

En el capítulo 3.8 se resalta la vigencia de experiencias y concepciones pedagógicas que conforman una tradición y estilo institucional, una identidad.

Finalmente las conclusiones darán cuenta del resultado investigativo.

---

<sup>5</sup> Decroly Ovidio, Bélgica (1871-1932). Médico y psicólogo que se dedicó a investigar métodos de enseñanza aprendizaje en los niños. Estudia estos procesos dentro de la concepción "una escuela para la vida". Hace énfasis en la importancia de la observación espontánea, la libertad de expresión y de asociación de ideas. Este pensador crea los llamados "centros de interés", de los cuales en el Primer Período de la ENBA e IENBA ocurre una "apropiación". Entre sus publicaciones se destaca "La función de la globalización y la enseñanza" (1929).

### 1.6 Palabras clave:

Experiencias y concepciones pedagógicas, contextos, tradición y estilo institucional, identidades, emergente, hegemónico, resistencia cultural.

## 1. 8 Índice de fotocopias de obras visuales

1- Afiche para Venta Popular en la Explanada de la UDELAR, de 1961..	55
2- Volante impreso en la década del 70.....	67
3- Afiche de la ENBA para una Venta Popular en Castillos , (1963) .....	81
4- Afiche para una Venta Popular, realizada por "ex" integrantes de la ENBA, en el Club Progreso, en el barrio La Teja, en 1983.....	88
5- Afiche realizado en 1984, para una exposición por la Reapertura de la ENBA .....	99
6- Afiche de 1983 para una exposición sobre Miguel Ángel Pareja, por la AEBA/ASCEEP/FEUU.....	104
7- Plato de cerámica, diseño de Errandonea, firmado por la ENBA, en 1985..	110
8- Afiche para la Jornada de Extensión Universitaria "De puertas abiertas". Diseño de Jorge Errandonea, firmado por la ENBA, 1991.....	120
9- Afiche realizado en la década del 90 por el IENBA, para una jornada universitaria, organizada por el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y el Departamento de Cultura de la Intendencia Municipal de Montevideo.....	134



## 1.9 Índice de texto

1.5 Resumen .....	6
1.6 Palabras clave.....	8
1.8 Índice de fotocopias de obras visuales .....	9
<b>2</b>	
2.1 Relevancia de la investigación.....	13
2.2 Formulación del "problema" de investigación.....	15
2.3 Objetivos generales e hipótesis.....	16
2.4 Hipótesis... ..	17
2.5 Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos.....	18
2.6 Orientaciones al lector de la organización del texto.....	24
2.7 Marco Teórico.....	29
2.8 Algunas cuestiones preliminares del marco teórico, para tener presentes algunos puntos de vista fundamentales en este trabajo.....	31
2.9 Corrientes pedagógicas que influyen y contribuyen a conformar nuevas experiencias y concepciones pedagógicas .....	38
2.10 Antecedentes históricos de la Escuela Nacional de Bellas Artes Inicios hasta 1957 .....	45

## 3

- 3.1 "La imaginación al poder" Experiencia y trayectoria recorrida por nuevas concepciones pedagógicas en la ENBA: 1957 a 1973.....56
- 3.2 "Una experiencia educacional 1960, 1970<sup>6</sup>". "Currículum Vitae de la ENBA" Algunas principales experiencias y concepciones pedagógicas que podrían mantener vigencia hoy.....68
- 3.3 "Todos somos responsables de todo ante todos". Experiencias, concepciones pedagógicas de la ENBA, en medio de la dictadura militar, dentro de una situación de autoritarismo.....82
- 3.4 "La Escuela sin escuela". Configuración de situaciones de resistencia cultural contra hegemónica y configuración de nuevas situaciones emergentes..... 89
- 3.5 "Actos públicos resistentes". Relevamiento de de experiencias pedagógicas por la reapertura de la ENBA..... 100
- 3.6 "Ninguna verdad debe decirse al alumno sino favorecer a que éste la descubra". Trayecto pedagógico desde 1985 a 1993. Reapertura y reconstrucción de la ENBA. Desde la reapertura de la ENBA hasta la conformación en Instituto universitario.....105
- 3.7 "El Mito de la Escuela". Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea. Valor y aportes de sus concepciones y experiencias pedagógicas.....111
- 3.8 Vigencia en la actualidad del IENBA, de las experiencias y concepciones pedagógicas que se dieron lugar en la Reforma de la ENBA..... 121

<sup>6</sup> Publicación realizada en 1970 por la ENBA, UDELAR, donde se plantean cuestiones principales referidas al nuevo Plan de Estudios de la Reforma. "Una experiencia educacional 1960, 1970<sup>6</sup>", ENBA- UDELAR 1970

<b>4</b>	
4.1 Conclusiones.....	135
4.2 Bibliografía.....	137
4.3 Anexos. Entrevistas.	
4.3.1. Profesor Javier Alonso.....	152
4.3.2 Entrevista al Profesor Norberto Baliño .....	170
4.3.3 Palabras del Profesor Alfredo Chá.....	186
4.3.4 Entrevista al Profesor Héctor Ladorde.....	189
4.3.5 Entrevista al Profesor Silvestre Peciar .....	195
4.3.6 Entrevista al Director del IENBA, Profesor Samuel Sztern.....	208
4.3.7 Entrevista al Profesor Ramón Umpiérrez.....	212

## 2.1 Relevancia de la investigación

En el proceso de esta investigación, el curso que toman diversas concepciones pedagógicas, se constituye en eje transversal de la misma, observando identidades que se desarrollan de forma particular. Los motivos emergentes que distinguen a estas experiencias y concepciones pedagógicas propiciaron que algunas de ellas constituyan hoy parte de la tradición cultural del IENBA. A su vez se han proyectado socialmente en mayor o menor medida, convirtiéndose en aporte a la cultura institucional del IENBA y de la UDELAR.

Es este uno de los motivos por el cual se hace necesario sacarlas a la luz, reflexionar sobre ellas, analizarlas, valorizarlas. Siendo el tema relevante en sí mismo, su investigación posee una dimensión multicultural, epistemológica, pedagógica, histórica, en cuanto a la relación con la historia reciente de nuestro país, etc.

La hipótesis sobre los distintos trayectos recorridos por algunas experiencias y concepciones pedagógicas determinantes, en la construcción de sentido y de significados pedagógicos, se dan cita hoy en el IENBA y probablemente formen parte de las identidades de la institución. Discernir cuáles son estas concepciones, cómo se producen, qué efecto tienen, es difícil de medir, de evaluar, y de analizar críticamente; pero estimulan la investigación, independientemente de la mayor o menor medida de sus alcances, por el desafío que implican.

Vale reconocer que ciertas concepciones atravesaron trayectos, a través de prácticas de alumnos y docentes ("ex"<sup>7</sup>) integrantes de la ENBA. Continuando su

<sup>7</sup> La sílaba entre comillas y entre paréntesis, se debe a que en aquel momento, los docentes y estudiantes mencionados, siguen considerándose a sí mismos integrantes de la ENBA, como se puede comprobar en entrevistas y en textos firmados, como por ejemplo el llamado a concurrir a la venta de cerámica en el local del sindicato del BAO, en el barrio de La Teja, por

existencia en contextos autoritarios, absolutamente hostiles, como el del período dictatorial en nuestro país. Reconsiderar el porqué, cómo y para qué continúan hoy vigentes, constituye también un reconocimiento a todos aquellos que hicieron posible el hecho.

Por otra parte se intenta empezar una labor necesaria de revalorización de la actividad creativa institucional de los docentes Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea, a través de de las palabras dichas en las entrevistas por docentes que compartieron y también construyeron parte de esta tarea pedagógica.

Es de esperar que éste sea un sencillo paso que dé lugar a otras investigaciones.

Esto no sólo basta para justificar la experiencia investigativa, sino que forma parte de la motivación y el interés de llevarla a cabo.

---

la reapertura de la ENBA, en 1984, por ejemplo en los afiches en la Asociación Cristiana de Jóvenes.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 2.2. Formulación del "problema" de investigación

Observar cuáles son las experiencias, concepciones, pensamientos, ideas y acciones pedagógicas que hoy continúan vigentes habiendo surgido en el período de la Reforma de la ENBA; cómo se producen, cómo influyen o determinan, qué efecto tienen en la vida institucional y en la conformación de la tradición y herencia cultural del IENBA.

A raíz de este problema de investigación surgen muchas preguntas. Sobre algunas de estas preguntas se centra esta investigación. Estas ideas, ¿continúan siendo emergentes o no? ¿Algunas experiencias e ideas se han transformado? ¿En qué medida existe continuidad/ discontinuidad en el trayecto que recorren estas experiencias y concepciones pedagógicas? ¿Existen coherencias y relaciones entre ellas, en qué medida? ¿Cuáles son algunas de sus fortalezas y sus debilidades? ¿Cuáles son algunas de sus contradicciones?

¿Quiénes fueron sus principales referentes? ¿Cómo fue posible la continuidad de ideas y concepciones pedagógicas antiautoritarias durante el régimen de facto, cuando la institución ENBA estaba cerrada por los militares? ¿Cuál es el espacio que ocupa el contenido de estas experiencias y concepciones pedagógicas dentro del Plan de Estudios actual?

¿Qué interés o intereses generan, (grupos de intereses distintos, opuestos, diversos, contradictorios, etc.)? ¿Constituyen actualmente una tradición cultural? ¿Constituyen un saber, una creencia, un conocimiento? ¿Forman parte de identidades institucionales?

### 2.3. Objetivos generales y específicos

Avanzar en investigar la vigencia de concepciones y experiencias pedagógicas particulares en el IENBA, que se originaron en la Reforma de la Escuela Nacional de Bellas Artes, como por ejemplo el particular abordaje pedagógico de la extensión.

Determinar los contextos donde emergen las trayectorias recorridas del colectivo de docentes y estudiantes que configuran además gran parte de la trayectoria pedagógica de la ENBA y el IENBA, sus identidades, su estilo institucional, su herencia y tradición cultural.

Identificar la existencia de saberes, creencias, conocimientos particulares u originales en las trayectorias docentes y del colectivo IENBA.

Relevar experiencias y concepciones pedagógicas de docentes instituyentes de la ENBA durante el período de la dictadura militar en nuestro país (1973-1985).

Investigar la influencia del pensamiento y del accionar pedagógico de Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea.

Relevar y analizar bibliografía y hemeroteca, vinculada a las trayectorias pedagógicas a través de documentos y producciones institucionales vinculadas al tema de investigación.

Determinar contextos socioculturales que influyen y/o determinan experiencias y concepciones pedagógicas en el IENBA,

## 2.4 Hipótesis

H.1 - Existen experiencias y concepciones pedagógicas particulares en el IENBA, que tienen su origen en la Reforma de la ENBA, que constituyen una tradición, estilo institucional, herencia e identidad cultural. Estas experiencias y concepciones pedagógicas surgieron como emergentes y contra hegemónicas, enmarcadas en determinados contextos.

H.3 - Durante la dictadura militar, con la ENBA cerrada por el régimen, las concepciones pedagógicas que se originaron en el proceso de la Reforma no sólo sobreviven, sino que dentro de este contexto recorren un trayecto, generando acciones de resistencia cultural, desde 1973 hasta 1985. Esta resistencia cultural frente al poder hegemónico que se afianza durante la Reforma, tiene su apogeo en los años 60, y continúa más allá de la dictadura.

H.4 - Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea son referentes principales de esta construcción pedagógica.

H.5 - Algunas de estas experiencias y concepciones pedagógicas continúan estando vigentes hoy y ocupan un espacio a considerar dentro del Plan de Estudios actual, formando parte de una identidad.



## 2.5 Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos

Se identificaron experiencias y concepciones pedagógicas que aún siguen vigentes desde los orígenes de la Reforma, los trayectos recorridos por docentes y estudiantes instituyentes de la ENBA e IENBA, y los contextos socioculturales en que se producen esos trayectos pedagógicos.

Para responder las primeras preguntas sobre estas experiencias y concepciones pedagógicas (que se corresponden con las hipótesis mencionadas anteriormente): se realizó un análisis de lo que narran los docentes entrevistados, y de los contextos relatados. Se analizó material bibliográfico institucional.

El análisis de texto se realizó sobre el fenómeno de las experiencias y concepciones pedagógicas, tomando como punto de partida el paradigma de lo hegemónico, emergentes culturales, cultura de resistencia al autoritarismo. Esto constituyó el marco teórico a partir de cual se realizó el análisis. Se hizo un relevamiento de bibliografía, programas, documentos como el Plan de Estudios actual, así como también de distintos documentos institucionales, como por ejemplo "Autoanálisis institucional 2010". En entrevistas realizadas se analizó el discurso.

Para que esto sea posible se construyó una metodología que posibilitó la investigación. La misma está basada en el análisis de:

- 1) Bibliografía
- 2) Hemeroteca
- 3) Páginas Web
- 4) Documentación de la ENBA:
- 5) Afiches
- 6) Vídeos documentales:

a) López,M, López,R (estudiantes realizadores). 2011. Taller de Libre Orientación Estético Pedagógica Héctor Laborde, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Vídeo documental *Memorias de Documento de una pelea* .

b) Berriel,A., Sánchez,A. ( realizadores). Profesores del Taller de Libre Orientación Estético Pedagógica Héctor Laborde Héctor Laborde, IENBA. Video documental.

7) Análisis del Plan de Estudios actual.

8) Documentos elaborados para el "Foro sobre la discusión del Plan de Estudios del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes 2010-2011"

9) Entrevistas a docentes "históricos", que se convirtieron en instituyentes porque vivieron, crearon y construyeron la historia de la ENBA y el IENBA. "Docentes históricos" es el común calificativo que se les da actualmente en IENBA a los docentes que participaron siendo estudiantes en el proceso de la Reforma de la ENBA. Es importante tener en cuenta el contenido de esta denominación significativa, que va más allá de un simple adjetivo calificativo, y del sentido común de ambos términos. Ella contiene un reconocimiento.

10) Se estudiaron las revistas de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, AEBA: "*Taller*"<sup>8</sup>, y "*El Carajo*"<sup>9</sup>, editadas por la Asociación de Estudiantes de

<sup>8</sup> AEBA. FEUU. *Taller*, N° 2, año 1. (Abril 1953).

AEBA. FEUU. *Taller*. N° 2, año 2. (Junio 1953).

AEBA/ASCEEP-FEUU *Taller*. *Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*. 2da época. (Julio, 1984). (Se reedita durante la dictadura).

AEBA/ASCEEP-FEUU *Taller*. *Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*. 2da época (1985).

AEBA/ASCEEP-FEUU. *Taller*. *Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*, 2da época. (1987).

AEBA/ASCEEP-FEUU *Taller*. *Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*, 2da época. N° 5. ( 1988/1989).

AEBA/ASCEEP-FEUU. *Taller*. *Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*, 2da época. ( Junio 1991)

<sup>9</sup> AEBA "El Carajo" Boletín de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes AEBA/ASCEEP-FEUU. (Junio 1991).

Bellas Artes, Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, y ASCEEP-FEUU.

11) Del semanario "Marcha" se estudiaron todos los semanarios de los años 1968, 1969 y 1971, como una de las formas de investigar los contextos de esos años.

Se logró distinguir e identificar aspectos de identidades pedagógicas en distintos contextos, a través de la vinculación entre el contexto histórico, político, social, cultural y el contexto pedagógico; contrastando distintas fuentes. Por ejemplo: se contrasta la información obtenida en las entrevistas con la narración del Profesor Alfredo Chá en el documental *Memorias de Documentos de una pelea*, ya mencionado. Se contrastan relatos de los entrevistados sobre Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea.

Se recurrió también a fuentes bibliográficas no vinculadas directamente para objetivar el contexto social. Así mismo se contrastan las publicaciones de Cores, H. (1989). *La lucha de los gremios solidarios (1947-1952)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental. Rodríguez, H. *Unidad sindical y Huelga General*. Editorial Centro Uruguay Independiente. Enfoques críticos. D'Elía, G., Miraldi, A. *Historia del movimiento obrero del Uruguay. Desde sus orígenes hasta 1930*. (1984) Ediciones La Banda Oriental.

Se estudiaron la relación de méritos del Profesor H. Laborde, y los trabajos escritos para el llamado a concurso de TPLOEP de H. Laborde y J. Alonso, el Plan de estudios y otros documentos institucionales.

En relación a lo publicado por la ENBA y el IENBA se trabajó con la siguiente bibliografía, fundamentalmente:

Umpiérrez, R, Pastorino, M. *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*,(2007) Montevideo. ED. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. Dicho trabajo constituye una base fundamental para esta tesis por ser una investigación previa exhaustiva.

---

AEBA "El Carajo" Boletín de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes AEBA/ASCEEP-FEUU. ( Agosto 1991).

## Escuela Nacional de Bellas Artes “Una experiencia educacional 1960 - 1970” UDELAR-ENBA 1970

Errandonea, J. *Aportes Doctrinarios. Plan nuevo de Bellas Artes*. Tribuna Universitaria Octubre 1963, publicado en *Escuela Nacional de Bellas Artes Proyección de su experiencia*. (1986).

En estas y otras fuentes se buscaron acciones y concepciones pedagógicas y culturales; y se realizó un relevamiento de la experiencia pedagógica.

### Limitantes de la búsqueda bibliográfica:

Una dificultad constituyó el rastreo de fuentes de información, ya que mucha documentación desapareció con el cierre de la ENBA, tras la intervención militar del golpe de estado de 1973, como es el caso de la película documental *Documento de una pelea*<sup>10</sup>, realizada por la ENBA.

La característica del tratamiento de las entrevistas es que fueron entrevistas abiertas, personalizadas, y a profundidad, no estructuradas previamente sobre la experiencia en la Escuela Nacional de Bellas Artes y en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

Primero se les dieron a conocer a los entrevistados las pautas de la entrevista, acordando el día de la misma con el objetivo de recoger una respuesta meditada y pensada, existiendo varios días entre la propuesta y la realización de la entrevista.

De las entrevistas se analizó lo siguiente:

- 1) Identidades pedagógicas institucionales. Éstas se expresan a través de distintos planteos relacionados en su mayoría con el antiautoritarismo y concepciones acerca del sentido de la libertad.
- 2) ("Ex") Integrantes que están interconectados durante la dictadura, y que se consultan mutuamente para tomar decisiones relacionadas con la ENBA. Además,

<sup>10</sup> Esta película fue estrenada en 1968. En ella participaron muchos integrantes de la ENBA, Jorge Errandonea, Alfredo Chá, Ramón Umpiérrez, Norberto Baliño, Héctor Laborde, entre otros. Recibió reconocimiento del medio cinematográfico. Constituyó una denuncia de los sucesos ocurridos en este año. 1968 es considerado por múltiples historiadores a nivel nacional e internacional, porque cambió la configuración del contexto histórico desde múltiples puntos de vista, social, cultural, etc. La película documental *Documento de una pelea* fue secuestrada por militares del FUSNA, según testimonio de Alfredo Chá, en 1973, en Argentina.

pensar sobre la existencia de grupos que realizaron experiencias de conjunto, manteniendo el estilo de la ENBA. Localización de afiches del grupo KO, y fotos de Cerámicas del Carrito.

3) El reconocimiento, relevancia de Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea a raíz de los aportes realizados, etc.

La forma de registro de las entrevistas fue la grabación, filmación, observación y notas por escrito. También se realizó un registro de la intencionalidad emotiva evidenciada en el transcurso de las mismas, constituyendo dos registros del mismo momento. En la mayoría de las entrevistas participan un entrevistado y un entrevistador; salvo en el caso del Profesor Peciar, que se realizó frente a estudiantes, y salvo en el caso Del Director Sztern. La duración de las entrevistas fue distinta en cada caso. Las mismas se realizaron en el IENBA. En el tratamiento de la información de la información se realizó un análisis y síntesis de la narración de los entrevistados. Ellos hacen referencia consensuada a: 1) La Reforma del Plan de Estudios, 2) el antiautoritarismo, y 3) el sentido de libertad; 4) la necesidad de valorizar los aportes realizados a la institución, por parte de dos referentes: Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea.

En las entrevistas se narran situaciones que configuran pautas de la vida institucional; relevamiento de experiencias y de concepciones pedagógicas surgidas y desarrolladas en determinados contextos.

A partir de lo mencionado anteriormente, de documentos como por ejemplo, las fotocopias de las obras visuales presentadas en este trabajo y otros; así como del currículum vitae de distintos profesores, se llevó a cabo un primer relevamiento de acciones de instituyentes de la ENBA realizadas durante la dictadura. Las fotocopias de las obras visuales, se convirtieron en documentos que contribuyeron a verificar las hipótesis planteadas.

La muestra está compuesta por los siguientes "docentes históricos" entrevistados:

1 - Alonso, Javier, Profesor titular G. 5, Encargado de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica. Entrevista: realizada el día: 15/4/2009 y 30/4/2009

2- Baliño, Norberto, Profesor titular, G.4, "Seminario I", segundo año, Primer Período de Estudios. Entrevista realizada el día: 2/4/2009.

3- Se corresponde con el análisis de texto, con igual tratamiento que en las entrevistas, la narración realizada por Chá, Alfredo, en el documental ya citado.<sup>11</sup>

4- Laborde, Héctor Profesor titular G. 5, Encargado de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica. Entrevista: realizada el día: 27/4/2009

5 - Peciar, Silvestre, Profesor titular G. 5, fue Encargado de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica, jubilado, mantiene actividad docente en IENBA, impartiendo cursos de Educación Permanente, charlas, conferencias, etc. Entrevista: realizada el día: 4/6/2009

6- Stern, Samuel, Profesor titular G.5. Director del IENBA. Entrevista realizada el día: 28/4/2009.

7- Umpiérrez, Ramón Profesor titular, G.5, "Taller de Fenómenos de la percepción", primer año. Subdirector/ Director/ Secretario académico de IENBA. Entrevista: realizada el día: 28/4/2009.

El procedimiento realizado para ubicar los pares de opuestos dialécticos como el binomio "academicismo& antiacademicismo", entre otros, que se reiteran en distintos capítulos, fue el estudio de la totalidad de las fuentes ya planteadas, en un proceso de análisis y síntesis.

De lo anterior se infiere que el trabajo de campo para esta investigación fue extenso.

Finalmente se procedió a la redacción del informe final de investigación, que tras sucesivas correcciones, presentamos.

<sup>11</sup> López,M, López,R (estudiantes realizadores).( 2011). Taller de Libre Orientación Estético Pedagógica Héctor Laborde, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Vídeo documental *Memorias de Documento de una pelea*

## 2.6 Orientaciones al lector de la organización del texto

Abordar los propósitos de esta Tesis de grado de la Maestría en Enseñanza universitaria, hace pensar en una contextualización de las principales ideas pedagógicas que han tenido su origen en la Reforma y que aún hoy continúan siendo expresadas, en ciertos casos, o implementadas por docentes. La definición de estas ideas y su caracterización es un territorio en construcción, es por lo tanto dinámico, contradictorio. El análisis de estas ideas resulta significativo y mantiene relación con el sistema pedagógico de IENBA. Estas relaciones tienen interés por sí mismas porque contienen aprendizajes significativos relacionados con la vida institucional, con sus docentes y con los estudiantes que la integran.

Por ejemplo, las mismas subyacen dentro de la cartografía del IENBA como entidad pedagógica, pero además probablemente, como tradición cultural e identidad, patrimonio no tangible, dentro de la diversidad. Esto implica la existencia de ideas que en la actualidad se manifiestan explícitamente en el Plan de Estudios y, a su vez, son eje transversal en lo pedagógico. Esto está planteado en las entrevistas y en textos publicados por docentes. En este currículum explícito y/ o implícito también existen aspectos de inadecuación que no están dentro de nuestro campo de investigación pero cabe mencionarlos.

¿Qué es lo que subyace? ¿De cuáles concepciones pedagógicas hablamos? Nuestras primeras impresiones se orientan a la búsqueda de lo que en el lenguaje cotidiano de docentes dedicados a la orientación educación artística, a nivel de enseñanza pública, se ha denominado "la enseñanza de Bellas Artes" o la llamada comúnmente "Pedagogía de la Escuela".

Dentro de este común denominador se encuentra una de las motivaciones principales para realizar la investigación. Como si se atisbara por una ventana entreabierta para ver lo que ocurre del otro lado, se trata de asomarse para ver lo que acontece; y ver estas ideas como acontecimientos pedagógicos, en su transcurso, ya

que las mismas poseen una trayectoria, es decir transcurren en el espacio tiempo de la ENBA e IENBA... Poder ver el contexto, los contextos, en que se desarrollan, en que suceden, posibilitará reflexiones.

Una observación pertinente corresponde al hecho de que son ideas pedagógicas que cobran vida en los hechos que relatan los docentes en las entrevistas. Sus relatos como actuantes y no como simples testigos, como testimonio de lo que se elige como planteo central de este trabajo; forman parte de sus creencias, de su vida y, en este sentido, o desde este punto de vista (el de los referidos docentes), también son aportes vitales en el compromiso con la institución.

En medio de acciones necesariamente silenciosas, donde hubo un trabajo "sordo"<sup>12</sup>, durante el período dictatorial<sup>13</sup>, resistieron estas concepciones pedagógicas. Se intentará discriminarlas, sacándolas una vez más a la luz, para poder analizar y llegar a la comprensión de aquello que estamos investigando. Interesa prestar la debida atención al modo en que subsistieron, se mantuvieron, sobrevivieron o se continuaron desarrollando en condiciones prohibitivas en cuanto a su ejecución durante la dictadura cívico militar. Será entonces conveniente analizar su contenido y su trayecto en relación con el contexto, fundamentalmente con quienes, parafraseando a Alonso, construyeron "pieza a pieza", este contenido pedagógico y este trayecto: docentes y estudiantes integrantes e instituyentes<sup>14</sup> de la ENBA y del IENBA.

Vale preguntarse si estos aspectos se mantienen interrelacionados coherentemente, si forman parte de un imaginario que condiciona el presente, si la tan mentada tradición existe en los hechos como pre-texto, o como una apropiación que ha sido expresada verbalmente y por escrito<sup>15</sup> por docentes y estudiantes que dan lugar a su existencia, a través del compromiso creador con la práctica de estas experiencias pedagógicas.

<sup>12</sup> Referencia a la calificación que hace Alonso, y que consta en la cita del capítulo 3.2, de este trabajo.

<sup>13</sup> Período caracterizado por el historiador Álvaro Rico, que va desde el golpe de estado de 1973 a 1985.

<sup>14</sup> Se considerarán integrantes e instituyentes a aquellos docentes y estudiantes que poseen una relación de pertenencia con la institución, de compromiso, que han militado y/o militan dentro de ella como sujetos activos en su construcción y creación pedagógica.

<sup>15</sup> Esto se puede verificar en la mayoría de las entrevistas realizadas.



Se hace preciso establecer una estricta vigilancia sobre el análisis que se intenta realizar, intentando la suficiente distancia, para cuidar cierta objetividad en la medida de lo posible. Si bien es preciso realizar un análisis lo más objetivo posible, también se hace necesario reconocer que, como en tantas otras cuestiones, la objetividad del investigador no existe en términos absolutos, sino relativos. En tanto que es el sujeto quien investiga, la posibilidad de evitar subjetividades se hace difícil. Estas dificultades se explican a raíz de la implicancia personal del sujeto que investiga, de la estructura afectiva que se relaciona con este trabajo, lo que condiciona una perspectiva metodológica muy particular. Se hace necesario tener presente que: En 1958, las luchas estudiantiles dieron por resultado la aprobación de la Ley Orgánica bajo la gestión del entonces Edil representante de la UDELAR ante el Poder Ejecutivo Andrés Cultelli, mi padre, quien es herido en una manifestación e internado grave en el Hospital de Clínicas. Este episodio ha sido recordado en diferentes charlas con estudiantes, como en el IINN, en agosto del 2009, por el Dr. Pablo Carlevaro. A su vez en los años 60 Andrés Cultelli, además fue el abogado de UTAA. Siendo niña conviví con los cañeros. Mi madre fue la psicóloga tratante desde 1968 a 1972, del mártir estudiantil de la ENBA Maximiliano Pereira, con quién jugué semanalmente en la sala de espera del consultorio en el Hospital de Clínicas.

Por último también soy docente integrante del IENBA.

Es decir que el sujeto que investiga lo hace desde una participación e implicancia directa, a muy temprana edad, en los contextos analizados. Pero la observación participante no impide que se pueda objetivar necesariamente a pesar de lo antes señalado.

Por otra parte, es necesario también tener presente como antecedente investigativo a nivel personal, la contribución de años de trabajo dentro del equipo de investigación que dirigió el Profesor Mirza, que concluyó con la publicación del libro *La escena bajo vigilancia, teatro, dictadura y resistencia. Un microsistema teatral emergente bajo la dictadura en el Uruguay*. Ed. La Banda Oriental y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. (2007).

El complejo entramado de implicancia en los contextos investigados produce un esfuerzo de objetivación, debido por una parte al compromiso ético con el objeto de

estudio, a la identificación de carácter afectivo emocional, y a la poca distancia que se puede generar. Sin embargo vale el intento.

La estructura de este trabajo refiere metodológicamente a cuatro situaciones principales del trayecto recorrido por estas ideas pedagógicas. Este trayecto está vinculado a los diferentes contextos en que se producen y afectan a la institución de diferente forma. De esta manera, podemos suponer una concatenación no lineal ni esquemática de los mismos. Un trayecto hace posible el siguiente de manera sucesiva. Aproximadamente ellos son:

1 - Los años 60-70, que se relacionan directamente con la Reforma, la implementación de un nuevo Plan de estudios, en medio de un contexto de crisis política, social, económica, cultural; de gravitación en el terreno del arte y en la pedagogía de la Escuela Nacional de Bellas Artes. La ENBA no es sólo lo que se realiza en las clases y las experiencias de su sede en la calle Martí. La actividad de extensión, como concepción pedagógica amplía el territorio de influencia e inserción social de su actividad creadora, y la geografía de su órbita de extensión universitaria, según Sztern,<sup>16</sup> abarca barrios como por ejemplo El Cero y La Teja, conventillos como el "Medio mundo", sindicatos, como el del BAO, UTAA, etc.

2 - La dictadura militar con la ENBA cerrada (1973-85) Para identificar este trayecto, se hizo necesario un relevamiento, organizar y ubicar las acciones desarrolladas como parte de una resistencia cultural. Este punto de vista posee una nueva visión o visión particular de los hechos que pertenecen a la historia del IENBA. El contenido de este trayecto se refiere a lo que hicieron en la práctica sus instituyentes, es decir, integrantes que continúan como actores de parte de la experiencia de la ENBA, pero fuera del recinto de la calle Martí. El enfoque de este trayecto pedagógico, es particularmente inédito, singular.

3 - Reapertura en democracia y el surgimiento del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-92). Aquí se podrán llevar a cabo e implementar ideas pedagógicas que, por ejemplo, fueron pensadas en el exilio por Jorge Errandonea. Se

<sup>16</sup> Sztern. S. *La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes*. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_un\\_a\\_visia3n\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_un_a_visia3n_desde_bellas_artes..pdf) (p.3). (7/7/2012).

plasmará un nuevo Plan de Estudios, redactado por Errandonea fundamentalmente<sup>17</sup>, entre otros.

4 - Actualidad. (1993- 2013) Existe una continuidad con el pasado histórico. Existen concepciones pedagógicas que tienen su origen en la reforma, que hoy poseen vigencia, y que forman parte de un sistema pedagógico integrador.

<sup>17</sup> Baliño, N. (Entrevista 2/4/ 2009). (p 180).



## 2.7 Marco Teórico

¿Existe una epistemología específica para el abordaje o tratamiento en el estudio de experiencias y concepciones pedagógicas en la ENBA y/o en el IENBA?  
 ¿Existen en tal caso diferentes bases o construcciones posibles desde lo epistemológico?

A éstas, se podrían añadir otras preguntas.

¿Desde qué bases epistemológicas disponibles, desde qué marco teórico disponible se podrán analizar trayectos o recorridos de esta experiencia pedagógica?

¿Se puede optar por bases epistemológicas diversas? ¿Las mismas, cómo se relacionan entre sí?

Algo queda claro para la reflexión: conocer las características primarias o básicas del objeto de estudio, brinda la posibilidad de elegir qué categorías principales podrían ocuparse de la problemática investigada. La manera particular en que se llevan a cabo las experiencias y concepciones pedagógicas en cada trayecto o recorrido histórico, justifican lo que aquí se plantea.

Es por esta razón, entre otras, que se recurrirá a marcos teóricos multidisciplinarios e interdisciplinarios. Hablar de experiencia y pensamiento pedagógico en la ENBA y en el IENBA, observar el proceso de pensamiento creador de docentes que, en ciertos casos son también artistas, donde las concepciones pedagógicas son producto no sólo de la práctica pedagógica, sino de las propias prácticas artísticas, es un caso particular de experiencia y de pensamiento pedagógico complejo.

Es por eso que se elegirán categorías que puedan convertirse en instrumentos teóricos útiles, para el tratamiento de las concepciones y experiencias pedagógicas planteadas.

Tomar un camino plural desde el punto de vista del marco teórico significa que, entre otras cuestiones, se podrían tener presentes diversas perspectivas teóricas. Es decir, se tomará un procedimiento más abarcador, más inclusivo, no reduccionista, que conduzca la experiencia de la realización de este trabajo hacia lineamientos coherentes que se conviertan en una guía. Esta multiplicidad a la que nos referimos incluye también pluralidad de paradigmas. A través de esta vía se podrán ubicar concepciones y sentidos epistemológicos que contribuyan a clarificar la construcción de trayectos de experiencias y concepciones pedagógicas que recorren la historia del IENBA, y sus diferentes contextos.

Desde el relevamiento de la cotidiana realidad de experiencias pedagógicas a la relación con la realidad del contexto histórico y social de la ENBA y del IENBA, podrán develarse trayectos, puentes, relaciones.

Esto contiene, además, la producción de ideas, concepciones, es decir, de producciones subjetivas con una carga simbólica. Se trata de relacionar concepciones pedagógicas del IENBA, por ejemplo, con las construcciones expresadas verbalmente en entrevistas, por docentes de la institución.

Para poder construir un punto de vista adecuado a las necesidades de este trabajo, que posibilite una percepción de la realidad pedagógica, su construcción, su entramado, sus contenidos, etc.; se elige por lo tanto tomar como punto de partida abordajes diversos como marco teórico de la cuestión.

Se integran y participan de este abordaje plural varias categorías. Ellas permitirán una aproximación al objeto de estudio, sustentarán este marco teórico como base para la producción de conocimiento.

## 2.8 Cuestiones preliminares del marco teórico, para tener presentes algunos puntos de vista fundamentales en este trabajo.

### Estilo y herencia cultural institucional

Para estudiar las variables que se presentan se recurrió a los aportes del modelo de análisis institucional de Lidia Fernández<sup>18</sup>. Los mismos además justifican el punto de vista investigativo.

#### El problema de la implicación

Las ciencias sociales han tenido en su seno una larga discusión - inacabada- acerca del problema de la objetividad. Inspiradas en el modelo de las ciencias físicas consideraron durante mucho tiempo el ideal como el estado de ausencia de implicación o asepsia afectiva. Los enfoques que estamos trabajando ven de forma diferente este problema. La asepsia afectiva es una ilusión, una aspiración engañosa que ve en el compromiso emocional una amenaza contra la percepción de "la verdad". En el campo de la realidad humana y social, quedó demostrado con Einstein que tampoco en el campo de la física existe "una verdad», sino múltiples perspectivas acerca de múltiples versiones de cada hecho. Nuestra propia percepción, nuestro propio modo de distorsionar los hechos "objetivos", es una fuente más de datos valiosos para comprender y reconstruir una realidad multifacética<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Fernández, L. (s.d.) Argentina. Ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones que la convierten en uno de los referentes más importantes de la Psicología Institucional. Ha desempeñado múltiples cargos como docente e investigadora en universidades argentinas y extranjeras. Es docente en la Maestría en Enseñanza Universitaria, de la UDELAR. Uno de sus trabajos más importantes es el que se cita a continuación.

<sup>19</sup> Fernández, L. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. (1998). Buenos Aires. Paidós. (p. 4). <https://www.google.com.uy/search?q=ESTILO+INSTITUCIONAL+LIDIA+FERN%C3%81NDEZ&aq=f&oq=ESTILO+INSTITUCIONAL+LIDIA+FERN%C3%81NDEZ&aqs=chrome.0.57j60j62j60.12871&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. (12/7/2011).

El problema de la "implicancia", o de la "experiencia" personal según Bourdieu, trae como consecuencia un cuestionamiento: "¿cómo trabajar la propia experiencia para sacar algo de ella?"<sup>20</sup>

Continuando con el modelo proporcionado por Lida Fernández se destacan categorías como estilo y cultura institucional. En la misma publicación, más adelante se plantea:

... el análisis institucional es un proceso en el que a través del trabajo de interpretación, los miembros de una institución entre sí o con una ayuda externa- avanzan en la comprensión de su estilo institucional y la manera en que él explica su tipo de producción<sup>21</sup>. (...)...las teorías, los modelos de análisis, las técnicas de indagación e interpretación son todas herramientas para que los actores institucionales puedan alcanzar una mejor comprensión de su realidad e incrementen su posibilidad de "hacerse cargo" de su responsabilidad individual y colectiva sobre el logro de los fines institucionales o sobre el planteo de su modificación<sup>22</sup>.

Pensar la "comprensión de la realidad", para "hacerse cargo", una vez más o desde otro punto de vista de la "responsabilidad individual y colectiva...", como ocurre en el IENBA, forma parte también de ratificar su estilo institucional.

Con respecto a las variables que se utilizaron, se puntualizan temas relacionados al problema de investigación y al enfoque del mismo, abordando los siguientes aspectos:

1- Las concepciones pedagógicas planteadas son algo que ocurre, sucede, no sólo en la elaboración del pensamiento, sino que está presente en quienes accionan este pensamiento, vale decir, desarrollan la experiencia práctica: estudiantes y docentes en los contextos vividos, en espacios y tiempos concretos.

<sup>20</sup> Bourdieu. P. *Bourdieu sobre Foucault y la experiencia personal*- You Tuve. [www.youtube.com/watch?v=aQE66bbUAXE](http://www.youtube.com/watch?v=aQE66bbUAXE). (10/2/2011)

<sup>21</sup> ídem Fernández, L. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. (1998). Buenos Aires. Paidós. (p. 5)<https://www.google.com.uy/search?q=ESTILO+INSTITUCIONAL+LIDIA+FERN%C3%81NDEZ&aq=f&oq=ESTILO+INSTITUCIONAL+LIDIA+FERN%C3%81NDEZ&aqs=chrome.0.57j60j62j60.12871&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. (10/2/2011)

<sup>22</sup> ídem. (p.6)

2- Estas experiencias pedagógicas poseen acciones y saberes y creencias específicas. Son participativas, plurales, e integradoras entre docentes y estudiantes.

3- En la medida en que esta pedagogía se nutre y es también una praxis, será analizada a través del relevamiento de sus prácticas; ya que en este caso no existe lo teórico independientemente de su práctica. La misma será investigada también a través de la expresión verbal y/o escrita, del pensamiento de integrantes de la institución; del estudio de diversas publicaciones. Se estudiaron publicaciones de la Asociación de estudiantes de Bellas Artes, AEBA.<sup>23</sup>

La observación de la experiencia pedagógica como acontecimiento vivencial, como acción en la práctica cotidiana, de producciones visuales, artístico culturales, como algo que ocurre, que sucede, reconoce en este hacer una problemática compleja con sus contradicciones. Las fotocopias de obras visuales constituyen también un hecho significativo.

### Contextos históricos culturales

Es de resaltar que las situaciones que se dieron lugar dentro del contexto de la dictadura militar y el terrorismo de estado, configuran también contextos para ideas pedagógicas. Por esta razón fue consultado el trabajo realizado por el Profesor y Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR, Dr. Álvaro Rico<sup>24</sup> *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay 1973-1985, tomos I, II, III.*(2008) UDELAR, CSIC, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Se estudiarán trayectos de ideas y experiencias pedagógicas que forjaron el IENBA, durante períodos históricos en el Uruguay, que han sido planteados por el historiador Álvaro Rico, fundamentalmente en estas etapas que se convierten en trayectos de experiencias y concepciones pedagógicas: antes de la dictadura cívico militar, durante la dictadura, post dictadura y democracia.

<sup>23</sup> Nos referimos a consultas bibliográficas de documentos de la Asociación de estudiantes de Bellas Artes, que han sido citados por diversos autores, así como la Revista "Taller", "Carajo", etc.

<sup>24</sup> Rico, A. Docente, historiador investigador, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR, integrante de la Comisión Nacional de Derechos Humanos de la Presidencia de la República.



De todas maneras, de las múltiples dimensiones del terrorismo de Estado analizadas en esta obra, puede concluirse que el objetivo de la dictadura fue la población uruguaya, su control, vigilancia y castigo, y que dicho objetivo, perseguido durante más de una década, dejó secuelas estructurales y subjetivas, más allá del tiempo de duración de la dictadura como régimen político-estatal. Por lo tanto, los avances en el conocimiento y la verdad sobre nuestro pasado reciente no se relacionan solamente con la reconstrucción histórica de lo sucedido sino con la comprensión acerca de cómo somos los uruguayos en la actualidad y sobre nuestras instituciones democráticas.<sup>25</sup>

Según Álvaro Rico, la influencia del contexto totalitario sobre la vida social del país afectó todas las esferas de la sociedad.

### Trayectos pedagógicos

El estudio del trayecto de las ideas pedagógicas, la relación entre las mismas y el contexto de los períodos históricos ubicados por Álvaro Rico, no significan un determinismo absoluto, ya que la capacidad simbólica es abierta. Según Lidia Fernández, la imbricación espacio temporal es compleja, y ubica los trayectos como contextos recorridos. La vinculación entre los aspectos mencionados no se puede resolver ni simplificar. En el caso de los sujetos individuales (caso Errandonea, Pareja y los demás individuos instituyentes entrevistados), el contexto puede ser percibido, vivido de diferente forma por cada uno, porque compromete la experiencia de vida de los implicados. La vitalidad de las ideas pedagógicas, su vigencia, su acción en un devenir dialéctico práctico, es imposible de imaginar sin la experiencia de vida de estos docentes /estudiantes comprometidos con la experiencia pedagógica, como ocurrió en la ENBA, y posteriormente en el IENBA.

Las ideas pedagógicas que aquí se estudian no fueron posibles sin la gravitación en la vida de estudiantes y docentes que se comprometieron con ella mediante su participación activa. Se estudian los trayectos de integrantes instituyentes, dentro de la dicotomía colectivo-integrante. Aquí el IENBA está abordado como colectivo emergente, instituyente.

<sup>25</sup> Rico, A. *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay 1973-1985, tomo I*, (2008) UDELAR, CSIC, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (P.44)

Durante el contexto dictatorial se convierte en necesidad el hecho de compartir experiencias, por ejemplo, para reorganizarse en función de conseguir el objetivo de la reapertura de la ENBA u otras experiencias de resistencia cultural en las que profundizaremos más adelante. Frente al discurso hegemónico de poder totalitario, esta resistencia cultural se sitúa un contexto emergente que logró legitimidad fundamentalmente en Montevideo, que incluyó al canto popular, al teatro<sup>26</sup> y otras manifestaciones de la cultura artística.

Estos emergentes constituyeron una necesidad y una respuesta. Se generaron formas de comunicación que tienen su origen y se relacionan con las jornadas de extensión de las ventas populares, como experiencias previas; y con la concepción pedagógica inherente a las prácticas desarrolladas por la escuela<sup>27</sup>. Paralelamente surgían nuevas ideas pedagógicas compartidas a través de la comunicación por cartas de integrantes que se encontraban en el exilio.<sup>28</sup>

Para verificar la hipótesis 3, se realizaron los relevamientos pertinentes a una recopilación de datos que tuvo limitaciones por las propias dificultades y conflictos que el tema contiene. A partir de recopilar información, surgieron nuevas preguntas: ¿el período histórico de la dictadura militar se convierte en un trayecto recorrido por experiencias e ideas pedagógicas? ¿Podría llegar a configurar un período de la existencia instituyente de la ENBA (independientemente de su cierre)? Integrantes instituyentes continúan interconectados de diversas maneras a través de acciones que continúan el estilo e identidad de la ENBA; ¿legitiman la validez de poder constatar en medio de la dictadura un período instituyente dentro de la historia de la Escuela ya que siguen siendo portadores de la permanencia de aquella experiencia pedagógica?

Los aportes teóricos de Maren Ulriksen<sup>29</sup> y Marcelo Viñar<sup>30</sup>, desde la perspectiva de "Una memoria desde y hacia la construcción de subjetividades"<sup>31</sup>, dan

<sup>26</sup> Mirza, R. *La escena bajo vigilancia, teatro, dictadura y resistencia. Un microsistema teatral emergente bajo la dictadura en el Uruguay*. (2007). Ed. La Banda Oriental y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR.

Algunas cuestiones planteadas por Roger Mirza sirven de ejemplo para ver lo que ocurría en contexto de la cultura artística en general, y en el teatro.

<sup>27</sup> El caso de Cerámicas del Carrito nace un poco antes del cierre de la ENBA, en 1972.

<sup>28</sup> Es el caso de Jorge Errandonea, Marcelino Guerra, Lino Cabrera, y otros.

<sup>29</sup> Chilena uruguaya. Médica, psicoanalista, psiquiatra. Autora de varios libros y artículos científicos, algunos en conjunto con su esposo Marcelo Viñar. Ambos exiliados en París. Ha

cuenta de complejidades epistemológicas aún no resueltas en ese terreno de la cultura, así se trate de individuos o de colectivos de instituyentes, durante el período dictatorial.

Los problemas epistemológicos sobre historia reciente y memoria relacionados con la complejidad del IENBA, hacen que éste apenas sea un paso hacia una posible y necesaria sistematización.

### Hegemónico & Emergente

Las teorías de Williams, sobre lo emergente en contraposición a lo hegemónico aportan a la cuestión teórica de manera insoslayable.

... la hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive a tal profundidad, que satura la sociedad en tal medida y que, /.../ constituye incluso el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio, que se corresponde con la realidad de la experiencia social mucho más claramente que cualquier noción derivada de la fórmula de base y superestructura. Pues si la ideología fuera simplemente alguna abstracta idea impuesta, si nuestros hábitos, suposiciones e ideas culturales, políticas y sociales fueran simplemente el resultado de una manifestación específica, de una especie de formación manifiesta a la que se pudiera poner fin sin más, entonces la sociedad sería mucho más fácil de mover y cambiar de lo que ha sido, o es, en realidad. Esta noción de la hegemonía como elemento que satura profundamente la conciencia de una sociedad parece fundamental... Pone de relieve los hechos de la dominación<sup>32</sup>.

---

ejercido diversos cargos como docente e investigadora en UDELAR y en universidades extranjeras. Sus trabajos constituyen un referente en el tema: memoria y subjetividad.

<sup>30</sup> Uruguayo. Médico, psicoanalista, psiquiatra. Autor de varios libros y artículos científicos, algunos en conjunto con su esposa Maren Ulriksen. Ambos exiliados en París. Ha ejercido diversos cargos como docente e investigador en UDELAR y en universidades extranjeras. Sus trabajos constituyen un referente en el tema: memoria y subjetividad.

<sup>31</sup> Título del capítulo publicado por Marcelo Viñar en: *Uruguay Agenda 2020. Tendencias conjeturas proyectos*. Arocena R. y Caetano, G. Compiladores. (2007). Editorial Taurus. Montevideo. (p. 493)

<sup>32</sup> Williams, R. *Base and Superestructura in Marxist Cultural theory*; ( p. 202), en Roger Dale, "*Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*", London, Routledge & Kegan Paul, 1976, (p.3)

Las formas en que el contexto social, político, histórico, cultural, económico determina y/o influye, se relaciona con ideologías, con la conciencia social e individual que ha sido estudiada por muchos teóricos del siglo XX.

... el planteo de Foucault y de sus analistas y continuadores: "la idea de libertad es inherente a la posibilidad del individuo de liberación de sí mismo", en el sentido de un autorreconocimiento de sus condiciones vitales y las prácticas consecuentes para el logro de su autonomía y autodeterminación...<sup>33</sup>

En cuanto a éste y otros temas abordados, como la relación poder & libertad, estudiar a Gramsci<sup>34</sup>, (cultura dominante/cultura dominanda); Bourdieu<sup>35</sup>, (rol de la cultura y los intelectuales); Williams<sup>36</sup>, (el problema de lo emergente/hegemónico en la cultura); Foucault<sup>37</sup>, (poder/libertad); entre otros, ha aportado en diferentes aspectos un marco referencial útil para este trabajo.

Así mismo, la utilización de binomios de opuestos, que se encuentran por primera vez en el capítulo siguiente, y que son retomados sucesivamente; son resultado del análisis y síntesis realizado.

<sup>33</sup> Miranda, F. *Libertad y poder. Sujetos educativo artísticos en Montevideo (1903-1973)*, Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado: Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales.

(2003-2005)

<sup>34</sup> Gramsci, A. (1891-1937) Fundador y Secretario General del Partido Comunista Italiano. Encarcelado, muere en prisión durante el régimen de Musolini. Marxista, escribió en prisión trabajos teóricos como "La intelectualidad y la organización de la cultura", y otros como "Cuadernos desde la cárcel" Desarrolla la teoría de "Cultura dominada/cultura dominante", a partir de la tesis de Lenin, y "Filosofía de la praxis".

<sup>35</sup> Bourdieu, P. (1930-2002). Sociólogo francés. Participa activamente en el "Mayo del 68", en Francia. Investigador y filósofo. Publica trabajos sobre el rol de los intelectuales en la cultura, diversidad y cultura simbólica, desarrolla la idea de "capital cultural", etc. Realiza numerosas producciones teóricas sociológicas a partir de investigaciones en Argelia. Entre sus más destacados libros se encuentran *Homo academicus* (1984); *La miseria del mundo* (1993), etc.

<sup>36</sup> Williams, R. (1921-1988), inglés. Teórico marxista, analiza el tema de la subjetividad. Realiza estudios culturales sobre desarrollo tecnológico y cambios culturales. Sus más destacadas publicaciones son: *Drama y performances* (1954), *Problemas de materialismo y cultura* (1980), entre otros.

<sup>37</sup> Foucault, M. (1926-1984). Filósofo francés. Fue uno de los más grandes pensadores del siglo XX. Realiza grandes aportes críticos a la sociología y a la cultura analizando las relaciones de poder, conocimiento y discurso, entre otras. Es militante destacado en el "Mayo del 68", en Francia. Desarrolla sus teorías a partir de comparar escenarios de poder como: cárcel-escuela-hospital psiquiátrico. Publicaciones importantes, entre otras son: *Vigilar y castigar* (1975). *Arqueología del saber* (1969). *Historia de la sexualidad* (Vol. I, II, III), (1976, 1984, 1984, respectivamente).

## 2.9 Corrientes pedagógicas que influyen y contribuyen a conformar nuevas experiencias y concepciones pedagógicas

Se tomará como punto de partida y sustento de este capítulo la investigación publicada por los profesores Ramón Umpiérrez y Magali Pastorino. El Profesor Umpiérrez, en la entrevista realizada se refiere con estas palabras al proceso de la Reforma en la ENBA:

Una de las cosas que se dificultaba era que el dibujo anatómico, había que ir a hacerlo en medicina, y nadie iba, ¿por que quién iba a ir a hacer eso? Entonces la mayor parte de lo que se hacía era dibujar como en el liceo, jarrones, y según el estilo del maestro. (...) <sup>38</sup>El proceso de la reforma, empezó a ser un proceso que llevó al estudio de los problemas pedagógicos, y allí nos encontramos con Dewey<sup>39</sup>, con H. Read<sup>40</sup>.

(...)Se fue creando una situación en la cual se empieza a combinar y a creer en una experiencia en donde los conceptos surgían de la experimentación y no de la maestría. Se define claramente cuál es el problema. Se crea un Plan de Estudio moderno pero los docentes seguían siendo los mismos<sup>41</sup>.

Según las publicaciones realizadas por docentes de ENBA e IENBA, existe consenso en cuanto a que los aportes de H. Read a la educación artística

<sup>38</sup> Umpiérrez, R. (Entrevista 28/5/2009). (p.219).

<sup>39</sup> Dewey, filósofo estadounidense(1859-1952). El eje de su concepción está en el valor de la experiencia como movilizadora de aprendizajes. Metodológicamente se centra en la enseñanza activa que responde, entre otras cuestiones, a una unidad entre teoría y práctica. Para Dewey no existen las verdades absolutas sino procesos de aprendizaje activos con relaciones complejas entre el objeto y el sujeto que va descubriendo y descubriéndose a sí mismo en el proceso. Es autor de numerosas obras entre las que se destaca *Arte y experiencia*. (1934).

<sup>40</sup> Herber Read, autor inglés (1893-1968). Poeta y crítico de arte. Realiza aportes considerables a la Educación Artística, investigando la expresión en los niños, donde desarrolla aspectos fundamentales de la educación y la percepción artística. Es autor de varios libros: *Guerreros desnudos* (1919), *El significado del arte* (1932), *Educación por el arte* (1943), *Estudios sobre la poesía romántica inglesa* (1953) y *Filosofía del arte moderno* (1952).

<sup>41</sup> Umpiérrez, R. (Entrevista 28/5/2009). (p.213-14).

constituyen un referente, incorporados al quehacer pedagógico de la ENBA. Ellos son:

- 1) La educación a través del Arte.
- 2) El rol del artista dentro de la sociedad.

La ENBA consolidó una postura muy definida respecto de una concepción educativa coherente con los postulados reformistas, que se proponían alentar el desarrollo de las capacidades potenciales de la gente. Se profundizó teóricamente en la definición conceptual del marco doctrinario en el cual se ubicará el proceso educativo del estudiante y se buscaron los métodos de Enseñanza integrando la Extensión y la Investigación, que impulsarán al alumno por un camino liberador de preconcepciones y de afirmación de su libertad “positiva” según la definiera Herbert Read. El desplazamiento del docente del centro de poder implicó una modificación de su rol. La función del docente deja de ser la transmisión de conocimiento para convertirse en un agente motivador y dinamizador que genera la búsqueda, la experimentación, el estudio y la investigación del estudiante.<sup>42</sup>

Destacamos estos aspectos esenciales, entre otros, que viven en la dinámica actual de las propuestas educativas, en las diversas actividades de enseñanza de algunos docentes entrevistados, y en el acontecer curricular de la extensión, que en este caso contiene aporte pedagógico al integrar enseñanza e investigación dentro de la extensión universitaria.

“El artista no es una clase especial de hombre, sino que cada hombre es una clase especial de artista”<sup>43</sup> Este paradigma concibe al individuo en el desarrollo de su potencial creativo, su imaginación, su expresión, su libertad. Supone que el docente debe mantenerse involucrado y a la vez lejos de toda intromisión dentro del proceso creador.

Read formuló tres actividades necesarias para la educación estética: la autoexpresión, la observación y apreciación. La autoexpresión como la actividad que satisface la necesidad de transmitir las ideas, emociones y

<sup>42</sup> Sztern. S. *La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes*. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_un\\_a\\_visia3n\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_un_a_visia3n_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012). (p.15)

<sup>43</sup> H. Read, citado por Miguel Ángel Pareja, Semanario “Marcha”, Montevideo

sentimientos. La observación como un medio en que la persona se enfrenta sensiblemente a algo nuevo, relacionando conscientemente lo visto con aquello que se registra en la memoria. Finalmente, la apreciación como aquella actitud que respeta y valora la expresión de otras personas o acontecimientos del entorno, por ejemplo, fenómenos naturales<sup>44</sup>.

Esta situación, "la autoexpresión la observación y la apreciación" entre otras, posibilita que al encontrarse consigo mismo, el alumno encuentre su individualidad creadora. Al encontrar esta individualidad, se encuentra con su singularidad en la creación artística, inserto dentro de una comunidad y una sociedad determinada. El ser creador es abordado también como ser social.

Sintetizando la visión de H.Read, el alumno se sitúa frente al problema de la creación, de forma continua y permanente. Al mismo tiempo, podrá ir haciendo consciente su proceso, generando una consciencia crítica y autocrítica que lo hace cada vez más libre.

La perfección del arte debe resultar de su práctica, de la disciplina de las herramientas y los materiales de trabajo, de la forma y la función. Creo que es un error delimitar el mundo del arte y apartarlo de la vida. Creo que es un error confinar la enseñanza del arte a la apreciación de éste, pues ello implica una actitud demasiado indiferente. Creo que el arte hay que practicarlo para poder apreciarlo y que quien lo enseñe debe ser compañero de aprendizaje del alumno. Creo que el maestro debe tener participación tan activa como el alumno, porque el arte no puede aprenderse con preceptos o enseñanzas verbales. Para decirlo con exactitud, el arte llega por contagio y se propaga como el fuego de un espíritu a otro<sup>45</sup>.

Los profesores Umpiérrez y Pastorino también analizan dentro de la experiencia de IENBA, en las investigaciones en el arte y en el campo de la educación artística, la influencia de Dewey, sobre la concepción estética y el conocimiento del arte.

Ya no es el profesor quien da la clase, sino que son los alumnos que investigan; la cátedra es una unidad. En cuanto a motivar, debe movilizar y facilitar la natural actividad del educando "haciendo hacer", esta actividad no

<sup>44</sup> Sztern, S. [http://portal.unesco.org/culture/en/files/40445/12668489593metho\\_create.pdf/metho%2Bcreate.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40445/12668489593metho_create.pdf/metho%2Bcreate.pdf) (12/2/2011). (p.6)

<sup>45</sup> H. Read citado por Ramón Umpiérrez y Magali Pastorino, *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*. (2007). ED. UDELAR. (p.118).

es algo exterior y meramente físico, sino también interior, intelectual. Las motivaciones presuponen una experimentación previa de las que se deducirán las necesidades y formas de trabajo de cada alumno. De aquí se parte para fomentar la actividad del educando, despertar su interés, energías y facultades creativas, se encarga también de fomentar la cooperación entre alumnos para no crear individualidades desprovistas de espíritu comunitario<sup>46</sup>.

El alumno es entonces el fin de la educación, y el verdadero fin de la acción educativa es la incidencia en la sociedad y la cultura. Como se aprecia claramente, la educación social se expresa como una reacción contra el individualismo.

Para Bellas Artes, la Extensión –al igual que la Enseñanza- está sostenida sobre una metodología educativa de enseñanza activa que implica cierta modalidad o actitud docente. Esto se vincula con lo que planteaba John Dewey respecto de que el docente debe poder apreciar el curso desde el punto de vista de su papel de docente y también desde el del alumno. Debe así asumir un doble rol: como docente al planificar las actividades por las que se le propondrá transitar al estudiante; al tiempo que debe ponerse en lugar de este estudiante para poder planificar acertadamente dichas actividades de acuerdo a las necesidades del alumno y estimar como podrían impactar en él.<sup>47</sup>

En la actualidad del IENBA este pensamiento ha sido muy valorizado en la práctica docente.

... la experiencia estética surge como concepto articulador del papel del arte y las acciones humanas y, en consecuencia, es básico para poder ver las consecuencias sensibles y cognitivas del arte y la educación artística en la sociedad. (...) Así, la apreciación tiene su valor incorporado a la relación vital con el arte, operando en la reconstrucción experiencial del sujeto creador o espectador con el objeto artístico, con la obra. (...)

Esta reconstrucción es la clave fundamental del papel de la experiencia en el pensamiento deweyano, por lo que la educación artística, coloca al sujeto en la capacidad creativa / apreciativa necesarias para

<sup>46</sup> Umpiérrez, Ramón y Pastorino, Magali, *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*. (2007). ED. UDELAR. (p.138)

<sup>47</sup> Sztern, S. "http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\_extensian\_universitari\_a\_una\_vision\_desde\_bellas\_artes.pdf (7/7/2012). (p. 26)



posibilitar la relación con el arte en una experiencia estética y su resignificación en el cúmulo de experiencias del sujeto.<sup>48</sup>

Lo social, los intereses que definen un momento histórico determinado, según lo planteado por el Profesor Miranda en su Tesis de Doctorado, en Dewey, es aquello que se necesita para poder valorar las potencialidades, positivas y negativas, en los estudiantes en tanto que individuos. Siendo el proceso educativo un proceso de interacción de lo individual y lo social, lo social es determinante en la formación individual, debe servir de base para el desarrollo de las potencialidades del alumno.

Según Miranda, para Dewey, a partir de un punto de vista que posee su lógica, se organizan los resultados de experiencias individuales, que se relacionan unas con otras, favoreciendo separar lo particular y así poder generalizar los resultados. Éstos se encuentran unidos al punto de vista del desarrollo actual de la experiencia individual del estudiante; que tiene un interés principal ya que no se trata de algo que ya sea conocido por otros (lo cultural). Se viven como realidades experimentadas, vividas, que le permitirán desarrollar un proceso de aprendizaje que lo lleve a adquirir la abstracción.

De acuerdo con Miranda, para Dewey la educación, en su sentido más amplio, no sólo como educación sistemática sino como socialización, es el medio más eficaz para garantizar la continuidad de la vida social.

El análisis de las principales vertientes de desarrollo de los procesos pedagógicos contemporáneos exige considerar, en su justa dimensión, a todo un movimiento teórico que ha venido desarrollándose desde la última década del siglo XX y que alcanza el pensamiento educativo fermental de nuestros días.

<sup>48</sup> Miranda, F. *Libertad y poder. Sujetos educativo artísticos en Montevideo (1903-1973)*, Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado: Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales. (2003-2005).(p. 46)

Entre otros movimientos de ideas que, desde los años 60 a la actualidad, penetran en el campo de las tendencias pedagógicas y didácticas de IENBA, está el de la educación crítica.

Dijimos: capacidad crítica, independencia y soberanía. Si la capacidad crítica es motor para la creación, la independencia creativa es condición para su normal desarrollo. La crítica implica un conocimiento en profundidad, sin condicionamientos ajenos a lo estudiado. Sin dogmas a priori, sin verdades reveladas.<sup>49</sup>

El alumno se sitúa frente al problema de la creación, de forma continua y permanente. Al mismo tiempo va haciendo consciente su proceso, generando una conciencia crítica y autocrítica que lo hace cada vez más libre.

A MODO DE REFLEXIONES FINALES: ..... La experiencia de la Escuela Nacional de Bellas Artes, con su propuesta de enseñanza activa que comenzó en 1960, a lo que sumamos la investigación realizada en los últimos nueve años por este Proyecto, de alguna manera nos corroboran esta percepción. Los aportes que Ovidio Decroly, John Dewey, Herbert Read y otros volcaron a la enseñanza infantil, fueron extrapolados de su contexto etario y tomados por la Escuela Nal. de Bellas Artes como elementos que nutrieron su reforma educativa.<sup>50</sup>

Finalmente, continuando con lo que dice el Director del IENBA, Sztern, la corriente pedagógica de La "Escuela Nueva", ofrece a los alumnos las estrategias didácticas de enseñanza activa, fundadas en el pensamiento de Decroly, donde la educación responde a los intereses y necesidades de los alumnos. "La escuela es vida en vez de preparación para la vida"<sup>51</sup>; y el centro del proceso es el alumno. La

<sup>49</sup> Javier Alonso, ponencia para el Segundo Foro Nacional de Educación y Arte, Paysandú. (2006). (p.3).

<sup>50</sup> Sztern, S. *Creación de un sistema de educación artística. Proyecto de Investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes Universidad de la República. Algunas consideraciones sobre la educación en Artes Plásticas.* <http://portal.unesco.org/culture/es/files/40473/12668512493creacion.pdf/creacion.pdf> (15/2/2011). (p.30)

<sup>51</sup> Decroly [Ovidio decroly-aportes-a-la-educacion](#)

cooperación es lo importante en vez de la competencia, y se aprende a resolver problemas no a través de la transmisión de saberes, sino de la enseñanza activa.

Ya no es el profesor quien da la clase, sino que son los alumnos que investigan; la cátedra es una unidad. En cuanto a motivar, debe movilizar y facilitar la natural actividad del educando “haciendo hacer”, esta actividad no es algo exterior y meramente físico, sino también interior, intelectual. Las motivaciones presuponen una experimentación previa de las que se deducirán las necesidades y formas de trabajo de cada alumno. De aquí se parte para fomentar la actividad del educando, despertar su interés, energías y facultades creativas, se encarga también de fomentar la cooperación entre alumnos para no crear individualidades desprovistas de espíritu comunitario.<sup>52</sup>

Se concluye como resultado de lo que proponen los autores citados, el desplazamiento del eje hacia el estudiante, a partir de las influencias de las corrientes pedagógicas señaladas. Esto contribuye a que la Reforma de la ENBA, se convierta en un hecho importante desde el punto de vista pedagógico. El mismo va a tener implicancias muy importantes en lo sucesivo, que en lo esencial, en determinados aspectos, continúan aún vigentes, como se expresa en sus artículos 1,2 y 3, en la primera página del actual Plan de Estudios<sup>53</sup>.

[www.slideshare.net/ayeser/ovidio-decrolyaportesalaeducacion](http://www.slideshare.net/ayeser/ovidio-decrolyaportesalaeducacion)

[http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs\\_rn=7&gs\\_ri=psy-ab&cp=5&gs\\_id=k&xhr=t&q=decroly&es\\_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=decro&gs\\_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2f35&biw=1920&bih=979](http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&cp=5&gs_id=k&xhr=t&q=decroly&es_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=decro&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2f35&biw=1920&bih=979) (15/1/2013).

<sup>52</sup> Ramón Umpiérrez y Magali Pastorino. *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*. (2007). ED. UDELAR. (p.138).

<sup>53</sup> <http://www.enba.edu.uy/pdf/licfot.pdf> (12/1/2012). (p.1).

## 2.10 Antecedentes históricos de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

### Inicios hasta 1957.

El Círculo de Bellas Artes de la ciudad de Montevideo fue fundado en 1833. Entre los años 1833 a 1905 el Círculo de Bellas Artes se compone de un grupo de universitarios de diferentes campos de conocimiento, interesados en la cultura artística. A partir de este interés acceden a diversos estudios académicos en Roma, Florencia y Madrid en carácter de universitarios uruguayos becados en Europa. En 1905, estos intelectuales, con la intención de enseñar lo que habían aprendido, fundan el Círculo de Fomento de Bellas Artes. En 1942, a partir de un decreto emitido el 18 de noviembre, se crea la Comisión Nacional de Bellas Artes. En 1943 - posiblemente a raíz de la existencia del Círculo de Fomento de Bellas Artes, y de la comisión que acabamos de referir -, la presidencia de la República, bajo el mandato de Juan José Amezaga<sup>54</sup>, emite un decreto para la fundación de la Escuela de Bellas Artes.<sup>55</sup> Se observa una incidencia de la formación académica europea en integrantes del Círculo de Fomento de Bellas Artes. Como veremos, sea por acción o reacción, por continuidad o discontinuidad, esto tendrá una relación directa con las tendencias estéticas, pedagógicas y políticas de la futura Escuela de Bellas Artes.

Los profesores de la Escuela de Bellas Artes serán nombrados por el Ministerio de Instrucción Pública de acuerdo a afinidades político partidarias, sin concurso, y los

<sup>54</sup> Faraone, Roque; París, Blanca; Oddone, Juan y colaboradores . *Cronología comparada de la historia del Uruguay 1830-1985*.(s.d.) ( p.171).

<sup>55</sup> Umpiérrez, Ramón y Pastorino, Magali. (2007) *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*, ED. UDELAR. (p. 44-54 )

estudiantes ingresarán a partir de una prueba de admisión. El director era Adolfo Pastor.<sup>56</sup>

Sobre las influencias recibidas en el surgimiento de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, se destaca, según el Profesor y Director de IENBA, Sztern, el rol de la extensión y la concepción de los estudiantes de Arquitectura, quienes también estaban en una situación de ruptura e integración social.

Ruptura que se da, en esta Facultad, a partir de la reforma del Plan de Estudios que se comenzó a concretar en el año 1945, inmersa en un proceso que no era exclusivo de esta Facultad, ni siquiera de la Universidad, sino común -por lo menos- a todo un país que estaba cambiando. El Centro de Estudiantes de Arquitectura introduce en el Plan de Estudios la enseñanza integral, con una definición de ésta volcada a la vinculación de la enseñanza con el medio social.<sup>57</sup>

La enseñanza estrictamente academicista, de origen europeo, comienza a causar malestar, fundamentalmente entre estudiantes y también en algunos docentes. En 1951 se organiza una comisión para estudiar un nuevo Plan de Estudios, con la intención de actualizarlo de acuerdo a conceptos de arte moderno. Esta comisión estaba integrada por Darcy Riveiro, Miguel Ángel Pareja y, por el orden estudiantil, Silvestre Peciar. De acuerdo con este último<sup>58</sup>, en la referida Comisión, comienzan a sucederse los primeros pasos para la Reforma del Plan de Estudios. Darcy Riveiro [1922-1997], antropólogo brasileño comprometido con la política y el quehacer universitario en América Latina, dirige un "Seminario de Estructura Universitaria"

<sup>56</sup> Umpiérrez, Ramón y Pastorino, Magali. (2007) *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*, ED. UDELAR.. *Entrevista a S. Peciar*. (p. 181)

<sup>57</sup> Sztern, S. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_vision_desde_bellas_artes..pdf) (p.10) 7/7/2012.

<sup>58</sup> Peciar, S. Entrevista. (4/6/ 2009). (p. 195).

organizado por la UDELAR, en el que participan docentes de la ENBA y asisten estudiantes.<sup>59</sup>

El estudiante actúa sobre la universidad en dos polos fundamentales. Primero, ejerciendo una función crítica, hoy ampliamente practicada, gracias a la cual la universidad pudo adquirir una conciencia más aguda de su problemática específica y de su responsabilidad hacia la sociedad. Segundo, el polo representado por el ejercicio de su papel de estudiante, no a través de una postura pasiva frente a los profesores sino de una actitud de participación y de crítica a los contenidos académicos de la enseñanza<sup>60</sup>.

Como podemos observar la Reforma de Córdoba, los ideales de las Reformas universitarias en América Latina, van a influir en la creación de la Reforma de Bellas Artes y la apropiación de ese pensamiento crítico influirá también positivamente, junto a otras corrientes pedagógicas en las que profundizaremos más adelante como son las escuelas Drecrolyanas, H. Read, Dewey; todo esto inmerso en el contexto de las luchas anarco sindicalistas y su concepción libertaria, y de las luchas obreras y sociales en general.

A partir de los años 1951-52 se crea la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes (AEBA), que tendrá un rol destacado dentro de la Reforma del Plan de Estudios, en la Lucha por la Ley Orgánica y la Autonomía universitaria.<sup>61</sup> Uno de sus fundadores será Silvestre Peciar, entrevistado para esta tesis.

La AEBA, se integra a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), antes que la Escuela Nacional de Bellas Artes integre la Universidad de la República (UDELAR). Los estudiantes participan de las grandes

<sup>59</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes (1986) *Escuela Nacional de Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional*. (p. 50)

<sup>60</sup> Ribeiro, D. *La universidad nueva, un proyecto* (2007) República Bolivariana de Venezuela. Editorial Biblioteca Ayacucho (p. 31)

<sup>61</sup> Umpiérrez, Ramón y Pastorino, Magali. (2007) “Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA”, ED. UDELAR.. (p. 48-49)

movilizaciones de la FEUU en los años 50, en la avenida 18 de Julio, por la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad. La AEBA comienza a editar la Revista "Taller".<sup>62</sup> Asimismo, se realizan acciones solidarias con gremios en conflicto. Como afirma Cores<sup>63</sup>

La acción de los grupos sindicalistas, anarco-sindicalistas, anarquistas y marxistas independientes a finales de la década del 40, que culminaron con los movimientos huelguísticos de 1951 y 1952, constituyen un tramo significativo en la historia del movimiento obrero uruguayo./.../ ...en 1947se unieron a los estudiantes en las luchas por la autonomía universitaria y contra el Tratado Militar con EEUU en 1951 y 1953<sup>64</sup>.

La reforma de la ENBA está unida a la historia universitaria latinoamericana, siendo su antecedente fundamental la Reforma de Córdoba<sup>65</sup> cuyo manifiesto sale a la luz en 1918.

En 1951 la FEUU organiza una huelga general universitaria en defensa de la autonomía. Esta huelga coincide con el momento de mayor auge de las movilizaciones de los Gremios Solidarios<sup>66</sup>, también en huelga. Aunando sus intereses y apoyándose mutuamente, se organizan actos, mítines, y movilizaciones en las que participan

<sup>62</sup>La revista " Taller", fue fundada en 1953, y constituyó la publicación oficial de la AEBA. Recoge pensamiento y opinión de los protagonistas de la Reforma del Plan de Estudios de los años 60, entre los que se encuentran Jorge Errandonea, Miguel Ángel Pareja y Silvestre Peciar.

<sup>63</sup> Cores, H. (1989). *La lucha de los gremios solidarios (1947-1952)*. (p.18). Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.

<sup>64</sup> ídem.

<sup>65</sup> La *Reforma Universitaria de Córdoba* fue un movimiento social, político y cultural que se generó en el ámbito universitario. En América Latina se propagó removiendo las estructuras universitarias, el contenido educativo y su finalidad. Muchos son los intelectuales de América Latina que se adhieren y luchan en la Reforma, marcando una participación de generaciones de estudiantes y personas de la cultura, que se han destacado , como por ejemplo: Julio Antonio Mella ( Cubano, )Mariátegui (peruano), Darcy Riveiro (Brasileño), entre otros.

La Reforma proponía la Autonomía, el cogobierno, la extensión, acceso gratuito a la universidad, entre otros.

<sup>66</sup> Gremios donde primaba la concepción anarquista libertaria, cuyos integrantes se concentraban mayoritariamente en los barrios de La Teja y El Cerro, ya que vivían allí.

obreros y estudiantes. A su vez las Misiones Pedagógicas<sup>67</sup> habían dado lugar a una de las experiencias educativas más enriquecedoras. La Federación Nacional de Magisterio, también se une a la huelga. Dice el maestro y periodista Julio Castro<sup>68</sup> en el semanario *Marcha*, el 26 de setiembre de 1952: *"las escuelas de Montevideo permanecieron clausuradas casi en su totalidad...El paro de los maestros de escuela por primera vez, como protesta gremial, se ha realizado en el país"*. Esta huelga organizada y promovida por sindicatos autónomos anarco sindicalistas fue, según Héctor Rodríguez,<sup>69</sup> *"la más larga de la historia del país"*. En Montevideo, dentro del ámbito de las huelgas de 1951 y 52, las barriadas del Cerro y La Teja, donde se hallan los frigoríficos, y ANCAP respectivamente, van a tener protagonismo. En 1952, en contra de la ratificación del Tratado Militar de nuestro país con EE.UU., la AEBA, integrada a la FEUU, es una de las asociaciones firmantes.

*"Manifiesto Obrero- Estudiantil*

*Los Sindicatos Autónomos firmantes y la Federación de Estudiantes Universitarios, frente a la firma de un Tratado Militar entre nuestro país y los EE.UU. de Norteamérica, que se encuentra a consideración del Parlamento, manifiestan a la Opinión Pública su oposición al mismo, por los siguientes fundamentos:*

- 1) IMPLANTACIÓN DEL SERVICIO MILITAR OBLIGATORIO/.../*
- 2) REPRESIÓN A LAS LIBERTADES PÚBLICAS Y SINDICALES/.../*
- 3) NUEVOS IMPUESTOS AL PUEBLO/.../*
- 4) INTERVENCIÓN EN UNA POSIBLE GUERRA/.../*

*...el proletariado que determinó que no se llevara a cabo en 1947 la reglamentación sindical, y que está defendiendo el derecho de huelga así como sus*

<sup>67</sup> Las Misiones Pedagógicas integraban a maestros y estudiantes de magisterio y estudiantes universitarios mayoritariamente de medicina, al interior del país, a vivir en contacto con las realidades de la miseria rural en que estaban los peones zafrales arroceros, de la caña de azúcar, remolacheros, etc. Fueron experiencias eminentemente formativas para la conciencia de sus participantes.

<sup>68</sup> Castro, Julio (1908-1976, detenido desaparecido durante el régimen militar, sus restos son encontrados y velados en noviembre 2011. Mostraban evidencias de tortura y asesinato). Fue maestro y periodista, fundador del semanario *Marcha* junto a Quijano.

<sup>69</sup>Rodríguez, H. en: Cores, H. (1989). *La lucha de los gremios solidarios (1947-1952)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental. (P.236).



*más auténticas reivindicaciones, y el estudiantado nacional que ha logrado hacer respetar la autonomía universitaria, sabrán ahora detener en la calle, los propósitos liberticidas del Gobierno*<sup>70</sup>

Como se puede apreciar la AEBA nace en medio de conflictos políticos, sociales, sindicales, en defensa de las libertades públicas, de la autonomía; relacionada con las corrientes del anarco sindicalismo, el antiautoritarismo y antiimperialismo. No es la suiza de América, sino las luchas populares lo que dan sentido e impulsan su surgimiento y posterior desarrollo con un claro sentido de compromiso social, político e ideológico. Nace inserta en grupos que están implementando la organización de bibliotecas barriales, foros populares, discusiones colectivas, y en el desarrollo de formas y diversas posibilidades de cultura artística visual, en comunicación con los sectores populares.

Nuestro medio no presenta posibilidades para nuestras disciplinas, creemos que estas posibilidades para ser reales, no deben surgir de inyecciones oficialistas, salones, monumentos públicos, sueldos, etc., sino que deben llegar a ser una consecuencia natural del interés del pueblo por el arte. No se nos escapa que provocar este interés es una tarea difícil, tarea que requerirá años de ardua lucha y de labor constante, pero creemos que este camino, aunque es el más arduo, es el único efectivo para conducirnos a un arte que es un verdadero educador del vivir.<sup>71</sup>

El contenido de la Ley Orgánica de la Universidad de la República, aprobada en 1958, ubica la cuestión de la autonomía como eje político educativo. Es decir, la Reforma de Bellas Artes se enmarca dentro de una universidad que luchaba por la autonomía universitaria,<sup>72</sup> y podría decirse que, en términos generales, los objetivos de esta última pasan a integrar los contenidos de la primera. Se produce entonces una

<sup>70</sup> Cores, H. (1989). *La lucha de los gremios solidarios (1947-1952)*. (p.84). Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental. Se utiliza aquí el mismo tipo de letra que se usa en el libro.

<sup>71</sup> Comisión de Plan de Estudios de la Sala de Estudiantes de la ENBA, en: Sztern, S. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extension\\_universitaria\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extension_universitaria_una_vision_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012). (p.11).

<sup>72</sup> Alonso, J. Entrevista . (15 /4/ 2009). (p. 155-156).

confluencia de intereses. Por un lado la AEBA, con el apoyo de algunos docentes promueven la integración a la UDELAR, por otra parte la UDELAR, al constituirse en organismo autónomo del estado tiene el poder de integrar aquellas instituciones que posean nivel de enseñanza superior. Puede, por lo tanto, efectuar el traslado de una institución de enseñanza superior que se encuentra en el ámbito estatal del Ministerio de Instrucción Pública para su servicio. A su vez, una institución de enseñanza superior en formación artística que se encuentra bajo la órbita del estado, al lograrse la autonomía universitaria, está en el derecho de independizarse del Ministerio de Instrucción Pública e ingresar a la UDELAR. De esta manera la Universidad adquiere la potestad sobre la formación artística con independencia del poder político estatal.

De acuerdo a Umpiérrez y Pastorino, los principales puntos de discusión para el ingreso a la UDELAR fueron los siguientes:

- 1) Autonomía técnica y docente.
- 2) Igualdad con el resto de las facultades.
- 3) Representación en el Consejo Central Universitario.
- 4) Intervención en el Claustro General Universitario.
- 5) Consejo organizado idénticamente al de las facultades, es decir con representación de profesores, alumnos y egresados (sería estudiado el problema de los profesionales).
- 6) La dirección pasará a Decanato, siendo el primer Decano el Director presente.<sup>73</sup>
- 7) Se mantendrán las becas acordadas a la escuela según el Art. 5to. de la ley 10469 del 7 de enero de 1944 y discernidas de acuerdo a la ley 8609 del 26 de diciembre de 1929.  
Se pasará con el presupuesto presente.
- 8) Profesores y funcionarios se acogerán al reglamento universitario y serán confirmados.<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Se hace referencia a Miguel Ángel Pareja, que apoyó la reforma estudiantil. Esta reivindicación aún hoy continúa presente.

<sup>74</sup> Umpiérrez, Ramón y Pastorino, Magali. (2007) *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*, ED. UDELAR.. (p.58)

Estas reivindicaciones tienen una definición hacia la participación en los órdenes de cogobierno universitario.

Dentro de este contexto se enmarca la Reforma de Bellas Artes. De acuerdo a lo planteado por Umpiérrez y Pastorino, el proceso de integración a la UDELAR, impulsado básicamente por la AEBA, se produjo en un contexto marcado por múltiples contradicciones. Cabe preguntarse: ¿Habría que integrarse a la UDELAR, con el peligro de que el academicismo invada la ENBA, haciéndola perder su objetivo, o habría que mantenerse al margen, con el peligro de quedar aislados y/o seguir bajo el dominio del Ministerio de Instrucción Pública? El Profesor Miguel Ángel Pareja, quien en 1950 había participado de una exposición conjunta en el Salón de la Comisión Nacional de Bellas Artes<sup>75</sup>, participó de este debate, y finalmente se unirá a la Reforma promovida por la AEBA. Jorge Errandonea, será uno de los estudiantes que lideraría la Reforma. Ambos, Pareja y Errandonea, se convertirán en los referentes más importantes de la Reforma, aportando nuevas ideas y prácticas pedagógicas.

Los siguientes pares dialécticos antagónicos, surgen de la reflexión luego de leer la bibliografía competente. Las contradicciones mencionadas pueden considerarse como conflictos entre:

*academicismo vs. antiacademicismo,*

*autoritarismo vs. antiautoritarismo,*

*poder vs. libertad creativa*

*hegemónico & emergente (entre otros)*

Como veremos, estas oposiciones serán parte de los debates y el accionar a partir de los cuales se desarrollarán las principales ideas pedagógicas de la reforma.

<sup>75</sup> Principal salón de exposiciones oficial del Ministerio de Instrucción Pública.

Si bien es independiente, la Reforma de Bellas Artes va a estar vinculada con la Reforma del Plan de Estudios de Arquitectura, en 1951, surgiendo reflexiones diversas a partir de experiencias diferentes.

Esta etapa conflictiva está marcada por cuestionamientos críticos inherentes a las múltiples situaciones que deberán enfrentar quienes se propusieron romper con el orden establecido, cambiar las reglas del juego y crear un nuevo sistema pedagógico.

En 1954 el Profesor Miguel Ángel Pareja se especializa en el estudio de la técnica de mosaico en Ravenna. A raíz de su viaje algunos de sus alumnos forman el grupo "La Cantera".<sup>76</sup>

En 1956 se organiza la huelga de trabajadores de los frigoríficos con una marcha a pie desde el Cerro hasta el centro de Montevideo. La AEBA y la FEUU, apoyan el conflicto sindical. (idem) *"Más que de anarquismo habría que hablar de los anarquismos" dado que la pluralidad doctrinaria va a ser una de las características de esta corriente*,<sup>77</sup> mencionando como ejemplo representativo a la Escuela Nacional de Bellas Artes"

En 1957 la Escuela Nacional de Bellas Artes ingresa a la Universidad de la República, y nace con ella, una nueva experiencia pedagógica, la curricularización de la extensión universitaria, es decir, la extensión como una forma de enseñanza y de investigación unida al medio social y a un compromiso ético.

Pero no era solamente la pretensión universitaria de colaborar como institución al cambio social del país lo que hacía de la Extensión una herramienta preciada, sino que ésta era también una pieza fundamental en la visión que se tenía del proceso educativo del estudiante, el que se

<sup>76</sup> Faraone, Roque; París, Blanca; Oddone, Juan y colaboradores. *Cronología comparada de la historia del Uruguay 1830-1985*. (s.d.). (p.271).

<sup>77</sup> Cores, H. (1989). *La lucha de los gremios solidarios (1947-1952)*. (s. d.). Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental. (p.131).

pretendía que fuera en estrecho contacto con el medio social, desarrollando su conocimiento del mismo así como su visión crítica respecto de las injusticias que en él se suceden, producto de las estructuras existentes. Se pretendía la formación ética de un profesional. De tal manera que su inserción en la sociedad a partir del ejercicio profesional, no se limitara a brindar soluciones técnicas, sino que también colaborara en el mejoramiento de los individuos que la componen y de las relaciones entre ellos. Esto convertía a la Extensión en una herramienta educativa que no apuntaba solamente hacia fuera de la Universidad, sino también hacia su interior.<sup>78</sup>

Las experiencias de extensión, en tanto que experiencias pedagógicas constituirán un rasgo esencial que llegará a conformar, según Sztern, no sólo una característica, sino un estilo institucional; por lo tanto: una identidad.

<sup>78</sup>Sztern.S.[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_visia3n\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_visia3n_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012). (p.8)

1- Afiche para Venta Popular en la Explanada de la Universidad, 1961.

Actividad de extensión: Venta Popular en la

Explanada de la Universidad.

Obsérvese: 1) Texto: "La Reforma va", alusivo

a la implementación de la misma.

2) Firma de abajo.

En adelante los trabajos no serán firmados

sino de forma colectiva. "ENBA, si era institucional,

AEBA si era militante<sup>79</sup>"

<sup>79</sup> Laborde, H. (Entrevista 27/4/2009) (p. 199).

### 3.1 "La imaginación al poder"<sup>80</sup>

#### Experiencia y trayectoria recorrida por nuevas concepciones pedagógicas en la ENBA: 1957 a 1973

En 1958 suceden, como se ha visto anteriormente en el capítulo sobre los antecedentes, grandes movilizaciones populares. Retomando esta historia, obreros y estudiantes se unían revelando la falacia de la Suiza de América, que estaba en crisis. Se aprueba entonces la Ley Orgánica,<sup>81</sup> para la UDELAR. Nuestro país camina hacia el dominio del Fondo Monetario Internacional.

Visita del Vicepresidente de EEUU R.Nixon y manifestaciones de protesta de la FEUU/.../Luis Batlle Berres denuncia en el Consejo de Gobierno la existencia de una conspiración encabezada por el Partido Socialista y la FEUU. El Senador Socialista J.P.Cardoso solicita la formación de una comisión investigadora. Manifestaciones de obreros y estudiantes en reclamo de la aprobación de la Ley Orgánica universitaria y de leyes sociales con fuerte represión.<sup>82</sup>

<sup>80</sup> Esta frase que se origina en el "Mayo del 68", en Francia, se convierte en consigna popular que solía escribirse en las paredes de la ENBA, según lo dicho por el Profesor Laborde, en una consulta.

<sup>81</sup> Postulados principales de la ley orgánica: enseñanza gratuita, autonomía del estado y cogobierno universitario.

<sup>82</sup> Faraone, Roque; París, Blanca; Oddone, Juan y colaboradores. *Cronología comparada de la historia del Uruguay 1830-1985*. (s.d.). (p.278).

Emergen declaraciones de independencia, antiimperialistas. Por ejemplo se funda la Federación de Teatros Independientes. Uno de sus postulados es la independencia de cualquier forma de arte comercial, independencia del imperialismo norteamericano..., libertad, solidaridad, etc.<sup>83</sup>. Surge la lucha armada, la guerrilla del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros<sup>84</sup>. Continúan aumentando los conflictos sindicales. Marchas cañeras organizadas por la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA), llegan a Montevideo caminando desde el departamento de Artigas.

En 1959 triunfa la revolución cubana, que tendrá una reconocida influencia sobre los contextos socio políticos y culturales en Uruguay y en América Latina; hecho que ha sido declarado en numerosas publicaciones por fuentes de organizaciones políticas de izquierda en nuestro país. En octubre de 1967 cae asesinado el Che en Bolivia<sup>85</sup>. El "Mayo del 68" en Francia, en el mundo entero y en nuestro país marca un punto de inflexión, un antes y un después.

<sup>83</sup> futiweb.blogspot.com (15/1/2012).

<sup>84</sup> (De Tupac Amaru, 1742-1781) En las décadas de 1960 y 1970: grupo guerrillero uruguayo... (p.539) *Diccionario del Español del Uruguay. Academia Nacional de Letras* (2011) Ediciones La Banda Oriental.

<sup>85</sup> El Comandante Ernesto Che Guevara, argentino- cubano, fue asesinado en la localidad boliviana La Higuera, el 8 de octubre de 1967, estando al mando de un grupo guerrillero. El Che, fue Comandante del Movimiento 26 de Julio en Cuba, quedando a su cargo la ofensiva final de la toma de la ciudad de Santa Clara, contribuyendo así al triunfo de la Revolución cubana y al derrocamiento de la dictadura de Fulgencio Batista. Desde 1959 ocupó diversos cargos políticos dentro del Gobierno de Fidel Castro Ruz, entre ellos ministro, hasta 1965. Viajó a varios continentes representando a Cuba. Estuvo en Uruguay en la conferencia de la ONU en Punta del Este 1961.



## Contexto a partir de 1968

En ocasión del Primero de mayo del 68, los cañeros llegaron a Montevideo, y participaron en una Asamblea de los órdenes<sup>86</sup> en la ENBA, donde expusieron las razones de su lucha.

La intervención de la AEBA dentro de las luchas estudiantiles, dentro de la FEUU, según el Profesor Alfredo Chá, participante de las mismas, fue movilizante.

El año 68 fue un año sumamente agitado desde el punto de vista de las movilizaciones. Y allí fue donde con la actividad documental que nosotros veníamos realizando pudimos obtener una cantidad de registros sobre las movilizaciones que tenían una particularidad, que estaban filmadas desde adentro mismo de la actividad movilizante de los estudiantes. O sea, éramos estudiantes, éramos manifestantes, éramos militantes de la FEUU, y además estábamos registrando desde ahí mismo, desde nuestra propia ubicación; todos esos hechos de lo cual surgieron imágenes realmente muy buenas en el sentido del ángulo de visión que tenían sobre todo, porque estaban filmadas como digo, desde la propia ubicación movilizante.<sup>87</sup>

La siguiente reflexión del Profesor Alonso, realizada durante una reunión para la campaña de homenaje al "Mayo francés de 1968", en el año 2008, fue anotada por constatarse en la misma un ejemplo de cómo se vivió ese año por los estudiantes de la ENBA.<sup>88</sup>

Mayo del 68 significó mucho para nosotros. Éramos estudiantes en aquel momento, dirigentes estudiantiles. Estábamos presos durante meses. Después nos soltaban. Después otra vez presos y nos pasamos todo el año entrando y saliendo de los calabozos. Estaban suspendidas todas las garantías individuales y había un movimiento guerrillero armado<sup>89</sup>. Errandonea fue

<sup>86</sup> Información brindada por el Profesor H.Laborde durante una consulta.

<sup>87</sup> Chá, Alfredo (Entrevista p. 187).

<sup>88</sup> Historiadores uruguayos como Barrán, Miraldi, Cores, ente otros, consideran el año 68 como año "bisagra", en la historia mundial, es decir, donde existe un antes y un después.

<sup>89</sup> Referencia al Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros, guerrilla armada que surge al comienzo de los años 60. Tiene su apogeo en las acciones desarrolladas entre 1967 y 1971, y es derrotado militarmente en 1972 con la mayoría de sus integrantes presos o exiliados. Sus dirigentes permanecieron presos en calidad de rehenes de la dictadura militar hasta 1985.

apresado varias veces y quedó preso en aquel momento y lo soltaron en el 70 desterrado para Chile, porque en ese momento los milicos te mandaban al destierro en Chile. De ahí Jorge tuvo que pasar al exilio. Pero además no podemos olvidarnos de Maximiliano Pereira, que cayó en Facultad de Química, con un balazo en la cabeza y nunca más pudo recuperarse hasta su muerte.<sup>90</sup>

En octubre, Líber Arce<sup>91</sup> es el primer mártir estudiantil. Susana Pintos y Hugo de los Santos<sup>92</sup> siguen la lista a raíz del "proceder ilegítimo del estado"<sup>93</sup>. Bajo la imposición de Medidas Prontas de Seguridad. Maximiliano Pereira, estudiante de ENBA, cae baleado en 1968, hecho que causará su muerte, diez años más tarde.

Maximiliano Pereyra fue un mártir estudiantil del 68 uruguayo, reconocido por la FEUU mucho después, ya que murió a causa de las heridas recibidas en 1978.

Uno de los recuerdos más fuertes que tengo es el de un compañero nuestro de la AEBA, Maximiliano, que cayó en una de esas movilizaciones. Precisamente "La película"<sup>94</sup> registraba ese mismo día, que era una movilización en Medicina, donde gran parte del material que nosotros teníamos pertenecía a ese día. Aparecían justamente el trasiego de heridos durante esa refriega, y que pertenecen a lo que esa película tenía como contenido, de alguna manera el martirio... (titubea) de Maximiliano, un poco la película de algún modo era un homenaje.<sup>95</sup>

<sup>90</sup> Palabras expresadas por el Profesor del IENBA, Alonso, J., en la primera reunión celebrada con motivo de la jornada del Homenaje al Mayo francés de 1968, el día 3 de abril del año 2008. En reuniones sucesivas hasta el día 15 de abril se organizó una jornada de afiches callejeros alusivos a esta fecha histórica, que fueron posteriormente realizados y pegados en los muros en el mes de mayo, como homenaje al "Mayo del 68", en Francia.

<sup>91</sup> Líber Arce era estudiante de Odontología. Es herido en una manifestación estudiantil y llevado al Hospital de Clínicas. A pesar de los esfuerzos médicos, muere por hemorragias a causa de las heridas recibidas, el 14 de octubre de 1968. Ese día es declarado por la FEUU, como el día de los mártires estudiantiles; y todos los años se realizan actos en conmemoración a los mártires.

<sup>92</sup> Ambos estudiantes son asesinados poco después que Líber Arce, en el mismo año.

<sup>93</sup> Esta calificación está dada en la actual ley 18033, y se refiere a todos los actos de Terrorismo de Estado ejercidos desde 1968 en adelante.

<sup>94</sup> "La película" es el nombre cotidiano con el que integrantes de la ENBA llamaron al documental "Documento de una pelea", realizado en 1968, por la ENBA

<sup>95</sup> Chá, Alfredo en el vídeo documental de los estudiantes realizadores López, M, López, R. (2011) *Memorias de Documento de una pelea*, TPLOEP Héctor Laborde, IENBA. (p. 187).

Es importante llamar la atención sobre lo que significó esta película, su proceso de realización, su proyección al medio, para poder entender lo que significó después su secuestro durante la dictadura.

Viví el acto creativo a través de la dificultosa tarea de hacer cine.(....)... tuve la oportunidad de convivir y aprender de y con los demás integrantes de ese equipo formado por Jorge Errandonea, Alfredo Chá, Aurelio Lebrato y el "Gato" Gurovich.../ *Héctor Laborde, Ramón Umpiérrez y muchos otros*/...Allí los días y las noches se fundían en la creativa y también tediosa tarea de ver una y otra vez cientos de imágenes filmadas en 8 mm, de probar sonidos, articular textos, sincronizar momentos de discusiones frente al mal humor, el cansancio, la alegría de pequeños logros, en fin... ¡estábamos haciendo una película! (...) Para empezar nuestro "estudio" era un pequeño galponcito de chapa de tres por cuatro metros que estaba ubicado junto al salón del fondo del local de Martí... no teníamos ningún recurso tecnológico... Sólo habían dos moviolas baqueteadas, un viejo grabador a válvulas de carrete abierto RCA, un micrófono que había que repararlo a cada rato porque acoplaba y distorsionaba, un proyector AGFA 8 mm, un amplificador a válvulas que yo había construido para mi uso personal y las ganas enormes de hacer esa película (...) ...Esa experiencia humana y creativa fue para mí algo muy importante, pero el hecho de que la película fuera divulgada públicamente en instancias cruciales para la UDELAR y el país, fue algo inimaginado... La película se pasó en sindicatos, en la última convención de la FEUU antes de la intervención, en cooperativas autogestionadas como la Comunidad del Sur y hasta en la propia fábrica del BAO... Me acuerdo que en la planta del BAO los obreros nos dieron un montacargas para poner todos nuestros equipos y así poder zafar rápidamente con la película (era el original, no había copia), si pasaba algo, porque hicieron un paro de actividades para poder verla... tengo una vieja foto de esa ocasión... Lo más impactante de esa película, era la documentación en vivo de las movilizaciones y su planteo crítico, de denuncia hacia las burocracias partidarias, eso la hacía altamente revulsiva tanto para la izquierda como obviamente para el régimen vigente ... Me acuerdo de un comentario que Alfredo /Chá/ me hizo una vez en ese sentido. Ese material fue secuestrado en 1973 por las fuerzas conjuntas de la dictadura y nunca más devuelto. Literalmente se perdió<sup>96</sup>.

Consultado el Profesor Umpiérrez sobre este tema, expresó el reconocimiento del ambiente artístico cultural y cinematográfico a raíz de la calidad obtenida por dicha película. Además, Umpiérrez también resaltó la importancia de que la misma hubiera

<sup>96</sup> Baliño, Norberto, "Entrevista al profe Norberto Baliño"  
[http://www.internet.com.uy/arteydif/SEM\\_UNO/PDF/Entrevista%20al%20profe%20Norberto%20Baliño](http://www.internet.com.uy/arteydif/SEM_UNO/PDF/Entrevista%20al%20profe%20Norberto%20Baliño) ( 10/2/2010).

sido realizada colectivamente. A su estreno en el Paraninfo de la Universidad, asistió mucho público y los críticos la vieron elogiándola. Dar su aprobación, para Umpiérrez, fue dar un "espaldarazo". En este momento el medio cinematográfico documental uruguayo sólo contaba con la película de Mario Handler "Carlitos", recordó Umpiérrez.

Sobre el tema de la extensión en esos años, el Profesor Umpiérrez resaltó la importancia de verse obligados a resolver problemas técnicos y artísticos nuevos e inventar necesariamente nuevas herramientas técnicas para poder realizar pinturas, por ejemplo murales, que impactaran a nivel masivo.<sup>97</sup>

La actividad de los estudiantes de la AEBA, así como las actividades realizadas por la ENBA, son registradas no sólo por la memoria de sus integrantes, sino también por la prensa.

Cuando por los años 60 la cercana Escuela Nacional de Bellas Artes experimentó su gran reforma educativa llegaban a estas mesas gran cantidad de estudiantes muy jóvenes y los docentes. Charlaban del explosivo "Mayo del 68" en París, de la exposición de Paul Klee en el Parque Rodó y de la crítica realidad uruguaya. En la noche, al terminar los docentes de Bellas Artes, como el veterano Costa, El Canario, Marcelino Guerra y el pintor Llorens. Cuando llegaba el escultor Yepes era un lujo el escuchar sus historias sobre Picasso, Dalí y la Guerra Civil española. En las mesas de "El Yamandoira" se planificaron las tradicionales ventas de cerámicas populares de la Escuela<sup>98</sup>.

Además de las tradicionales ventas de cerámica firmadas por un colectivo<sup>99</sup>, que se enfrentaba a la violencia de la represión, se hicieron campañas de sensibilización que se convirtieron en denuncias de la situación de poder autoritario imperante.

<sup>97</sup> Estas palabras corresponden de una de las consultas a Umpiérrez, Tutor de esta tesis. Las mismas no forman parte de una cita textual exacta, razón por la cual no se usan comillas. Por lo tanto simplemente se ubica el sentido y el contenido a partir de los apuntes realizados en la reunión realizada en noviembre del año 2012.

<sup>98</sup> <http://www.bigbang.com.uy/num11/todosdepie/todosdepie.htm> Año 12, N°56636 (17/4/2011)

<sup>99</sup> Laborde (Entrevista p. 193 ).

Otro aspecto importante de esa ENBA estaba dado por el ambiente que se generaba en cada instancia colectiva. Un ejemplo eran las reuniones de la AEBA todos los sábados. Allí convivían docentes y egresados. Era un lugar de debate, de confrontación de ideas, era un ambiente no burocrático. No nos reuníamos solamente porque había que tener posición sobre algún asunto. Se discutía todo, y en eso también uno asumía mucha responsabilidad en lo que decía. No se hablaba por hablar. Había que fundamentar sólidamente lo que se decía, había que estudiar, que leer mucho... En fin, era un ambiente enriquecedor<sup>100</sup>

Pérez Iriarte, nos deja una pincelada de la atmósfera que se vivía en la Escuela en el año 1968, titulada "Los anarcos de Bellas Artes".

Por los galpones del fondo de Martí, convertidos en aulas desbordantes de una militante muchachada, pasaron auténticos personajes que lucharon por el arte popular. Quizás el ícono de esa época fue el imborrable Jorge Errandonea con su enorme vozarrón y la boina inseparable. Buscó derrumbar preconceptos que limitaban a una obra a las paredes de una exposición o galería burguesa. Lo secundaron otros docentes conocidos en su mayoría por apodos como El Canario, Especial y el veterano Costa. Entre los alumnos asomaban figuras como la de Marcelino, Marrón, y Alonso  $\rightarrow$ actual director $\leftarrow$  que colaboraban en el complejo armado de cada clase. (...) Inolvidables aquellos pasajes y tubos por donde entraban los alumnos para recorrer una intrincada galería y experimentar texturas, luz y espacio. Ya en los talleres, aparecieron figuras como Llorens, el propio Pareja, Piñeyro que dirigió la Escuela y en una época también anduvo Marenales Sáenz antes de entrar en la clandestinidad. El español Yepes, un lujo de escultor, hipnotizaba a los muchachos con su sabia y castiza elocuencia donde no sólo enseñaba sino también contaba como algo cotidiano sus historias y entredichos con Picasso o Miró. Una bandera libertaria en esos años 60 fue la entrañable Enba (Escuela Nacional de Bellas Artes) y lo que más queda en la memoria urbana fueron sus conmovedoras ventas de fin de año y las campañas de sensibilización. Pinturas murales por el barrio Sur, también en la ciudad de Dolores donde los vecinos colaboraban con gran entusiasmo. (...) Con escaso presupuesto, esa sensibilización cambió de color a sitios como el conventillo de Cuareim y Yi, integrando el arte a la vida cotidiana de sus modestos ocupantes. En las ventas callejeras de fin de año se

<sup>100</sup> Baliño, Norberto, "Entrevista al profe Norberto Baliño"

[http://www.internet.com.uy/arteydif/SEM\\_UNO/PDF/Entrevista%20al%20profe%20Norberto%20Baliño](http://www.internet.com.uy/arteydif/SEM_UNO/PDF/Entrevista%20al%20profe%20Norberto%20Baliño) (10/2/2010).

materializaba el concepto de hacer un arte popular que actuara en el diario vivir con objetos utilitarios como jarros, soperas y vasos de cerámica o manteles y pañuelos estampados para usar todos los días. Como le gustaba decir a Pareja, "vendemos cosas para usar y no importa que se rompan. Lo importante es que se trata de objetos cuyo destino no es la vitrina ni ser simples adornos".

En la explanada de la Universidad se vendió arte popular y utilitario. Luego llegaron las ventas en los sindicatos como el de Bao y también en Bella Unión.

Las cámaras de la Escuela fueron testigos de la represión de fines de los 60 y dieron testimonio de esa época. (...) Por otra parte la AEBA (Asociación de Estudiantes de Bellas Artes) tuvo un rol de vanguardia en La FEUU, y creó diversas alianzas con otros movimientos de la tendencia combativa. La AEBA constituida mayoritariamente de estudiantes "anarcos" / líricos radicalizados/, y de una Agrupación del FER<sup>101</sup> (partidista) la Agrupación 18 de setiembre, Maximiliano Pereyra. Ambas tendencias trabajaron unidas y se mantuvieron siempre combativos en el movimiento estudiantil de 1968-73.<sup>102</sup>

La ENBA luchaba por la implementación de un nuevo Plan de Estudios, que ya había sido aprobado. La AEBA se unía a la lucha por el boleto estudiantil, contra la intervención de la enseñanza, por autonomía y cogobierno. Este era el clima de la Reforma.

Creemos que toda actitud reformista, debe partir de una toma de conciencia muy clara sobre la profundidad de la transformación que debe acometerse. Esta transformación afecta todos los aspectos de la enseñanza organizada. No es meramente un cambio de temas o métodos. Es un cambio de objetivos, que alcanza tanto a los contenidos, como a la organización y los procedimientos docentes. Esto ha llevado al Instituto a delinear el Nuevo Plan de Estudios, aprobado recientemente; que se basa en toda la experiencia acumulada en todos estos años de trabajo; en lucha, frente a cierta incompreensión de sus reales fines educativos y con enormes esfuerzos investigativos en el terreno pedagógico.<sup>103</sup>

<sup>101</sup> "FER 68" Frente Estudiantil Revolucionario, fundado en 1968.

<sup>102</sup> Pérez, A. *Los anarcos de Bellas Artes*. Foro: a 40 años del 68. ¡Viva el FER! (18/6/2008). <http://generacion68.mundoforo.com>>Las anécdotas< image-vp262.html (20/7/2009)

<sup>103</sup> Jorge Errandonea citado por Ramón Umpiérrez y Magali Pastorino. *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*. (2007). ED. UDELAR. (p.133).

Refiriéndose a un remate millonario de obras de arte en el Hotel Victoria Plaza, en cartas a los lectores de *Marcha*, se denuncia el carácter de esa venta.

Esos que vendieron y compraron, son los mismos que ordenaron escribir en las paredes "Con libertad y orden hay patria". Libertad entendida como lo que queda entre la prohibición y el permiso; "Orden": 3 muertos, centenares de heridos, miles de presos políticos, militarización, diarios cerrados, universidad atropellada, congelación de salarios. "Patria": garantías para vender y comprar impunemente cualquier cosa, incluso el arte... " ..." a los compañeros los llamamos a resistir, dejar a la burguesía sola, sin pinturas, sin música, sin poesía, no editar libros, no dar conciertos, no exponer en sus salones, ni en sus galerías.<sup>104</sup>

En este escenario los principales problemas que la educación universitaria enfrentaba, no eran solamente metodológicos o pedagógicos. El contexto histórico al que se hace referencia ofrece una o múltiples perspectivas que se perciben como un territorio complejo de re-construir. La participación activa de estudiantes de la ENBA, agremiados en la AEBA, dentro del movimiento de las luchas estudiantiles de los años 60-70, se convirtió en un referente. Tanto es así que en el año 2012, el día sábado 17 de agosto, la FEUU, eligió simbólicamente el IENBA, para realizar uno de los homenajes que tuvieron lugar en reconocimiento a los mártires estudiantiles, en las jornadas que comenzaron el día 14 de agosto, en que se recuerda el asesinato de Líber Arce. De manera análoga la Federación de Estudiantes de Enseñanza Media, eligió como local simbólico para realizar los homenajes de la misma jornada al IAVA. El homenaje de la FEUU en IENBA, tal como allí fue expresado, constituye un reconocimiento.

Es menester recordar también que la experiencia de la tradición latinoamericana en los años de la Reforma Universitaria, estuvo comprometida desde sus orígenes con los movimientos sociales, sindicales, de independencia de toda dominación

<sup>104</sup> *Marcha*, año XXX, enero 10 de 1969, N°1432. ( p. 3).

imperialista. Se infiere que el ejercicio de la libertad individual en la ENBA, se vincula con un sentido de compromiso social, hecho que se ratifica por unanimidad en las entrevistas realizadas.

Estas convicciones ocasionan un conflicto de intereses en la interna de la UDELAR con el Rector Maggiolo, que más adelante en 1972, antes de la intervención militar por el golpe de estado, traerá como consecuencia la renuncia de Miguel Ángel Pareja, Jorge Errandonea y Javier Alonso. El antiautoritarismo se expresará de diferentes maneras.

- En lo pedagógico, en la práctica de experiencias de investigación y enseñanza contenidas en la extensión y las formas originales que la misma adquiere, en la relación social con el pueblo.

- En lo interno, lucha contra formas autoritarias dentro de la ENBA, expulsión de docentes autoritarios. Este hecho provoca un conflicto en la interna de la universidad enfrentándose al Rectorado.

- Acciones contra el autoritarismo del Pachecato<sup>105</sup>, participando de las luchas y reivindicaciones estudiantiles y sociales.

Estas acciones en los 60 tuvieron un cariz, por un lado, sensibilizador a nivel estético plástico fundamentalmente en el color y por otro, el de plantearse enfrentar el proceso de autoritarismo que culminó con la dictadura. Nos referimos concretamente a la campaña de 1969 “Por el orden”, que aludía a través de la significación de obras artísticas modernas a un rechazo al autoritarismo. Goya, Picaso, Van Gogh, Chaplin... fueron llevados a los muros de la ciudad.<sup>106</sup>

<sup>105</sup> (De Jorge Pacheco Areco, 1920-1998) Período de gobierno del político uruguayo Jorge Pacheco Areco. *Diccionario del Español del Uruguay. Academia Nacional de Letras* (2011) Ediciones La Banda Oriental (p. 397)

<sup>106</sup> Alonso, J. *Aportes para incrementar la formación estético-plástica y técnica en la enseñanza artística universitaria 2010*. (2010). Propuesta para el Foro de discusión sobre el Plan de Estudios de IENBA.



En el relevamiento de los hechos ocurridos en este período, se destacan las actividades y experiencia pedagógica de la extensión universitaria, en que la ENBA fue pionera. En la búsqueda de una comunicación de la obra de arte y el quehacer de los estudiantes y de algunos docentes, así como de su director en aquel momento, Miguel Ángel Pareja, fue innovador. Se innovó con las ventas populares, las campañas de sensibilización visual, las pintadas de murales del Conventillo Medio Mundo, y las concepciones pedagógicas que de ello derivan. Nos detendremos haciendo una reseña cronológica en cada una de estas cuestiones, citando para el análisis la publicación de la ENBA, "Currículum Vitae de la ENBA<sup>107</sup>", en el capítulo próximo.

Hubo actividades que implicaron mucha elaboración en los talleres y una irrupción abrupta en la calle, y otras que abarcaron meses conviviendo diariamente universitarios y vecinos.

La Extensión de Bellas Artes también incursionó en llevar su experiencia de educación artística a otros niveles de la educación pública, compartiéndola con docentes y alumnos no universitarios, incluyendo también a la investigación pedagógica en la labor extensionista. Sin embargo, por más disímiles que sean las actividades realizadas hay algo que las identifica. Hay un denominador común, vinculado a los objetivos y a la metodología extensionistas con que se realizan estas actividades, que permiten al universitario y al ciudadano desprevenido reconocer las actividades de "los muchachos de Bellas Artes"<sup>108</sup>.

La concepción pedagógica de la extensión en este sentido, será objeto de identidades, que en lo pedagógico, más allá de un estilo institucional, marcarán un rumbo a seguir que se convertirá en tradición.

<sup>107</sup> *Escuela Nacional de Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional.* (s. d.). Currículum Vitae de la ENBA (p.49)

<sup>108</sup> Sztern, S. "[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitari\\_a\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes.pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitari_a_una_vision_desde_bellas_artes.pdf) (7/7/2012). (p. 3)

## 2- Volante impreso en la década del 70.

Expresa a nivel simbólico las tensiones existentes.

Se manifiesta a nivel plástico una de las contradicciones

más importantes:

gobierno & UDELAR-FEUU-ENBA- AEBA

autoritarismo & antiautoritarismo

hegemónico & emergente

Obsérvese la firma institucional: ENBA, así como

la de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes:

AEBA.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

### 3.2 "Una experiencia educacional 1960, 1970<sup>109</sup>", y

#### "Currículum vitae de la ENBA".

**Algunas principales concepciones pedagógicas que pueden mantener vigencia.**

Se observan principios pedagógicos que tal vez se hayan convertido en ejes transversales de la experiencia del IENBA, y contradicciones en las cuales vale la pena detenerse.

Con esto queremos establecer que la libertad creadora del educando es un medio de incidir en la realidad y no de evadirse de ella, lo que nos lleva al aspecto de responsabilidad de esa libertad. La creación libre tiene una referencia: su destino función. Aquí queda planteada la relación del productor con su medio<sup>110</sup>.

Hay consenso entre los entrevistados en que se pretendía suprimir la figura del "genio artístico", aislado, encerrado, de espaldas a la sociedad. Esta fue una de las formas en que se expresa el antiacademicismo. Esto también se puede verificar en los afiches que se presentan en este trabajo, ya que los mismos son firmados colectivamente ENBA, o AEBA. Además, en cuanto al antiautoritarismo y antiacademicismo; quedan abolidas las pruebas de ingreso y los exámenes.

Una preocupación educacional que tuvo los principios que hemos visto, sólo pudo ser posible bajo una clara inspiración revolucionaria. Porque buscar apasionadamente el mejor desarrollo de las potencialidades de cada ser y

<sup>109</sup> ENBA- UDELAR. *Una experiencia educacional 1960, 1970.* ( 1970). ENBA, UDELAR..

<sup>110</sup> ídem (p.34)

hacerlo con la decidida perseverancia y el celoso cuidado por mantener intacta su libertad, es pensar en términos de una nueva relación humana, es sentir ahincadamente que cada personalidad maduramente formada es la mejor alternativa en la búsqueda de soluciones para una sociedad crítica.<sup>111</sup>

Se pone en práctica una nueva estructura curricular, donde el alumno, por ejemplo, en el Segundo Período, puede elegir libremente su trayectoria, eligiendo un Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica, u otro de acuerdo a sus intereses. Pero no sólo esto queda en tela de juicio, sino que la "formación integral", de que se habla en el Plan de Estudios desde la Reforma hasta hoy; busca desarrollar en el estudiante una conciencia crítica que también se cuestione entre otras cosas, el orden establecido en relación al rol que juega el artista y su relación de compromiso social.

Si un crítico de arte no ve esto, nos tiene sin cuidado. Él está preocupado por juzgar obras y establecer un juicio para la orientación de su público. Como nexos que es entre el productor y una élite, pretende que su juicio conste en los anales de nuestro acervo cultural. Lo nuestro es otra cosa: el público al cual están destinadas nuestras obras no lee las críticas de arte. La obra de arte que llevamos cumplirá el destino para el cual fue creada, o sea, integrarse anónimo y calladamente en la sencilla y verdadera base cultural de nuestro pueblo.<sup>112</sup>

Las concepciones nuevas de estudiantes y docentes de la ENBA aquí reflejadas se concretaron en acciones, en experiencias pedagógicas. Jugaron un rol fuertemente orientador que ha contribuido a conformar comportamientos sociales que integran al

<sup>111</sup> ENBA- UDELAR. *Una experiencia educacional 1960, 1970.* ( 1970). ENBA, UDELAR.. (p. 74)

<sup>112</sup> Pareja Miguel Ángel. *El yo y el nosotros.* Entrevista de Gabriel Peluffo y Hugo Gilmet. Semanario "Marcha", Montevideo, diciembre 10 de 1971. N° 1573. (p.4).

individuo en la idea y el ejercicio de su libertad creadora en el arte. Cabe destacar, por ejemplo, que la idea de extensión universitaria en la ENBA, nace unida a la investigación y a la enseñanza activa en el caso del Primer Período de Estudios, con influencia de Dewey.

Lo que sigue es una de las principales ideas, eje transversal que llega hasta la actualidad.

Dado que una estética implica una posición ideológica, la Escuela prescinde de tomar partido por alguna en particular y en este sentido se auto-define ecléctica. Admite entonces todas las posibles tendencias estéticas dentro de ella, por considerar además que es esta la más fecunda oportunidad de enfrentamiento de posiciones distintas en un diálogo y confrontación real del que sólo puede haber beneficios, en oposición a las tendencias que se aíslan en sí mismas y se esclerosan en un vano intento de perdurabilidad<sup>113</sup>

El principio de eclecticismo es uno de los aspectos medulares que se convierten en eje transversal y que llega hasta el presente formando parte de la tradición del IENBA

Las actividades extensionistas de Bellas Artes fueron producto del espíritu y quehacer colectivo de la Escuela, un colectivo que aunó a estudiantes y docentes, y en las que intervinieron equipos e individuos de las más disímiles ubicaciones estéticas e ideológicas. Se realizaron en diferentes lenguajes expresivos que eran soporte de distintas investigaciones de estudiantes y docentes, recorriendo desde la cerámica hasta la pintura mural, pasando por el cine, grabados, serigrafías y estampados en tela, abarcando desde el volumen hasta el plano en el espacio. Atravesaron todo el Uruguay, desde Montevideo, en su casi céntrica Explanada de la Universidad o el sindicato del Bao en La Teja, hasta la sede de la UTAA en la lejana Bella Unión de los años setenta.<sup>114</sup>

Refiriéndose al año 1966, el Profesor Alonso rememora:

Un día la ciudad amaneció cubierta de papeles de color organizados para cubrir distintos formatos de muros, y en este orden la ciudad entera acusó

<sup>113</sup> ENBA- UDELAR. *Una experiencia educacional 1960, 1970.* (1970). ENBA, UDELAR.. (p. 52)

<sup>114</sup> Sztern, S. "[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitari\\_a\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitari_a_una_vision_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012).(p. 3)

impacto, consumiendo el doble de los diseños colocados en los muros, dentro de sus viviendas, material solicitado a nuestros equipos callejeros de pegatinas de estudiantes y docentes. Nuestro campo experimental de contacto con el medio abarcó enorme cantidad de actividades más, en pueblitos del interior del país, en Ateneos populares, en una larga lista de Sindicatos en conflicto, en Escuelas Primarias, en Liceos. Pero valga aquí el criterio general con que entablábamos nuestra sistemática actividad de contacto con el medio.<sup>115</sup>

Considerando la relación de la ENBA dentro del contexto de la Universidad, y la formación de un espíritu crítico como parte de la formación integral del estudiante, imbricado como participante, como actor de los procesos creativos a nivel artístico, y de los procesos de las luchas sociales que se dieron lugar en este período, el concepto de "libertad" ocupa un lugar que va más allá de lo creativo a nivel plástico, e incluso va más allá de la libertad en términos pedagógicos. Este concepto, según lo expresa Alonso, se ubica en el centro de las problemática sociales.

...considerábamos que la Universidad tenía que contrapesar esa tendencia a la elitización de la actividad creadora, artística, en un proceso donde nosotros fuéramos protagonistas directos de la relación con el público, con la gente. Esto no es una cosa nueva. En el arte moderno los teatros independientes lo hicieron, crearon sus propios ámbitos para que la gente tuviera contacto directo, no a nivel de empresas que eran las intermediarias entre que una obra tuviera éxito o no. Nosotros estábamos también para generar un espacio de incidencia y recoger de la sociedad aquello que la sociedad nos suministraba como los hechos, los acontecimientos contemporáneos actuales, las vivencias con que la sociedad vivía eso.

Se dio que en los años 60 la regresión hacia el autoritarismo fue una de las tónicas que tuvo esa época, y el valor justamente de enfrentar esas políticas represivas, esas políticas autoritarias, era el valor del cual yo te estaba hablando. O sea, en primer lugar, que la actividad creativa en el orden plástico tiene que ser libre totalmente<sup>116</sup>

<sup>115</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. *Una experiencia educacional 1960 1970*. Montevideo. (1970).

<sup>116</sup> Alonso, J. (Entrevista 15/4/2009). (p.153 ).

Para poder enfrentar las "políticas represivas/.../ autoritarias", y el terrorismo de estado del régimen represivo de Pacheco Areco<sup>117</sup>, para combatir la cultura hegemónica del autoritarismo, en el contexto de las Medidas Prontas de Seguridad donde quedan suspendidas todas las garantías individuales, en el ámbito de un régimen antidemocrático que gobernaba por decreto, donde se estaba instalando la dictadura militar<sup>118</sup>; se desarrolló una lucha contra hegemónica. Esta lucha por la libertad en todos los ámbitos, creativo, pedagógico, artístico, social, cultural, surge como necesidad, y tal vez como una de las posibles respuestas humana y social emergente.

Tratando de entretejer las relaciones del objeto de estudio de este trabajo, se pueden encontrar formas que adopta esta nueva experiencia pedagógica, que se afianza cada vez más como fenómeno emergente, como cultura de resistencia al poder dominante, con la una especificidad original, donde Miguel Ángel Pareja, entonces Director de la ENBA y Jorge Errandonea, juegan un rol importante.

El compañero Jorge Errandonea que desde su ingreso a la ENBA fue un eje esencial para el desarrollo y crecimiento de los conceptos, métodos y programas de enseñanza activa, y también en la constitución de un servicio docente de tercer nivel<sup>119</sup>, actuó desde las primeras instancias de 1957 como estudiante, pasando por su desempeño docente hasta convertirse en director de la ENBA. Lo vimos con su talento y arrojo ir **componiendo pieza a pieza este edificio pedagógico**<sup>120</sup>

Se hará imprescindible dedicar el capítulo 3.7, a los aportes de Jorge Errandonea y Miguel Ángel Pareja. Los mismos son sustantivos en la creación de las posibles modalidades, construcciones de diversos significados que se desarrollan en IENBA. En el párrafo citado, se habla de métodos, programas, conceptos en plural. Podríamos preguntarnos si la "enseñanza activa" no constituye una parte de esta

<sup>117</sup> Pacheco Areco asume el gobierno a la muerte del presidente Gestido, en 1967 hasta 1972. Gobernó básicamente por decreto, bajo la implantación de las Medidas Prontas de Seguridad, y comenzó a ejercer el Terrorismo de Estado bajo el accionar ilegítimo de las Fuerzas Armadas, hecho que crea un clima de violencia política generalizada y de feroz represión proclive a la instauración de la dictadura.

<sup>118</sup> Esta caracterología es una muy resumida, escueta y sintética versión de lo que plantea Álvaro Rico en sus libros sobre la definición del surgimiento del Terrorismo de Estado en nuestro país.

<sup>119</sup> Se refiere al nivel terciario de Educación Superior Universitaria.

<sup>120</sup> Alonso J. *Trabajo para Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica* 1996. (s. d. ).(p. 21).

construcción, en la cual estudiantes y docentes crearon algo nuevo; un paradigma de enseñanza de la Escuela, construida sobre la base de la enseñanza activa, de la cual incluso pudieran existir significados plurales.

La metáfora construye análogos significados y significantes. Una vez terminada la construcción partiendo de su base anterior, la edificación o aquello construido, deja de ser lo que era, ya es una nueva construcción. Si se observara esa nueva edificación pedagógica, se encontrarían diversas apreciaciones. En algunas de ellas existe consenso entre los entrevistados. Las siguientes referencias textuales pretenden reflejar ese consenso.

...nadie en la ENBA cree que los problemas que afectan a nuestra sociedad puedan resolverse con una o muchas escuelas de Bellas Artes, ni aún adaptando todo nuestro sistema educativo a una sociedad nueva. Creemos sí que en nuestra experiencia existe la matriz de una metodología de actuación, capaz de desarrollar no sólo en el plano técnico docente, sino en cada actitud de un individuo frente al medio en que esté inmerso.<sup>121</sup>

A la libertad del estudiante, se une la confianza en su capacidad de elección en el segundo Período de estudios. Cabe preguntarse si este hecho se adelanta aunque fuera de alguna manera, al tan mentado sistema de créditos que hoy disponemos, en su rasgo de la elección por parte del estudiante.

... el costoso, duro y medular proceso de enseñanza, es cuando el individuo se encuentra consigo mismo y con sus propias facultades, siguen profesando las creencias de mayores y menores capacidades sorteando arteramente las distintas capacidades<sup>122</sup>

Sobre el Primer y Segundo Período de estudios, desde el principio de la implementación del Plan de Estudios de la Reforma, se observan diferencias que llegan hasta nuestros días y que vamos a indagar en el capítulo 3.8. Pero lo que sí es posible de identificar desde su inicio es otro eje transversal que consiste en las diferencias sobre el Primer y Segundo Período de estudios que hoy se mantienen.

Sobre el Primer Período se plantea el asunto de los centros de interés en Primer año.

<sup>121</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. *Una experiencia educacional 1960 1970*, Montevideo. (1970). (p. 92).

<sup>122</sup> Ídem. (p.92)



... porque es el primer trimestre que pone en funcionamiento los mecanismos personales del estudiante, materia prima básica de la enseñanza activa del resto del Plan <sup>123</sup>...El ciclo de experiencias perseguirá la formación integral del alumno, evitándose las preocupaciones informativas de la enseñanza <sup>124</sup>

Como se puede observar es preciso reflexionar sobre el concepto "formación integral", que es otro eje transversal que forma parte las concepciones pedagógicas de la ENBA y del IENBA, desde los años 1960-70.

Se mantiene esta premisa en el Segundo Período de estudios, pero además ... "la cuestión principal es la formación estético plástica del estudiante"<sup>125</sup>

### **Breve caracterización del estilo de la ENBA, que se convierte en tradición**

Si se tienen presentes los argumentos expuestos, se pueden encontrar rasgos que determinan, entre otros, el surgimiento de un estilo institucional. Los mismos conforman a su vez especificidades en las concepciones y experiencias pedagógicas que constituyen una de las identidades del IENBA. De lo anterior resultan los siguientes aspectos:

Conocimiento de los lenguajes visuales

Relación con el medio: Concepción original de la extensión.

Eclecticismo.

Formación integral

Conciencia crítica

Ejercicio de la libertad creadora

<sup>123</sup> Ídem .( p. 47)

<sup>124</sup> Ídem. Aquí podemos ver diferencias entre el Primer Período de Estudios y el Segundo Período. Ya en la ENBA, desde la Reforma se van a situar estas diferencias, entre ellas, el Primer Período es "sin prescripciones estéticas", y el Segundo Período siendo ecléctico, es de formación estética.

<sup>125</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. *Una experiencia educacional 1960 1970*, Montevideo. (1970). (p. 53).

La caracterización anterior, además, está basada en: "Aportes doctrinarios", donde Errandonea plantea los siguientes enunciados que forman parte de los contenidos de un posible modelo institucional.

"I) Replanteó los objetivos de la enseñanza superior".<sup>126</sup>

"II) La libertad positiva para la formación creadora".<sup>127</sup>

"III) La integración del educando con su medio"<sup>128</sup>

Las palabras entre comillas son los subtítulos. Surge una pregunta: ¿Este estilo institucional, forma parte de un modelo actualmente institucionalizado?

Los contenidos, en la Escuela, se expresan en acciones pedagógicas, es decir en la práctica. Es por ello que se sugiere brindar atención a la manera en que son desarrolladas las experiencias (parafraseando al siguiente subtítulo) vitales de la ENBA, vale decir aquellas experiencias que le dan significado a la institución y que forman parte del patrimonio intangible de la misma, su herencia cultural.

### **Cronología del "Currículum Vitae de la ENBA"**

A partir del relevamiento publicado en "Currículum Vitae de la ENBA"<sup>129</sup>, se pueden ubicar acciones, experiencias realizadas durante los años del llamado "Período Reformista". Como se plantea en su publicación la misma ofrece dificultades ya que los hechos fueron reconstruidos a partir de la memoria reciente, porque el material de archivo *"desapareció durante el período de la intervención. No obstante, se pudo constatar un seguimiento de actividades, publicado cronológicamente."*<sup>130</sup> En adelante se resume lo allí planteado para ver cómo se vinculan los sucesivos contextos

<sup>126</sup> Errandonea, J. Aportes Doctrinarios. Plan nuevo de Bellas Artes. Tribuna Universitaria- Octubre de 1993. Publicado en : Escuela Nacional de Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional. (s.d.) Escuela Nacional de Bellas Artes. Universidad de la República. (p.8).

<sup>127</sup> Ídem. (p.14).

<sup>128</sup> Ídem. (p.19).

<sup>129</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes. *Proyección de su experiencia educacional. Currículum vitae de la ENBA.* (s.d.).(p. 50)

<sup>130</sup> ídem. (p. 50)

históricos como trayectos que son recorridos por concepciones y experiencias pedagógicas. "*Este currículum, lo concebimos como un indicador donde las fechas y las acciones referidas completan "de memoria", el tiempo recorrido hasta 1973*"<sup>131</sup>

Las actividades que se mencionan realizadas en cada año están tomadas de "*Currículum Vitae de la ENBA*". No lo ubicamos como cita textual porque su orden ha sido cambiado. El ordenamiento original está organizado por actividades como por ejemplo: "*Ventas Populares*", "*Pinturas Murales*" "*Campañas de Sensibilización visual*", "*Gráfica*", "*Filmes*", "*Cursos y cursillos*".<sup>132</sup> Aquí se presentan ordenadas cronológicamente por año, porque se persigue el propósito de establecer una vinculación con los acontecimientos del contexto histórico, cultural, político y socio económico como marco de referencia; y como forma de contrastar el accionar de la ENBA con dicho contexto.

No se incluirán las numerosas acciones de "*Pinturas murales*" y/o "*Cursos y Cursillos*" que carecen de fecha.

"1961: *Venta popular. Explanada de la Universidad*"

"1962: *La Teja. (Montevideo)*". Se realiza una venta popular en el barrio La Teja, donde viven la mayor parte de los obreros de la refinería ANCAP, Asociación Nacional de Combustibles Arena y Portland.<sup>133</sup>

<sup>131</sup> Ídem (p.50)

<sup>132</sup> El texto en letra "cursiva", (para evitar confusiones), corresponde a citas del documento: Escuela Nacional de Bellas Artes. *Proyección de su experiencia educacional. Currículum vitae de la ENBA*. (s.d.). (p. 49)

<sup>133</sup> Se destaca que La teja y El Cerro son Barrios de población obrera. Ver: Cores, H. *La lucha de los gremios solidarios (1947-1952)*. (p.84-90). (1989). Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.  
Rodríguez, H. *Unidad sindical y Huelga General*. Editorial Centro Uruguay Independiente. Enfoques críticos (s. d.). (p 10-25).  
D'Elía, G. , Miraldi, A. *Historia del movimiento obrero del Uruguay. Desde sus orígenes hasta 1930*. (1984) Ediciones La Banda Oriental. (p. 1-15).

"1963: *Curva de Maroñas (Montevideo)- Castillos (Rocha). Pintura Mural, en el comedor del liceo de Castillos*" "Ventas Populares en Curva de Maroñas; y en la ciudad de *Castillos, Rocha*". Se realiza la película documental: "*Feria de Castillos, de 15 minutos de duración*", sobre la venta popular en esa ciudad.

"1964: *Cerro (Montevideo)*". "*Venta Popular*" en este barrio de Montevideo caracterizado por la población obrera de los frigoríficos de la carne, que se mantienen en conflicto sindical con la patronal durante esta década. Es el caso de los Gremios Solidarios, planteados en el capítulo 2.10. El área "*Gráfica*" publica "*La Chacra, para el Consejo de Educación Primaria*". Se realiza la película "*Mosaico, de 12' de duración*".

"1965: *Barrio Sur (Montevideo)*" Obra de *Pintura Mural /.../de 6000 metros cuadrados. Además se pintó el Conventillo Medio Mundo incluyendo un mural de cerámica en el zaguán, y dos comercios en la zona*". Esta obra será destruida por los militares durante la dictadura cuando desalojan el Conventillo Medio Mundo.

"1966: *Venta Popular en la Explanada de la Universidad (Montevideo)*" Otra obra mural "*Pintura del barrio "La Costanera" de la ciudad de Dolores (Soriano). Diez mil metros cuadrados de superficie pintada*". Dan comienzo las Campañas de Sensibilización Visual. "*Primera campaña en dos etapas*" En esta primera campaña, donde se pegaron "*30 000 metros cuadrados de papel sopleteado e impreso*".

"1967: *Cerro (Montevideo)*" . Se realiza una nueva venta popular en el barrio obrero del Cerro. "*Hospital de Clínicas*<sup>134</sup> *de Montevideo. La pintura se practicó en parte del primer piso. Cocina y Salón Comedor. Se realizaron además tres murales en esos lugares*". "*Se pintaron dos salas de enfermos en el Hospital Pasteur de*

<sup>134</sup> Hospital Universitario.

Montevideo". Se realiza la *"Ambientación mural del salón comedor de la escuela del Sauce, de Canelones en el salón comedor"*. Comienza una *"Segunda Campaña en una etapa, de Sensibilización Visual"*. Gráfica publica *"La Gallina", cuento de Federico García Lorca, y "De cosa en cosa", poemas de Juan Cunha"*.

*"1968: La Unión (Montevideo) en la escuela Sanguinetti de Educación Primaria"*. En el barrio de La Unión se realiza una venta popular. Se estrena la película *"La batalla de los clavos" de 5' de duración"*.

*"1969: Explanada de la Universidad (Montevideo)" Tercera Venta Popular en la explanada de la UDELAR, donde también se expone en ejecución el piano de colores del entonces estudiante Héctor Laborde<sup>135</sup>. "Tercera Campaña Sensibilización en una etapa, que incluye reproducciones de Goya, Picaso, Van Gogh, Léger, Chaplin, etc, a gran tamaño". En Gráfica se edita *"Tiempo de Topo", libro de Omar Costa"*.*

*"1970: Bella Unión, departamento de Artigas", se realiza una Venta Popular.<sup>136</sup> "Teatro Victoria de Montevideo. Pintura de LA fachada y el atrio". La ENBA publica, en conjunto con la UDELAR "Una experiencia educacional 1960-70". Se estrena en el Paraninfo de la UDELAR el documental *"Documento de una pelea", de 28' de duración."* A este documental se le llamará "la película", tal como lo expresaron los profesores Alfredo Chá y Baliño.*

<sup>135</sup> Piano que proyectaba colores en una pantalla gigante, al mismo tiempo en que se tocaba. Para el momento representó, según el Profesor Laborde, una innovación que fue patentada.

<sup>136</sup> Es preciso señalar que en el Departamento de Artigas, en Bella Unión, es donde se organizan a través del sindicato de UTAA, (Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas); las marchas cañeras que llegan caminando hasta Montevideo. Dichas movilizaciones se distinguen por su contribución a la radicalización de las luchas sindicales Rodríguez, H. *Unidad sindical y Huelga General*. Editorial Centro Uruguay Independiente. Enfoques críticos. (s. d.). (p. 18-39)

"1971: *Pocitos en el local de la ENBA en Montevideo*" Esta vez la venta popular se realiza en el local de la calle Martí 3328. Se estrena el film "*Imagen e idea, de 30' de duración*".

"1972: *Explanada de la Universidad. (Montevideo)*". Se realiza la última venta popular de este período.

"1973: *Páginas en la historia de la Autonomía universitaria. Publicación conjunta con el Dpto. de Publicaciones de la Universidad*". En Gráfica se realiza una "*Campaña de 15 afiches para el ciclo realizado en UDELAR sobre Problemas Nacionales*". Se realizan también: "*Afiches para teatros, exposiciones, eventos, folletos, etc. , realizados por la Escuela como una actividad propia del Taller de Imprenta*"

Para concluir es recomendable reflexionar sobre el rol del artista en la sociedad, y el carácter anti hegemónico que se manifiesta explícitamente en el siguiente texto, así como la propuesta de cambiar el "Sistema" cambiando "sus reglas de juego".

El "Sistema" impone sus reglas de juego. El artista debe optar entre su libertad como creador o el conformismo. En tal alternativa, la primera es la única aceptable, pero también es el camino difícil, regado de dificultades que la represión del sistema aplica; la segunda es la detestable pero rodeada del confort que se otorga a los mercenarios. Una inteligente -vamos a decir mejor habilidosa- ubicación, está en lograr los beneficios de una y otra, disfrazando ambas. Es decir, la pose del rebelde sin arriesgar el confort.

Y se puede constatar que es posible atacar al sistema sin ser por ello necesariamente reprimido en el confort. Claro que bajo ciertas condiciones, por ejemplo la de no ser efectivamente destructivo del sistema. En este caso, como todo se ha "modernizado" también el sistema ha comprendido que asimilar (hasta donde no se atragante -y esto lo saben unos y otros-) es mejor negocio que reprimir. Y en tal equilibrio todas las partes se ven satisfechas. La espontaneidad desde el tedio es un buen método. Obsérvese que cada actitud emancipista históricamente está precedida de una agobiante limitación y represión de sus protagonistas. Por esta razón

hay niveles distintos entre el proceso insurreccional de una voluntad y el ejercicio revolucionario de su hacer<sup>137</sup>

Estas palabras reafirman que los conflictos entre los cuales surgió la ENBA se agudizaron y/o se radicalizaron. Vale recordar nuevamente dichos conflictos en los pares dialécticos ya que las contradicciones aquí se convierten en antagónicas. Desde el análisis aparecen otra vez:

academicismo & antiacademicismo

autoritarismo & antiautoritarismo

poder & libertad creativa

hegemónico & emergente

<sup>137</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. *Una experiencia educacional 1960 1970*, Montevideo. (1970). (p. 88).

### 3- Afiche de la ENBA para una Venta Popular en Castillos, 1963.

La experiencia y concepción pedagógica de la Extensión, se produce también en distintos ámbitos del territorio nacional: en el departamento de Rocha, por ejemplo, como indica este afiche de 1963.



### 3.3 "Todos somos responsables de todo ante todos" <sup>138</sup>

#### Experiencias, conceptos pedagógicos de la ENBA, en medio de la dictadura militar, dentro de una situación de autoritarismo.

En 1969, en el semanario *Marcha*, el periodista Daniel Waksman, se preguntaba:

¿Cesará acaso la política antiuniversitaria desarrollada por el Ministro de Cultura?... ¿no se cometerán arbitrariedades manifiestas como el pedido de destitución del Consejo Central? ¿No se perpetrarán nuevos atentados contra la autonomía de la enseñanza? <sup>139</sup>

La instalación de la dictadura fue un proceso gradual <sup>140</sup>, que culminó con el golpe de estado militar en 1973. Ya en 1972, dos días antes del asesinato del poeta Ibero Gutiérrez, estudiante de la Facultad de Humanidades, ocurre un explosivo atentado de bomba en la casa del Director de IENBA, Miguel Ángel Pareja.

Cuantiosos daños ocasionó en la finca y terrenos linderos la onda expansiva. Aproximadamente a las 3 de la madrugada de la víspera, una fortísima explosión, sacudió el tranquilo barrio Cordón. La poderosa bomba había sido colocada, esta vez, en el domicilio del Director de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Sr. Miguel Ángel Pareja /.../ Esto es inexplicable -, nos decía el Sr Pareja-, por cuanto ni mi esposa ni yo tenemos militancia de ninguna índole. Solamente por los cargos que desempeñamos, pero igual, esto es inexplicable e inadmisible <sup>141</sup>

<sup>138</sup> Esta frase era una de las tantas que solían aparecer escritas en los muros de la ENBA, según el Profesor Héctor Laborde. (Entrevista a Laborde) (p. 194).

<sup>139</sup> *Marcha*, Montevideo, año XXX, marzo 21 de 1969, N°1441. (p13)

<sup>140</sup> Rico, A. *Investigación Histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay (1973-1985). Las violaciones a los derechos civiles: El exilio (Vol. II)*. Sección 3: La vigilancia a la sociedad civil. (2008). UDELAR-CSIC-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos. (p. 421).

<sup>141</sup> Ahora, sábado 26 de febrero de 1972- Año I - N° 136. (p.2).

El 28 de febrero es encontrado muerto en Melilla, el poeta y estudiante de humanidades Ibero Gutiérrez, asesinado por un grupo paramilitar perteneciente al "Escuadrón de la Muerte", que se adjudicó el asesinato<sup>142</sup>, JUP<sup>143</sup>. La FEUU emite una declaración al respecto. Tres días después el presidente Pacheco Areco, hace entrega de su banda presidencial a Juan María Bordaberry. Sobre este tema, en la carátula del semanario Marcha, en que se hace expresa referencia al régimen dictatorial, se lee: "Pacheco y su heredero, el régimen continúa"<sup>144</sup>. La declaración de la FEUU, tres días antes, es una denuncia. Lo que le ocurre al Director de la ENBA está inmerso dentro del marco institucional universitario. La declaración de la FEUU, relaciona los hechos.

Ante el asesinato del compañero Ibero Gutiérrez, estudiante de humanidades por el escuadrón de la muerte, la FEUU declara:

1) Que este no es un hecho aislado, sino que se encuadra con los intentos progresivos de imponer el fascismo, como constante en la vida política del país. Para ello utiliza desde el aparato represivo estatal, hasta los grupos parapoliciales, como el Escuadrón, DAM, JUP, y otros..."

2) Marca la continuación de una política represiva, ya profundizada por el Pacheco y tomada como bandera por el nuevo gobierno.

3) El movimiento popular y estudiantil no permitirá el avance del fascismo, el cual nos encontrará en firme resistencia en todos los terrenos.<sup>145</sup>

Se hace necesario detenerse más adelante en lo que significarán determinados actos de resistencia cultural, que se desarrollan independientes como formas de resistencia cultural.

El autoritarismo fue creciendo y finalmente desembocó en lo que todos conocemos, el golpe de estado, la dictadura. Y la Escuela también cae dentro de la intervención de la Universidad<sup>146</sup>.

<sup>142</sup> "Compañero", 1972, junio, portada del periódico.

<sup>143</sup> Juventud Uruguaya de Pie, que se auto adjudicó ese y otros numerosos atentados terroristas.

<sup>144</sup> Marcha, Montevideo/año XXXIII/marzo 3 1972/ N° 1583. (p. 16)

<sup>145</sup> "Ahora", martes 29 de febrero de 1972- Año I- N° 138. Portada del periódico.

Tras el golpe militar, en 1973, la ENBA fue allanada por militares, intervenida, y clausurada. Son suspendidas, prohibidas las clases durante todo el período dictatorial.

A partir del cierre institucional y su desaparición como Servicio de enseñanza oficial de las artes (hecho sin precedentes en el país) se practica sobre nuestra Escuela el saqueo y la destrucción sistemática de su existencia física. No sólo desaparecen para siempre maquinaria, instrumentos, biblioteca, pinacoteca, archivos y documentación, sino que su propia historia parece perderse para siempre.<sup>147</sup>

Lo construido dentro del edificio de la calle Martí, su enseñanza, su investigación y extensión universitaria, es destruido. "Es enorme el material perdido, se cuentan por miles las fotos, diapositivas y rollos de películas que fueron quemados o simplemente tirados como residuos."<sup>148</sup> Con la clausura de la Escuela, todos sus docentes y administrativos, quedan sin trabajo (destituidos por la vía de los hechos). Algunos de sus integrantes son presos políticos (Alonso, Lester, Invernizi...)<sup>149</sup> Otros marcharon al exilio como es el caso de Errandonea, Lino Cabrera, Marcelino Guerra, Alfredo Chá, etc.

Debemos precisar que lo vivido desde 1973, generó una profunda dispersión. Los años de silencio en que quedó sumida la ENBA constituyen para sus estamentos un reencuentro con el vacío anterior a su reforma educativa.

<sup>146</sup> Alfredo Chá, en vídeo documental *Memorias de Documentos de una pelea*, de López, M, López, S. (Realizadores, estudiantes del TPLOEP H.Laborde, IENBA) (2011). (p. 186).

<sup>147</sup> *Escuela Nacional de Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional, "Esta exposición"*. (s. d.). Comisión Directiva de la ENBA. (p. 5)

<sup>148</sup> Ídem. (p. 50).

<sup>149</sup> Rico, Á. (2008) *Investigación Histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay (1973-1985). Las violaciones a los derechos civiles: El exilio (Vol. II)*. Sección 3: La vigilancia a la sociedad civil, p. 421. UDELAR-CSIC-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos. En la lista de presos políticos aparecen: Alonso, J. (p. 74), Lester (p. 160), Invernizi (p.168).

Nos hundimos, contra nuestra voluntad, pero inexorablemente, en la zona gris de una profesión sin destino y con bases conceptuales y técnicas en proceso de cambio.<sup>150</sup>

El párrafo anterior habla de "bases conceptuales y técnicas en proceso de cambio". Las bases conceptuales en proceso de cambio merecen una llamada de atención, pues en este trabajo se quiere resaltar este cambio conceptual en lo pedagógico de la experiencia, en la raíz histórica del IENBA.

Los 15 días de huelga general decretada por la CNT, cuando centros de trabajo y de estudio son ocupados en protesta contra el golpe de estado, encuentran a la ENBA clausurada. Ocurre una disgregación y desarticulación del tejido social en que se sustenta y desarrolla el conocimiento<sup>151</sup>.

El decreto N° 921/1973 de 28 de octubre establece la intervención de la Universidad por parte del Ministerio de Educación y Cultura. El mismo señala: "Art 1: interviénese la persona pública Universidad de la República" /.../ Ese mismo día son detenidos el Rector de la Universidad, Samuel Lichtensztejn /.../y ocho Decanos integrantes del CDC, que son alojados en el 4to piso de cárcel central, en la Jefatura de Policía de Montevideo /.../El doctor Alberto Pérez Pérez (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales) y el Doctor Pablo Carlevaro (Facultad de medicina) se encontraban en Buenos Aires<sup>152</sup>.

Profesores, estudiantes, trabajadores, personas por todo el país, son catalogados como ciudadanos clase A, B, C. Existe también otra categoría enunciada por varios intelectuales uruguayos: el "insilio", categoría planteada por A. Rico; refiriéndose al proceso que vivió el ciudadano que no tuvo más remedio que refugiarse hacia adentro de sí mismo en una especie de ostracismo. Una

<sup>150</sup> *Escuela Nacional de Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional, "Esta exposición".* (s.d.). Comisión Directiva de la ENBA. (p. 5)

<sup>151</sup> Rico, A. (2008) *Investigación Histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay (1973-1985). Las violaciones a los derechos civiles: El exilio (Vol. III). La violaciones a los derechos políticos. La represión a los partidos. Movimiento obrero. Universidad y estudiantes.* (p. 221-321). UDELAR-CSIC-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos.

<sup>152</sup> Ídem. (p. 298-293).

especie de endogamia cultural, alterado su contexto, pero que cultivó, en condiciones desventajosas, una cultura de resistencia.

En los años 1975 y 1979, ya bajo dictadura, el montaje de ese sistema de vigilancia y control de la sociedad y los individuos por parte del Estado y sus agentes fue tan generalizado, profesional y sistemático, alcanzó tantos aspectos de la realidad y personas, (...) En el caso de las expresiones artísticas, se realizaba un pormenorizado seguimiento de todas las actividades

153

Recordemos el caso de "La película", el documental realizado en 1968, titulado "Documento de una pelea". Esta obra que tanta significación tuvo y tiene en la memoria de sus realizadores, fue secuestrada por integrantes del FUSNA, según el testimonio del Profesor Alfredo Chá.

### Prácticas consultivas en época de dictadura

Cuando llegan a mi casa lo que me dicen es que van en busca de ese material. Y que además ellos tenían algunos militantes nuestros encarcelados y que por lo tanto, a nosotros eso nos estaba operando como una especie de chantaje. Yo había salido un momento y cuando llevo me encuentro con ese panorama dentro de mi casa. Lo que intenté fue ganar un tiempo y que postergaran el requerimiento para un momento en el cual yo (tartamudea al hablar) efectivamente, hipotéticamente, pudiera conseguir el material. Porque lo que aduje fue que el material... No sabía de qué me estaban hablando, que yo tenía ahí una película, que la vieran y se fijaran si esa película era la que buscaban. Finalmente como no apareció porque no estaba el material, aceptaron que yo intentara buscar el material y finalmente dárselos. Lo que intenté hacer fue conectarme con el resto de los compañeros, de los cuales estábamos todos desperdigados para ver qué era lo que teníamos que hacer, qué era lo que debíamos hacer. Dado que teníamos un lote de compañeros presos, ¿qué hacíamos con la película? <sup>154</sup>.

<sup>153</sup> Rico, A. (2008) *Investigación Histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay (1973-1985). Las violaciones a los derechos civiles: El exilio (Vol. II)*. Sección 3: La vigilancia a la sociedad civil. (p. 421). UDELAR-CSIC-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos.

<sup>154</sup> Chá, Alfredo. Vídeo documental *Memorias de Documentos de una pelea*, de López, M, López, S. (Realizadores, estudiantes del TPLOEP H.Laborde, IENBA)(2011) (p.188- 189 ).

A partir de este testimonio se evidencia que, a pesar de estar "desperdigados", los integrantes de la ENBA, estaban conectados y acordaban qué hacer frente a las situaciones que se iban produciendo, aún consultando (como se narra más adelante), a los compañeros que estaban presos, a los exiliados y a los que permanecieron en el insilio.

Estudiantes y docentes de aquel entonces debieron articular su reinscripción al medio -local e internacional- como extranjeros culturales en referencia a los viejos arquetipos académicos.

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 ex-universitario, que debe encontrar en la vida cotidiana fuentes de continuidad de su iniciada experiencia de desarrollo interior, educativo.<sup>155</sup>

¿Cuáles son esos "legados de las actitudes creadoras"? ¿Cuáles son esas "fuentes de continuidad de su iniciada experiencia de desarrollo interior"? ¿Qué significa "sobrevivir sin trazar conceptualmente"? ¿Cuáles serán aquellas ideas que no se trazan conceptualmente? ¿Qué relación tienen con lo pedagógico?

Estos hechos de resistencia cultural, las prácticas consultivas mencionadas por ejemplo, no se han investigado todavía suficientemente, y repito que es ésta una investigación inacabada, que intenta abordar este fenómeno estudiándolo desde el punto de vista de una cultura de resistencia, entre otras.

<sup>155</sup> *Escuela Nacional de Bellas Artes. Proyección de su experiencia educacional, Esta exposición.* (s. d.). Comisión Directiva de la ENBA. (p.5).

4- Afiche para una venta popular, realizada por "ex" integrantes de la ENBA, en el Club Progreso, en el barrio La Teja, 1983.

Nótese que esta obra está firmada por:

- 1) Logo de la ENBA (círculo pequeño en el centro, abajo).
- 2) Cerámicas del Carrito.
- 3) Ex docentes y estudiantes de la Escuela Nal. de Bellas Artes.

En textos que hacen referencia a esta Venta Popular, en el barrio La Teja, en el Club Progreso, no volveremos a encontrar la sílaba "ex". Ejemplo de

referencias textuales donde ya no existe esta designación son:

- Publicación del Director Sztern, donde se narra cómo se organizó esta Venta Popular, citado en el capítulo 3.4 de este trabajo. (p. ).
- Currículum del Profesor Héctor Laborde, citado en el capítulo 3.3

### 3.4 "La Escuela sin escuela"<sup>156</sup>

#### Configuración de situaciones de resistencia cultural contra hegemónica y de nuevas situaciones emergentes.

Algunos integrantes de la Escuela, con el cierre de la misma, realizan experiencias singulares. Una de estas experiencias es el taller integrado por ex docentes y alumnos denominado "KO" que, propuesto a raíz de una iniciativa del Profesor Héctor Laborde, llega a realizar producciones artísticas bajo el espíritu de las ideas estéticas y éticas de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

#### Prácticas productivas: KO y Cerámicas del Carrito

Allí se mantienen en su esencia los valores generados por las Ventas Populares, se producen encuentros con los destinatarios como forma de contrarrestar el aislamiento, entre otras cosas.

En 1973 frente a la clausura de la ENBA, por parte de la dictadura, fundamos junto a Silvestre Peciar, el taller KO, al que se incorporaron Ricardo Mesa, Carmen Suárez, Tercia Sotelo, Miguel Ángel Pareja y Francisco López; de estampación textil y serigrafía.<sup>157</sup>

Miguel Ángel Pareja, ex director de la ENBA, con un hijo preso político, a quién en 1972 como ya se ha mencionado, paramilitares hacen explotar una bomba que destruye la fachada de su casa y aledaños, continúa su trabajo docente de forma particular a causa de haber sido destituido de la enseñanza pública del Liceo de Las Piedras. La Escuela de Bellas Artes había sido cerrada, pero los conceptos pedagógicos y algunas de sus prácticas de cierta manera, en

<sup>156</sup> Sztern, S. *La extensión universitaria Una visión desde Bellas Artes*. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_vision_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012). (p. 21).

<sup>157</sup> Laborde, H. *Objetivos, Contenidos y metodología educativa y sus fundamentos doctrinarios. Ubicación en la estructura educativa de la ENBA y Programa por niveles de curso. Su ubicación en el arte Nacional y Universal*. Trabajo para el llamado a concurso por "Taller Fundamental". Montevideo. (4 de marzo de 1994). (p.1).



algún espacio, aunque reducido, continúan existiendo. Otro de los caminos de la realización de prácticas en este sentido, fue la experiencia denominada "Cerámicas del Carrito". Estuvo integrada, entre otros, por los Profesores Miguel Ángel Pareja, Jorge Errandonea, Javier Alonso, Lino Cabrera, María J. Castañola, Samuel Sztern, Ramón Umpiérrez, Ana Voituret<sup>158</sup>.

Cuando la Escuela fue clausurada en la dictadura, un grupo de docentes y de estudiantes de la Escuela salimos con un carro a vender cerámica. ¿Era emular las ventas populares de la Escuela? de alguna manera sí, era **continuar** con eso. O sea que no era que cambió el escenario y nosotros nos dedicamos a los premios, no nos dedicamos a las carreras en el exterior o lo que fuera. Simplemente ese perfil de compromiso, donde recordando a Pareja él hablaba del arte popular, pero del arte popular en ese sentido, con un muy fuerte, muy fuerte compromiso con lo creativo.<sup>159</sup>

Es así que "ex" estudiantes, docentes y egresados desarrollan experiencias de creación de productos artísticos, en un esfuerzo de contracultura en situación de paradoja: "La Escuela sin escuela"<sup>160</sup>. En este sentido se convierten en "emergentes" de una cultura "hegemónica":

El conflicto entre lo hegemónico y lo emergente, se pone de manifiesto en la lucha estudiantil que culmina con la Reforma del Plan de Estudios, sigue agudizándose durante los años 60. Con la intervención militar y el cierre de la ENBA, para los docentes sin trabajo (y estudiantes), o encarcelamiento o exilio, sigue latente este conflicto, y se agudiza. Parecería que durante la dictadura militar (1973-1984), es donde se verifica con mayor intensidad.

La lucha entre lo emergente y lo hegemónico trae implícita una cultura de resistencia a la dictadura, ¿será una manifestación, entre otras, de la idea pedagógica del antiautoritarismo, de la libertad creadora? Estos conceptos pedagógicos y experiencias, al sobrevivir, ¿empezarán a convertirse en tradición del

<sup>158</sup> Alonso, J. *Trabajo para el llamado a concurso de Taller Fundamental*. (1996). (p.56). Nótese que nombra una integración diferente a la que se publica en Web, recientemente "Cerámicas del Carrito"(2012)

<sup>159</sup> Alonso, J. (Entrevista 15/4/2009). (p.154).

<sup>160</sup> Sztern, S. *La extensión universitaria Una visión desde Bellas Artes*.

[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_visio\\_n\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_visio_n_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012).(p. 21)

Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes? ¿Pertencerán por lo tanto a su tradición cultural, y a sus identidades? Desde la Reforma, el conflicto entre lo hegemónico y lo emergente, es una constante.

El controvertido panorama de los 60 sobrepasó críticamente toda previsión, la Universidad enfrentada en el 68 al proceso autoritario general que ganaba al país, perdió cohesión interna y debilitada sucumbió. Y después, la represión, el exilio, y **la resistencia sorda, en los talleres en las cátedras no oficiales**<sup>161</sup>

El asunto no sólo es ver cómo se produce esta resistencia ¿"sorda"?, sino también poder objetivar qué conceptos pedagógicos se mantienen en su esencia, y a través de qué experiencias se producen. Es este un hecho que nos posibilita prever las consecuencias de cómo ocurrirá la futura reapertura de la ENBA, una vez derrocada la dictadura. Posibilitará además una mayor comprensión del caso ENBA, dentro del panorama cultural general de derrocamiento de la dictadura, ya que todos los casos se convierten en partes constituyentes de un todo, que están interconectadas en el universo general, del proceso de resistencia cultural que vivió el país hasta 1985.

Otra idea pedagógica es la relacionada con lo social, la concepción de la relación con el medio social, continúa existiendo.

Nuestro objetivo era el arte producido como una actividad vital, sin grandilocuencia ni jerarquías, integrado a la sociedad. Tratamos de vender nuestros tapices, telas, pañuelos de cabeza, bolsos; al mejor nivel plástico y técnico y al menor precio, rechazando los mecanismos de mercado, las Galerías, los concursos, firmando las obras con el nombre del equipo, /KO/, tratando de aproximarnos a la gente en las ferias, para vivir la relación Productor-consumidor, de forma clara y directa. /.../ Creíamos en una sociedad más justa, lejos de los valores capitalistas y de todo tipo de autoritarismo.<sup>162</sup>

<sup>161</sup> Alonso J. *Trabajo para Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica* (1996). (p.8).

<sup>162</sup> Laborde, H. *Objetivos, Contenidos y metodología educativa y sus fundamentos doctrinarios. Ubicación en la estructura educativa de la ENBA y Programa por niveles de*

En el "*I Ching*"<sup>163</sup>, traducido por Richard Wilhelm, con prólogo de Jung, el ideograma "KO", significa "*La revolución*". "*El signo revolución señala los cambios necesarios en instituciones que se han endurecido, para que no se vuelvan rígidas del todo*"<sup>164</sup>. Es recomendable ver como la esencia simbólica del KO, junto a otras, se convierte en resistencia a lo anquilosado y rígido, hegemónico. Pero es importante señalar que tanto el KO, como Cerámicas del Carrito y otras experiencias parten de alguna manera de representaciones simbólicas del saber artístico pedagógico, educativo y cultural de la ENBA. Como lo expresa el Profesor Laborde en la cita, las ventas populares, las pinturas barriales del barrio Sur y Dolores, las campañas de sensibilización, y las ventas populares de la ENBA, vinculadas a las anteriores experiencias pedagógicas de extensión, se convierten en antecedentes directos. Pero no solamente son antecedentes. Aquí es preciso observar que el Conventillo Medio Mundo, en Cuareim y Yi, que se levantaba en el barrio Sur, y que había sido objeto de las campañas de la ENBA, siendo objeto de pintura mural, en la que habían participado los vecinos, es entonces desalojado por la fuerza y es derruido por los militares. De ello quedó la memoria.

Un viejo conventillo, donde la injusticia social se traduce en luz y espacio. Ausente la resistencia a la sordidez, se preserva la mansedumbre de sus ocupantes. Similar a lo que explicaban los revolucionarios del siglo XIX para el proletariado analfabeto. Conventillo de Cuareim y Yi en Montevideo, pintado posteriormente por la ENBA y sus ocupantes<sup>165</sup>

---

*curso. Su ubicación en el arte Nacional y Universal*. (4 de marzo de 1994) Trabajo de Tesis para el concurso por "Taller Fundamental". (p. 1).

<sup>163</sup> Consultado el Profesor Héctor Laborde sobre por qué le puso ese nombre al equipo de producción, respondió que lo había leído en un capítulo del *I Ching* que lleva ese título. *I Ching* es un libro chino escrito en el siglo V a.n.e. I. Ching, significa, según su traductor, Richard Wilhelm, "libro de las mutaciones", "libro de los cambios".

<sup>164</sup> *I. Ching*. Ideograma 49 KO/*La revolución (La muda)*. (p. 724)

<sup>165</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes, UDELAR, Una experiencia educacional 1960 1970. (1970). (p. 66).

Las distintas modalidades de relación con el medio social, forman parte, entre otros, del concepto pedagógico de extensión universitaria; es decir, forman parte de un concepto pedagógico institucional. La acción de aniquilamiento por parte del accionar del régimen de Terrorismo de Estado, no sólo abarca el espacio donde se producía la enseñanza, en las aulas taller, del edificio de Martí, sino el escenario educativo que abarca la relación con el medio, en el caso de la ENBA; el espacio cultural de los propios vecinos del conventillo Medio Mundo, así como otros ámbitos culturales. Es decir que abarca la totalidad de la sociedad; como plantea Álvaro Rico. Pero el autor <sup>166</sup> no menciona el caso de la Escuela Nacional de Bellas Artes. Se suma que no sólo fue cerrada la ENBA, sino que obras realizadas no sólo por campañas de extensión como es el caso de La película secuestrada, fueron también eliminadas por los militares.

Es importante señalar que concepciones pedagógicas que surgen dentro de la institución y que pertenecen a la misma, también continúan desarrollándose fuera de la institución a través de las acciones del grupo KO, y Cerámicas del carrito, por ejemplo, y en las exposiciones por la reapertura de la ENBA, así como en el pensamiento instituyente y el quehacer de docentes en el exilio.

El Taller "Cerámicas del Carrito" tiene su origen en 1972

Bajo el nombre de "Escuela de Artes y Oficios de la Cerámica y Afines" un grupo de profesores de la Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República funda un taller de cerámica, investigación y enseñanza artística en el ámbito privado. Las circunstancias de crisis institucional, política y social del país fue la razón primera para concretar la iniciativa. El autoritarismo desplazaba la democracia uruguaya, en 1973 se instala la dictadura militar. Como es sabido la Escuela Nacional de Bellas Artes es clausurada hasta 1985. De las personalidades fundacionales merecen ser destacadas Jorge Errandonea, Miguel Ángel Pareja, Antonio Llorens, Marcelino Guerra, Lino Cabrera, José Arpi, Beatriz Stagnaro, Javier Alonso... compañeros y amigos nos alentaron y colaboraron en la empresa. Se aspiró a continuar la relación libre y comprometida del arte con la sociedad en forma directa. El compromiso creativo con el diseño de objetos

<sup>166</sup> Rico, A. (2008) *Investigación Histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay (1973-1985). Las violaciones a los derechos políticos. La represión a los partidos. Movimiento obrero. Universidad y estudiantes. (Vol. III).* UDELAR-CSIC-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos. *Apartado 1: La intervención de la Universidad de la República y la represión contra la FEUU.* (p. 291 - 321). Como señala el autor en el prólogo, es una investigación inacabada y en construcción permanente de acuerdo a los nuevos datos que van apareciendo.

utilitarios y decorativos apuntó hacia la originalidad y el compromiso ético. La presencia de un carro en la vía pública, mostrando la producción nos dio a posteriori el nombre de "Cerámica del Carrito". Ex-estudiantes y ex-docentes fueron integrándose paulatinamente. La situación de persecución político-social del país nos obligó a fundar en 1974 un taller en Buenos Aires (Argentina). Allí la producción dominante estuvo recostada a murales cerámicos, escultura, dibujo y pintura. En Argentina trabajan Jorge Errandonea, Marcelino Guerra, Lino Cabrera, Omar Gómez, Julio Roldán y Javier Alonso. Este Taller permanece hasta 1977, las circunstancias que se viven en Argentina obligan a Errandonea, Cabrera, y Guerra a refugiarse en Francia y Holanda. En Montevideo continúan las producciones de murales, cerámicas, originándose una corriente exportadora que permaneció hasta 1987. Errandonea y Cabrera en el exilio producen murales, cerámicas, dibujos y pinturas que son expuestas en Holanda y Francia. Durante el período de exilio en Europa se llevan a cabo actividades donde se participa en conjunto, (exportaciones en Argentina, Holanda y Francia). En 1983-85 el taller participa en las movilizaciones de la finalización de la dictadura y reapertura de la Escuela Nacional de Bellas Artes. Ex-estudiantes y ex-docentes que formaban parte de Bellas Artes se agrupan para llevar adelante la reapertura que se logra en 1985<sup>167</sup>

La situación presentada en el caso "Cerámicas del Carrito", como se puede observar, presenta discontinuidades que obedecen a la conflictividad social y política del contexto en que se desarrolla. Por otra parte, demuestra el contacto permanente entre los que estaban en el país, y los exiliados, para finalizar con la "reagrupación" en torno a la reapertura de la Escuela.

Comienza un proceso de "historias mínimas", de resignificaciones, elaboración, transformación, a partir de pequeñas acciones en pequeños equipos de producción, y de individualidades creadoras.

### **Pensamiento pedagógico creativo desde el exilio.**

No dedicarse a los "premios o carreras en el exterior", puede significar también la no complicidad con los cánones de la cultura hegemónica, que está instaurada de manera brutal por el poder.

Él /Errandonea/, introdujo todo el tema multidisciplinario, cuando recién los franceses estaban hablando de la multidisciplina, en Europa, no acá. Acá nadie hablaba de eso. Y él lo introducía. El período de los 60 fue

<sup>167</sup> <http://elcarro.wordpress.com/> (10/7/2010).

muy fermental y muy creativo en eso. Él después va a Europa, cuando se refugia junto con Lino, con el Marcelino, con esa gente. Después de hacer una estancia en Buenos Aires de tres o cuatro años. Ya no se podía seguir ahí y se tuvieron que ir. Pero él en Francia ve lo que están haciendo los franceses y lo lee, el Pompidou, toda la reformulación histórica de las artes plásticas, cuando colocan el eje París-Viena, París-Moscú, París- Nueva York, París-Tokio. Y todo eso lo lee, todo. Y va más arriba, entonces, empieza a descubrir que los seminarios tienen que tener..., fijate vos,... la Escuela estaba cerrada. En las cartas, en todo, era un tipo que no paraba nunca, nunca paraba, nunca. Él siempre estaba pensando en una manera muy crítica, en cómo mejorar las cosas, en cómo llevarlas a un grado de compromiso y de que el conocimiento resultara tan atractivo como respirar.<sup>168</sup>

A través del voto, del NO, de la negación a tanta represión y al Terrorismo de Estado, la sociedad uruguaya había expresado en el plebiscito de 1980, su rechazo a los militares. En plena dictadura, en el mítico año 1983, el pueblo uruguayo se reúne en el Obelisco<sup>169</sup> para ratificar su rechazo a la dictadura militar. Poco después de que su hijo fuera puesto en libertad, muere en 1984, Miguel Ángel Pareja, quien fuera director de la ENBA.

### Actos por la reapertura

Volvimos a La Teja con la idea de realizar otra Venta, recorrimos sus boliches, y nos reencontramos con mucha de aquella gente de los 70, ahora veterana, frecuentando el club social y deportivo Progreso. Así fue que luego de conversar en la calle y el mostrador con la “hinchada”, hablamos con los miembros de su Comisión Directiva y con su Presidente, el Dr. Tabaré Vázquez, quienes corroboraron formalmente la aprobación de nuestra propuesta, que los vecinos ya habían aceptado gustosos. Allí confluimos -estudiantes, docentes y egresados de Bellas Artes- desde diversos talleres independientes que, con sus diferentes historias, venían sobreviviendo... Y el día de la Venta, se arrimaron temerosamente otros compañeros, de la Escuela y de afuera de la Escuela, universitarios y no universitarios, hasta vecinos del desaparecido conventillo Mediomundo, quienes se habían enterado que Bellas Artes se juntaba aquel domingo en La Teja...Fue una actividad extensionista uno de los últimos actos públicos resistentes, oficiales y colectivos de la Escuela Nal. de Bellas Artes, y

<sup>168</sup> Alonso, J. (Entrevista 15/4/2009). (p.163).

<sup>169</sup> Referencia a la llamada "Generación 83"; y al acto del Primero de mayo de 1983, en que el actor Alberto Candeau, da el discurso en el Obelisco, en la concentración comúnmente llamada a nivel popular "Río de la libertad"

también lo fue el primero al momento de comenzar el camino hacia su Reapertura<sup>170</sup>

Nótese que se habla de "actividad extensionista", de "actos públicos resistentes, oficiales y colectivos de la Escuela Nal. de Bellas Artes". Es decir, se enfatizan acciones colectivas de identidad, instituyentes, extensionistas, que se corresponden con el estilo de la ENBA; y que corresponden a una resistencia cultural. Nótese que se vuelve a mencionar la autonomía universitaria, re-instalada. Vuelven a re-unirse "estudiantes, docentes y egresados"; y esta historia vuelve a re-construirse, valga la paradoja, "pieza a pieza" con los vecinos del Mediomundo y La Teja en un acto colectivo.

De alguna manera cada uno debió revisar el lenguaje, la materia, la forma, la cultura y sus herencias, para establecer la reubicación en la creciente complejidad de la década del 80.

Es así como cada protagonista de esta enseñanza, acumuló en estos años de soledad -en la reflexión, en diálogos fragmentados, en trabajo de taller- un bagaje de conocimientos que se revelan como sustancial aporte a la nueva etapa de la Escuela, que reabrió sus puertas hace justamente un año.<sup>171</sup>

Finalmente actos que mantienen en su esencia el contenido pedagógico de la Escuela, aunque ésta permaneciera cerrada. Algo había sobrevivido entonces, y re-vivido ¿acaso su pedagogía?

Teníamos asumido que la actividad extensionista era parte de nuestra propia esencia. Tanto era así que también fue una actividad de Extensión la que impulsó el movimiento por la Reapertura de Bellas Artes. En el año 1983, la **Escuela –sin escuela**, pues aún estaba clausurada y su local destinado a la Escuela de Administración- planifica la realización de una Venta Popular a los efectos de promover el reagrupamiento de sus sobrevivientes y recomenzar la experiencia educativa...Con los edificios universitarios en manos de los antiuniversitarios, no contábamos con Explanada, pero contábamos con el apoyo de la gente, testigo y partícipe

<sup>170</sup> Sztern Samuel *La extensión universitaria Una visión desde Bellas Artes*. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes.pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_vision_desde_bellas_artes.pdf) (7/7/2012). (p.22)

<sup>171</sup> Escuela Nacional de Bellas Artes. *Proyección de su experiencia educacional. "Esta exposición"*. Comisión Directiva de la ENBA. (s. d.). (p. 5).

directo de nuestras actividades pasadas. La última actividad de Extensión realizada antes de la dictadura, en un local fuera de los edificios universitarios, fue la Venta Popular realizada en 1970 en el Sindicato del Bao, en La Teja, enmarcada sonoramente por la música tropical que –a través de los parlantes- ofrecía el “disk jockey” del sindicato junto con consignas anti autoritarias muy creativas, elaboradas en común entre los militantes sindicales y los de Bellas Artes. El Bao y su sindicato ya no existían trece años después de esa recordada jornada, pero existía su gente y su barrio. Por lo que resolvimos partir de donde dejamos, con esa actitud obcecada por desconocer la existencia y parte de las consecuencias del pasado reciente que caracterizó a la reinstalación de la autonomía universitaria, en una especie de “vieron que no pudieron”.<sup>172</sup>

"La Escuela", con mayúscula, "sin escuela", minúscula, señalamiento hecho en las primeras líneas, hace pensar en que por lo menos algunos de los instituyentes, es decir los docentes y estudiantes de la Escuela: ¿son la Escuela y por lo tanto hacen perdurar la existencia de la misma a pesar de haber sido clausurada? ¿El contenido pedagógico de la Escuela continúa en el pensamiento y en el sentir de sus integrantes y sobre todo, en las acciones que realizan por su reapertura, aquí señaladas, en una continuidad que se retoma a partir de "la última actividad de Extensión"? ¿Será entonces el contenido fundamental de la Extensión, lo que quedará mínimamente en pie, su esencia, la relación con el medio... que se mantendrá en el presente de dictadura (1983), como presencia de la Escuela, y como forma de resistencia cultural "en una especie de "vieron que no pudieron"?"

El accionar de este trayecto pedagógico puede sintetizarse en la configuración prácticas colectivas singulares de resistencia cultural, en la cual emergen situaciones como por ejemplo:

- 1- Prácticas consultivas entre integrantes de la ENBA, incluso con compañeros que estaban presos<sup>173</sup>.
- 2- Colectivos de producción: el taller de estampado en tela KO y Cerámicas del Carrito.
- 3- Pensamiento creativo instituyente, como en el caso de Errandonea desde el exilio.

<sup>172</sup> Sztern, S. *La extensión universitaria Una visión desde Bellas Artes*.

[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_visio\\_n\\_desde\\_bellas\\_artes.pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_visio_n_desde_bellas_artes.pdf) (7/7/2012). (p. 21)

<sup>173</sup> Chá, Alfredo. Vídeo documental *Memorias de Documentos de una pelea*, de López, M, López, S. (Realizadores, estudiantes del TPLOEP H.Laborde. IENBA). (2011). (p. 193-194).



2) Se desarrollan acciones estratégicas de ventas populares con el fin de lograr la reapertura de la ENBA. Las ventas populares se organizan con la misma gente, en lugares semejantes a los que habían sido objeto de Extensión de la Escuela. Los mismos lugares y su gente, continúan siendo territorio de "actos" pedagógicos "resistentes", ya que la ENBA, se reconstruirá entonces con el apoyo de la gente.

Aquello que fue construido "pieza a pieza"<sup>174</sup>, puede por ejemplo continuar edificándose dentro del espacio simbólico, imaginario, mental y físico de determinados integrantes. Pasando así a ser y pertenecer a su espacio personal, corporal y grupal, dentro de sus imágenes y representaciones mentales siendo portador de cultura, de producciones; objetos producidos, seriados, que son portadores de los conceptos y experiencias construidos por la institución; y que contienen dentro de sí, su recuperación institucional, porque pueden ser un pequeño espacio recuperado, re-organizado, donde se suceda nuevamente una apropiación de la experiencia, de saberes, conocimientos y valores pedagógicos instituyentes.

<sup>174</sup> Referencia a la cita, ya expuesta en este trabajo, donde el Profesor Javier Alonso se refiere metafóricamente a la construcción pedagógica de Errandonea.

**5- Afiche realizado en 1984, para una exposición de reapertura de la ENBA.**

Obsérvese que obviamente las actividades "Por la reapertura", se realizan dentro del período dictatorial, constituyendo un acto de resistencia cultural.

Abajo, como firma institucional, se observa el logo de la ENBA.

Este afiche también da cuenta de la solidaridad de otras instituciones con la ENBA.

### 3.5 "Actos públicos resistentes"

#### Relevamiento de experiencias pedagógicas por la reapertura de la ENBA.<sup>175</sup>

La lista siguiente no es citada textualmente. Por resultar una síntesis de lo ya expuesto, se anotará solamente la fuente de los datos.

- Surge el Taller de plástica, estampado en tela y serigrafía "KO".<sup>176</sup>, que se manifiesta en el estilo de la institución.<sup>177</sup>

- Surgiendo en 1972, se continúa desarrollando "Cerámicas del carrito", que abre pequeños espacios de micro ventas populares, en relación con el medio social, manteniendo el estilo institucional.<sup>178</sup> Cerámicas del Carrito continúa desarrollando su producción creativa hasta hoy.

- Desde el exilio, Jorge Errandonea y otros integrantes, conforman un pensamiento creador sobre cómo debería ser la enseñanza en la ENBA, comunicándolo por carta a otros integrantes que permanecían en Uruguay. Se observa la palabra "integrante", en vez de ex integrante, planteada aquí a propósito.<sup>179</sup> Este pensamiento creativo es instituyente y fermental, en relación a contenidos pedagógicos esenciales. Los mismos se expresan y comunican a través de cartas.

- Fundamentales son las ventas por la reapertura de la ENBA, ya que las mismas expresan un claro compromiso y objetivo social, cultural por lograr la

<sup>175</sup> Fuentes de este relevamiento son los Currículum Vitae de los Profesores Javier Alonso y Héctor Laborde, y consultas realizadas fundamentalmente al Profesor Laborde, así como al Profesor Alonso, a la profesora Ana Cafera, y otros.

<sup>176</sup> El mismo se desarrollará desde 1972 hasta 1975.

<sup>177</sup> Laborde, H. *Objetivos, Contenidos y metodología educativa y sus fundamentos doctrinarios. Ubicación en la estructura educativa de la ENBA y Programa por niveles de curso. Su ubicación en el arte Nacional y Universal*. (4 de marzo de 1994) Trabajo de Tesis para el concurso por " Taller Fundamental". (p. 1).

<sup>178</sup> <http://elcarro.wordpress.com/> (10/7/2010)

<sup>179</sup> Alonso, J.(Entrevista. 15/4/2009). (p. 158).

reapertura de la ENBA.<sup>180</sup> Además reagrupan a los integrantes instituyentes que se reorganizan en función del interés común: la reapertura de la Escuela.

Algunos de los siguientes datos (los que van entre comillas), fueron citados del currículum del Profesor H. Laborde.<sup>181</sup>

"- 1974 Exposición colectiva del Taller de estampado en tela KO, Casa de la Cultura, Ciudad de Rivera".<sup>182</sup>

- "1974 Exposición colectiva del Taller de estampado en tela KO, Casa de la Cultura, Ciudad de Tacuarembó".<sup>183</sup>

- "1981 Exposición de Serigrafías y pinturas en homenaje a Miguel Ángel Pareja, ENBA"<sup>184</sup>.

- "1983 Venta popular ENBA- Club progreso"<sup>185</sup>, en el barrio La Teja.

- Según el Profesor Laborde entre 1983 a 1985 se realizan reuniones en Conventuales por la reapertura de la ENBA. También se realizan reuniones en la casa del mismo docente, como por ejemplo cuando se hace una carpeta con obras de serigrafía de Llorens, Pareja, Alonso, Laborde, Grípoli, Peciar, entre otros, con el fin de vender y recaudar fondos para la reapertura de la ENBA<sup>186</sup>.

1984 - Se reedita la revista Taller (de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes), lo que significa una mínima reorganización de la AEBA.<sup>187</sup>

"- Se organiza una exposición y venta en la Facultad de Arquitectura en 1983"<sup>188</sup>.

"- Se organizan ventas populares de cerámicas y serigrafía, en 1983 en el Sindicato del Bao".

<sup>180</sup> Sztern Samuel "La extensión universitaria Una visión desde Bellas Artes", p22 [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes.pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_vision_desde_bellas_artes.pdf) (7/7/2012). (p. 21)

<sup>181</sup> Héctor Laborde pinturas, *Centro Municipal de exposiciones, Subte Municipal, 5 de mayo al 4 de junio de 2006*. (Catálogo). "CURRÍCULUM VITAE". (IENBA- UDELAR- IMM). (2006). (p. 87).

<sup>182</sup> ídem.

<sup>183</sup> ídem.

<sup>184</sup> Ídem.

<sup>185</sup> ídem.

<sup>186</sup> Consulta realizada al Profesor Héctor Laborde.

<sup>187</sup> AEBA/ASCEEP-FEUU *Taller. Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes. 2da época*. (Julio, 1984).

<sup>188</sup> Ídem

"- 1984 Redacción, edición y distribución de la revista "Taller", de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes AEBA/ASCEEP-FEUU, 2da época, julio, 1984".

"- 1984 Exposición colectiva en la Asociación Cristiana de Jóvenes- ENBA, por la reapertura."

Se hace imprescindible señalar cómo en el caso 1981, 1983, etc.; en los currículum mencionados de ambos profesores (Laborde y Alonso), se escribe la sigla de la Escuela Nacional de Bellas Artes, ENBA, significando el contenido de la integración de quienes exponen, es decir del grupo expositor; y el contenido de las obras expuestas, tanto desde el punto de vista individual para cada uno de estos integrantes como para los grupos que se irán formando en torno a la utopía de una posible reapertura. En este caso, las serigrafías fueron realizadas en el taller de Héctor Laborde; y las cerámicas se hicieron en " Cerámicas del Carrito".

El sólo hecho de la edición y distribución de la revista "Taller", de la Asociación de estudiantes de Bellas Artes, firmada AEBA/ASCEEP-FEUE, comprende toda una reorganización de estudiantes en su organización de pertenencia, AEBA, unidos a ASCEEP-FEUE, que da testimonio de la movilización estudiantil, dentro del marco de lo ocurrido desde 1983. Primera celebración del Primero de Mayo en el Obelisco, con la lectura de la proclama a cargo del actor Alberto Candeau, en el acto organizado el primero de mayo de 1983, que incluye también la reorganización de la Central Nacional de Trabajadores en el PIT-CNT; y el acto realizado en el estadio Franzini por los estudiantes. Esto implica que la proximidad de la reapertura democrática después del voto de la ciudadanía en 1981 que dio por resultado el NO al régimen dictatorial; es una realidad.

En cuanto a los integrantes de la Escuela que protagonizaron los hechos mencionados tanto dentro del país como desde el exilio, conviene pensar sobre su significado. Es el tiempo de pequeños espacios donde el riesgo personal y creativo se pone a prueba y logra vencer obstáculos, y poco a poco recuperar espacios y recuperarse, reconstruyendo experiencias que conviven en cada individuo como la matriz de lo que será la reconstrucción de la ENBA en democracia.

Los docentes, estudiantes y egresados de la ENBA se constituyen en un grupo cohesionado por un propósito común: la reapertura de la Escuela.



Comienza a vislumbrarse una perspectiva esperanzadora, integradora. La situación social y política de derrocamiento de la dictadura contribuye a la creación de condiciones para la reapertura de la ENBA, en el contexto de la reapertura democrática que vivió el país a partir de 1985.

Es significativo que las actividades (de extensión), en las que el relacionamiento social es un eje, se hubieran convertido en momentos tan difíciles, en el motor impulsor de una cultura de resistencia y de la reapertura de la Escuela. En las condiciones más hostiles, como hemos visto, la lucha contra el autoritarismo y por la libertad continuó. Por lo tanto los binomios siguientes se configuran en una constante:

antiautoritarismo & autoritarismo

poder & libertad creativa

hegemónico & emergente

academicismo & antiacademicismo.

6. Afiche de 1983 para una exposición de Miguel Ángel Pareja, por  
AEBA/ASCEEP/FEUU

Miguel Ángel Pareja fallece en 1984.

Una de las acciones que se realizarán posteriormente a la reapertura de la  
ENBA, será una "Exposición Homenaje", en 1985.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

### 3.6 "Ninguna verdad debe decirse al alumno

sino favorecer a que este la descubra"<sup>189</sup>

**Trayecto pedagógico desde 1985 a 1993. Reapertura y reconstrucción de la ENBA. Desde la reapertura de la ENBA hasta la conformación en Instituto universitario, en 1992.**

Con los docentes reintegrados, se abren las puertas de la ENBA. Como la inscripción de nuevos alumnos, la reinscripción y asistencia fueron masivos, hubo nuevamente que reconstruir locales, ampliar el espacio físico del edificio de la calle Martí, construir y acondicionar galpones para las nuevas clases. Nuevamente la metáfora de la edificación pedagógica "pieza a pieza", que mencionáramos en capítulos anteriores<sup>190</sup>, se hace presente.

En la Universidad de la República los docentes destituidos, los docentes ex presos políticos, los que llegaron del exilio tuvieron que insertarse, luchando en medio de las contradicciones en democracia; con los otros docentes que habían ocupado puestos, a raíz de la intervención militar, respondiendo a una ideología afín a los intereses de la dictadura. A diferencia del resto de la UDELAR, los docentes de la ENBA se reintegraron a sus puestos de trabajo reincorporándose a los mismos espacios que habían quedado vacíos<sup>191</sup>. Como el edificio de la calle Martí estaba ocupado por otras clases y actividades de enseñanza de distintas facultades que funcionaban allí desde la intervención militar en 1973, y hubo que comenzar las clases

<sup>189</sup> Frases que, afirmó el Profesor Laborde, solía pintarse en los muros de la ENBA. (Laborde, H. Entrevista). (p. 193 ).

<sup>190</sup> Referencia a la cita, ya expuesta en este trabajo, donde el Profesor Javier Alonso se refiere metafóricamente a la construcción pedagógica de Errandonea.

<sup>191</sup> Consulta realizada al Tutor de este trabajo, Profesor Umpiérrez, R.



con esos otros adentro. Se acordó esperar a que en un término de tiempo relativamente breve, se fueran.

Al reabrirse las puertas llegaron, se inscribieron por primera vez o se reincorporaron, estudiantes nuevos junto a los anteriores a quienes se les habían truncado sus estudios en 1973. Al reabrirse las puertas tomaron posesión de sus cargos los mismos docentes que habían quedado sin trabajo tras la intervención militar. Ocurre entonces un fenómeno fundamental que garantiza la continuidad del proyecto institucional: "¡los mismos docentes vuelven a las mismas aulas!"<sup>192</sup>

Podemos considerar que las actividades de Extensión más significativas - en cuanto a su impacto directo en la población general y a su vigencia conceptual- realizadas por Bellas Artes en este período fueron tres: la Campaña Mural realizada en 1989 a propósito del Bicentenario de la Revolución Francesa; la Campaña por los Pueblos y su Cultura en Libertad, actividad mural realizada en 1990 y la pintura barrial realizada en el Barrio Reus al norte, en el año 1992/3. Estas tres Actividades Exteriores, al igual que las restantes realizadas por la ENBA, así como el funcionamiento de sus propios cursos, estuvieron basadas en la solución de problemas reales, ya que la enseñanza por problemas es uno de los elementos integrados a su metodología educativa<sup>193</sup>.

El Profesor Sztern, hoy Director del IENBA, hace referencia a "su metodología educativa". Aquí se observa el planteo de que el IENBA, posee una metodología educativa propia. En la reapertura la inscripción y/o reinscripción de los estudiantes fue masiva. Vale preguntarse, ¿constituye esto una respuesta de la gente, un apoyo, un reconocimiento a la labor de la ENBA de los años 60-70, a su resistencia cultural durante la dictadura?

Las cifras hablan por sí mismas:

"1985 se inscriben 1100 alumnos"

"1986 se inscriben 1900 alumnos"

"1987 se inscriben 2600 alumnos"<sup>194</sup>

<sup>192</sup> Consulta realizada al Profesor H. Laborde, quien hace énfasis en esta afirmación, así como también al Profesor Umpiérrez, Ramón, Director de este trabajo. Expresión repetida con énfasis por estos docentes entrevistados.

<sup>193</sup> Sztern, S. *La extensión universitaria Una visión desde Bellas Artes*.

[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_visia\\_3n\\_desde\\_bellas\\_artes.pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_visia_3n_desde_bellas_artes.pdf) (7/7/2012). (p.25)

<sup>194</sup> AEBA-ADUR Bellas Artes-Egresados de la ENBA. (Volante) Este volante y otros se realizan con el objetivo de recaudar fondos para agrandar las disposiciones edilicias del local

Legítimamente docentes y estudiantes volvieron a sus aulas. Con el espacio físico recuperado, se profundiza el proceso de institucionalización por sus integrantes. Esto demuestra un sentido de pertenencia, una identidad, un compromiso y legitimación. Esto posibilitará una recuperación de saberes sobre culturas de la institución.

El proceso reformista que impulsaron los estudiantes en la ENBA tuvo algunas características que lo diferenciaron del vivido por la mayoría de los servicios universitarios. Una de ellas es que -por las características de la AEBA y de la Escuela- los reformistas lograron conquistar el poder real y formal (oficial) del Servicio, asumiendo la administración general del mismo pudiendo organizarlo coherentemente, y en gran medida -con las limitaciones que circunstancialmente impuso el accionar de los antirreformistas- generando un creativo experimental ámbito educativo en el que se lanzó “la imaginación al poder”. La preocupación estudiantil por instrumentar el proceso de formación integral en contacto con el medio social, se logró establecer en la letra del Plan de Estudios aprobado en la década del '60, que permaneció en el mismo, y de esta manera figura en el Plan 91:

ART. 1° La enseñanza de la Escuela Nacional de Bellas Artes, perseguirá los siguientes fines:

- a) La formación integral del artista plástico, y
- b) Su ubicación como tal artista, en el medio social.

ART. 2°.- Esos fines se alcanzarán mediante:

- a) Un régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante, a quien se le ofrecerán todas las posibilidades formativas, de capacitación técnica y de investigación artística;
- b) La vinculación del estudiante con el medio social y sus auténticos requerimientos;
- c) El respeto a la libre determinación individual en la creación

de la calle Martí. (1987).El mismo fue reacondicionado por alumnos y docentes trabajando en la construcción durante las vacaciones del año siguiente, en 1988.



artística.<sup>195</sup>

La gran crisis vivida durante el proceso de instauración de la dictadura, la lucha contra la hegemonía y el autoritarismo en cualquiera de sus formas, se instala desde el comienzo como tradición y herencia institucional, en su cultura. Los cuestionamientos de aquella época cobran renovada vigencia.

... o conquistamos la nobleza y riqueza de materias y léxicos de la nueva tecnología –de cara al siglo XXI y desde nuestra marginación- o esclerosados iremos a engrosar galerías de selectos residuos de la vieja cultura de élite definitivamente cuestionada en el siglo XIX.<sup>196</sup>

Acontece el afianzamiento de la formación y desarrollo de una cultura institucional con la consolidación de un pensamiento crítico que se expresó en la libertad del individuo y desarrollo de todas sus potencialidades creativas en el ámbito de la creación artística de las artes visuales. Esto indica una continuidad con lo pedagógico institucional con sus inicios fundacionales, que conformará un perfil propio que transformará a la institución en su quehacer, en su práctica pedagógica.

En el segundo semestre de 1992, el impulso de Jorge Errandonea y la gente de Bellas Artes dieron sus frutos. Superando las previsibles objeciones del resto de "la Academia" -incluyendo a la Comisión del Patrimonio, que optó por mirar para otro lado-, el programa de llevar color al Reus pudo concretarse, mediando primero la curiosidad desconfiada y luego el involucramiento militante de los vecinos<sup>197</sup>.

En todo este devenir el aporte de Errandonea fue trascendental. Fueron las circunstancias internas y su relación con la problemática de la Escuela, que

<sup>195</sup> Sztern, S. *La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes.* (p.15)  
[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_vision_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012). (p.16).

<sup>196</sup> Unidad de Relacionamiento con el Medio\_ Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” \_ UDELAR. ARCHIVO IENBA. Texto recopilado. Montevideo, noviembre de 1987.

<sup>197</sup> [http://blogs.montevideo.com.uy/blogssubcategoria\\_1553\\_1\\_4.html](http://blogs.montevideo.com.uy/blogssubcategoria_1553_1_4.html) (20/7/2010).

condicionaron el accionar político, cultural, artístico, de la ENBA, en medio del desarrollo de una pedagogía del arte. La propuesta de “*educar para ser un mejor hombre*”, como dijera Samuel Sztern, en la apertura del Congreso de ADUR, del 2011, tomará cuerpo allí donde los valores atraviesan el tiempo.

El escenario de la reapertura trae consigo preguntas. ¿En qué medida funcionó la censura durante la dictadura en cada uno de estos estudiantes y docentes instituyentes; y la autocensura? Las expectativas de aquellos estudiantes y docentes ¿eran resultado de un mito construido tras años de prohibición en el imaginario colectivo? ¿Abrir las puertas del edificio de la calle Martí qué representa simbólicamente? ¿Acaso abrir las puertas a aquello que estuvo tanto tiempo oprimido, censurado, autorreprimido, sin expresarse? ¿Derribar las barreras de represión del terrorismo de estado...? ¿Constituyó la inscripción masiva una manifiesta valoración del ciudadano común, del pueblo, de la sociedad civil al proyecto que había quedado trunco? ¿Se trata simplemente de una casual inscripción masiva de todos aquellos ciudadanos que durante tanto tiempo habían deseado "hacer y/o volver a Bellas Artes"? ¿Este "proceso reformista que impulsaron estudiantes de la ENBA", y que logró "conquistar el poder real y formal (oficial) del Servicio", esta situación emergente podría llegar a convertirse en algún momento en su contrario, adquiriendo rasgos "esclerosados"?; y/o ¿hegemónicos?

## 7 Plato de cerámica, diseñado por Errandonea, firmado por la ENBA. 1985.

Obsérvese cómo el sentido libertario, antiautoritario, según se lee en el texto que rodea el plato, está unido a un contenido pedagógico de "enseñanza activa".

En 1985, se estarán retomando entonces los criterios de "enseñanza activa", que tienen su origen en la Reforma.

Se trata, en este caso, de un diseño de Errandonea, firmado como ENBA.

### 3.7 "El mito de la Escuela"<sup>198</sup>

#### **Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea. Valor y aportes de sus concepciones y experiencias pedagógicas.**

En la Escuela Nacional de Bellas Artes, su influencia a nivel social, pedagógico, educativo, cultural, sus métodos de enseñanza, están unidos al fuerte influjo de la personalidad de Jorge Errandonea, y también a los aportes de Miguel Ángel Pareja. Ambos fueron directores de la Escuela en distintas ocasiones. Ambos tuvieron la posibilidad de vivir en Europa y también se formaron allí. En el caso de Pareja a raíz de una beca, en el caso de Errandonea a partir del exilio. Quienes vivieron el exilio saben que la mayoría de los ciudadanos exiliados, tanto en los países sudamericanos, como en Europa, no supieron o no pudieron aprovechar esta etapa como formativa desde el punto de vista integral. Esto quiere decir que la causa de que Errandonea<sup>199</sup> haya vuelto con grandes propuestas de renovación para la Escuela no es simplemente por haber vivido en Europa en el exilio, sino por su propia capacidad y compromiso creador con la institución.

¿El IENBA es producto de una obra trunca a partir del fallecimiento de Errandonea, o es una obra inacabada, colectiva, dinámica, en transformación permanente dentro de un proceso creativo institucional complejo?

... Una preocupación educacional que tuvo los principios que hemos visto, sólo pudo ser posible bajo una clara inspiración revolucionaria. Porque buscar apasionadamente el mejor desarrollo de las potencias de cada ser y hacerlo con la decidida perseverancia y el celoso cuidado por mantener intacta su libertad, es pensar en términos de una nueva relación humana, es sentir ahincadamente que cada personalidad maduramente

<sup>198</sup> Parafraseando a Baliño, N. cuando se refiere a Errandonea. (Baliño, N. Entrevista) (2/4/2009). (p. 189).

<sup>199</sup> El Profesor y Director de la ENBA, Jorge Errandonea, muere en 1993.

formada es la mejor alternativa en la búsqueda de soluciones para una sociedad crítica <sup>200</sup>

Esta clara inspiración revolucionaria tiene sus referentes.

Desde la pedagogía con un sentido de pluralidad se hace imposible analizar una imagen única de estos dos creadores, referentes de la ENBA. La idea de un Pareja o un Errandonea no existe. Tampoco existe la idea de una sola ENBA. Pero sí existen en cambio múltiples recuerdos, memorias, imaginarios, de parte de quienes conocieron a Errandonea, a Pareja y a la ENBA. Los docentes que han sido entrevistados a partir de la experiencia compartida construyeron diversos sentidos y significados sobre la vida de Pareja y Errandonea.

La comunidad de vivencias y reflexiones narradas sobre relevantes aportes realizados por ambos docentes al IENBA, ha movilizado emocionalmente a los entrevistados y, podríamos interpretar en algunos casos, el intento de comunicar el privilegio de haber compartido un tramo, donde la vida personal e institucional se funden. Corresponde resaltar la diversidad de vivencias y percepciones que contienen la existencia de diversas identidades individuales y colectivas en tanto que instituyentes.

Estas circunstancias vividas como única en su dimensión por cada entrevistado, casi intransferible, constituyen por su singularidad un escenario donde la razón se repliega para dar lugar a un entrañable afecto en la amistad, y en el compañerismo. Participando de esta rica base de edificación pedagógica crítica, la vida de estos docentes nos ubica en un contexto inmerso dentro de contradicciones donde la participación en la vida social y sus conflictos construyen modos, formas de ser, estilos institucionales, identidades.

Este implicarse tan hondamente en los problemas del arte y de la enseñanza del arte, es de una capacidad de entrega que su simple relato constituye una enseñanza.

He aquí otro rasgo pedagógico del IENBA: el compromiso y entrega a la labor pedagógica de sus docentes. Esto no está escrito en ningún currículo, en ningún Plan

<sup>200</sup> "Una experiencia educacional 1960 , 1970, Escuela Nacional de Bellas Artes", ENBA-UDELAR. (1970). (p. 74).

de Estudios, pero constituye, sin embargo, la razón de ser de algunos o de muchos docentes.

Estas vivencias, este desafío, este ser y saber ser, forman parte también de un valor pedagógico en aquellos docentes entrevistados, por la experiencia de vida que poseen y que han sabido compartir.

He aquí entonces, diferentes visiones.

El Profesor Héctor Laborde rememora a Pareja como pedagogo. Habla de su lucha por el arte y su quehacer dentro de la pedagogía de la Reforma. Califica de revolucionario al movimiento estudiantil, resalta su eclecticismo y su profunda modestia. El Profesor Laborde critica la "cultura uruguaya" entre comillas.

Y cuando digo como pintor, digo el mejor pedagogo que ha habido en el Uruguay sin duda/.../. Él llega al Uruguay y le hacen la guerra tremendamente. ¿Qué hace Pareja? Se mete en Bellas Artes en una Reforma, que fue a contrapelo de todo "lo cultural" entre comillas, y todas las roscas que había en los concursos y todo lo demás apoyado en un movimiento estudiantil que era revolucionario, y desde luego se cavó la fosa, porque todos los críticos le hicieron la cruz a él y a todos los que seguimos las ideas de Pareja. Esa es la realidad de la cultura uruguaya. /.../ Pareja era absolutamente ecléctico, por más que tenía una idea pedagógica que también era estética. /.../ Él creía que el arte tenía que surgir de una experimentación que se fuera consolidando en espacios personales /.../ La escuela no firmaba los trabajos cuando salíamos. Firmábamos AEBA o ENBA. ENBA si era institucional, AEBA si era militante. Nadie apostaba al lucimiento personal sino que el orgullo nuestro era que la institución se luciera. Y eso se logra con una gran mística, con una gran idea de creencia. Y yo creo que el líder ahí fue fundamental. Los líderes, porque Pareja fue líder también. Ahora ojo a Pareja le decías maestro y se enojaba. No le vayas a decir a Pareja que era un líder porque se enojaba. Lo era<sup>201</sup>.

El Profesor Silvestre Peciar refiriéndose a las enseñanzas del Profesor Miguel Ángel Pareja, Habla sobre su metodología, sobre la práctica del desarrollo y estímulo de la intuición creadora en la formación del estudiante, de la confianza entre alumno y docente, del apasionamiento y la reflexión, de la sensibilidad. Así el Profesor Peciar descubre el método de enseñanza de Pareja.

<sup>201</sup> Laborde (Entrevista p. 193 ).



Todo su esfuerzo pedagógico estaba encaminado a despertar la intuición en nosotros: trabajo paciente, inflexible y áspero donde uno, no se sentía cómodo ni elogiado en su taller, hasta que un día, como quien enciende la luz, todo se hacía claro y transparente: el cuadro “salía bien”.... Educaba sembrando el espíritu de autocrítica reflexiva en el alumno; pero, cuando iba a pintar, el alumno estaba solo, sin ninguna “base”, con sus colores y su espontaneidad. No era una enseñanza paso a paso, autosatisfactoria o de adquisición de conocimientos: todo eso lo consideraba académico. Era un hacer individual apasionado, que se entretecía con un estudio meditativo y emocional al mismo tiempo. La reflexión a posteriori, serena y compartida, era fundamentalmente sensible y no daba lugar a ninguna teoría.

El ejemplo de obras que nos mostraba, no era para imitar, porque en seguida nos mostraba otras obras, que estaban en lo opuesto: así toda posible teoría se destruía. (...) Se “filosofaba” mucho: durante horas mirábamos pintura, comentábamos escritos, discutíamos sobre todo lo relativo al arte y a la vida. Pero, al ir a pintar, sólo la emoción de pintar. Esa fue la enseñanza de Pareja.<sup>202</sup>

Sobre la actividad docente de Miguel Ángel Pareja, el Profesor Ramón Umpiérrez, plantea, además, la influencia de Dewey y H.Read. Si los conceptos surgen de la experimentación (no de los libros), y la experimentación está determinada por las circunstancias creativas de cada momento presente, en aquel Uruguay de entonces, ¿cabría suponer que el resultado podría ser diferente al de sus autores originales, es decir, que el resultado se puede diferenciar de sus fuentes, aun no siendo independiente de ellas? El resultado de este proceso podría inferirse como una pedagogía propia de aquellas situaciones en que se producen experiencias que poseen continuidad, producen conocimiento artístico pedagógico e identidad.

Y ahí hubo un profesor que fue Pareja, que introdujo otros elementos, como fue la pintura mural, el uso del color. /.../ Pero en los hechos, en lo pedagógico, no se recogía la misma situación. Una cosa es que un individuo se manifestara con una pintura moderna y otra cosa es que fuera moderno en su enseñanza. Entonces el proceso, empezó a ser un proceso que llevó al estudio de los problemas pedagógicos, y ahí se encuentra con Dewey, con Herbert Red, y con los elementos filosóficos que

<sup>202</sup> AEBA, FEUU. *Taller.* (Revista 1985). ( p. 30).

se podían. Estaban en la situación de ser comprendidos, lo que se llama el cambio de la modernidad, el cambio lingüístico, que no era muy fácil de establecer, teniendo en cuenta que llegaban los libros de a poco y que no era tan fácil que llegaran. En Europa la guerra había terminado hacía muy poquito tiempo, llegaban los libros y se prestaban. /.../ Se fue creando una situación en la cual se fue creyendo en una experiencia en la cual los conceptos surgían de la experimentación y no de la maestranza. Entonces ahí se define claramente cuál es el problema, se crea un Plan de Estudios moderno<sup>203</sup>.

En el siguiente relato hay un ejemplo sobre el modo en que se practicaba la enseñanza en la ENBA donde se señala lo afectivo en la amistad. Dijo también el Profesor Javier Alonso, entre otras cuestiones, sobre el sentido de la libertad y el desarrollo de las potencialidades creadoras en Pareja y Errandonea:

Yo estaba haciendo el taller de Pareja y además la directiva me había encomendado a mí y a otros dos que nos hiciéramos cargo del taller de cerámica porque López Longa estaba usufructuando un viaje en Cuba. Te estoy hablando del año 63, y yo me acuerdo que en el taller de Pareja pintaba un promedio de una pintura por día. Y Pareja me criticaba, a veces no me decía nada, pero cuando me agarraba me daba vuelta como una media. Hasta que un día me dijo: - Ves, esto es la cosa, después de un año de trabajo, me dijo: - mirá por acá está saliendo algo - . Y yo no lo entendí, no lo entendí porque ¿qué enseñanza activa es eso?, ¿qué es eso? ¿Es que el docente te señala?, no. Te señala cuando caíste en un lugar común y cuando no caíste en el lugar común. O vos mismo te das cuenta por un cambio de lenguaje. Entonces lo experimental está asociado con eso. Pero no es porque crea en esa especie de furor de la experiencia por la experiencia, no. Es experiencia pero son consecuencias también, y consecuencias que son muy serias, muy comprometedoras ¿y ahora con esto qué hago? O sea que está todo ahí en la enseñanza activa, todo. ¿Y después qué? Después que lograste eso que a vos te pareció que estaba bien, ¿cómo seguís? Lo tenés que cuestionar, si no te empezás a repetir. Encontraste algo que además el maestro te dijo que estaba bien, ¡agarrate catalina!, empezás a hacer todo igual. Y eso le pasa a cualquiera, ¿eh? Le pasa al individuo que uno lo ve y le dice: - ¡Qué capacidad que tiene este hombre! El riesgo está siempre.<sup>204</sup>

....Pareja para mí fue un maestro, un compañero y un amigo, tres cosas juntas. Y Pareja era un individuo que tenía una sensibilidad en ciertas cuestiones de la plástica muy sutil. Se ponía a hablar frente a una pintura, podía ser del Renacimiento, podía ser Barroca, podía ser...y él le sacaba jugo y te mostraba las cosas, el camino que era eso. Y eso es algo que dejé

<sup>203</sup> Umpiérrez. (Entrevista p. ).

<sup>204</sup> Alonso. (Entrevista p. ).

huella no solamente en mí, en muchas personas. Pareja era un individuo que creía en la enseñanza libre, que creía en que no había que inculcar cosas sino que había que desarrollar capacidades. Y tenía una gran confianza en la libertad. Y era un individuo que se manejaba con todo, porque es de una generación distinta a la nuestra, la de Jorge Errandonea por ejemplo, la de Silvestre Peciar, es distinto. Era una persona que había trabajado con André Lothe, había trabajado con Legger, había trabajado con Bisier. Nosotros los conocíamos de los libros y de los relatos y del contexto del conocimiento. Pero él había trabajado con ellos, él había estado ahí. Había estado en el meollo del asunto. Es una generación impresionante y en Pareja se daba esa apertura. Para mí Pareja era un libertario sin auto proclamarse libertario, porque él nunca se auto proclamó de esa manera. Pero su forma de pensar era, andaba por ahí. Recuerdo lecturas que tuvimos, daba gusto estar con él porque uno aprendía. Y además era un individuo que te enseñaba sin que vos sintieras que te estaba enseñando, o que se estaba poniendo por encima tuyo.

El caso de Jorge Errandonea, mucho más joven, con una fuerza descomunal. También yo creo que a Jorge tampoco le gustaba, a él nunca le gustaba decirse que era anarquista o libertario. Muchas veces me criticó: - Pero vos siempre decís que sos anarquista, ¿por qué decís que sos anarquista? Los anarquistas nunca dicen que son anarquistas.- Y tenía razón. Lo que pasa que mi padre luchó en la guerra civil. Era anarquista y yo estaba orgulloso de eso. Me auto proclamo anarquista. Jorge siempre decía eso y Jorge también era un creador brutal, un individuo con un alto poder creativo con la imagen. Que él no lo consideraba mucho, y yo habiendo vivido desde jovencito con él y todas las cosas que hicimos, yo veía que su trabajo era extraordinario. Era muy, muy bueno. Pareja decía que era muy bueno, y Peciar decía que era muy bueno. Pero él no jugaba ese partido, él jugaba el partido de la acción social. Él jugaba el partido de la educación artística. Él innovó en la educación artística, él innovó, innovó. Fue uno de los grandes innovadores de este país en la educación artística. No está reconocido. No está reconocido por los que tienen la palabra académica autorizada. Esas innovaciones consisten en lo siguiente: es **poner más allá de la disciplina, la formación del ser humano**. Para empezar, importa más el desarrollo creativo del ser humano y el compromiso con la creación del ser humano, que lo disciplinario. Y él armó curiosamente un esquema pedagógico que es genuino, absolutamente, y que tiene muchísimo de él. Participó mucha gente, él siempre lo decía, pero él era el motor. Él era el que inventaba las clases, el que las proponía. Siempre las proponía. No esperaba que viniera alguien a proponer, él las proponía y las daba. Por ejemplo, todo el proceso del Primer Período de estudio fue un proceso que no es lo que conocemos hoy. Se empezó con talleres técnicos, después siguió al taller de pequeña y gran dimensión, se planteaba el tema de la escala. Después siguió por fenomenología de la percepción cuando discutimos con arquitectos y con gente de la Facultad de Arquitectura que creía en la reforma nuestra, que creía y que vino a dar clases acá.

Él introdujo todo el tema multidisciplinario, cuando recién los franceses estaban hablando de la multidisciplinaria, en Europa, no acá. Acá nadie hablaba de eso. Y él lo introducía. En el período del los 60 fue muy

fermental y muy creativo en eso. Él después va a Europa, cuando se refugia junto con Lino, con Marcelino, con esa gente. Después de hacer una estancia en Buenos Aires después de tres o cuatro años....

... Él siempre estaba pensando de una manera muy crítica, en cómo mejorar las cosas, en cómo llevarlas a un grado de compromiso y de que el conocimiento resultara tan atractivo como respirar. Él generaba como una mística alrededor de eso. Y era un pensamiento muy racionalista. A él que no le vendieran el oscurantismo, ni el romanticismo ese descafeinado ¡no! Él creía que el sentimiento era un elemento muy poderoso, pero no era todo sentimiento, la razón estaba ahí, generando una síntesis. Él creía en todo eso. Y además creía en la historia, creía en la historia. Iba a las fuentes y no tenía ningún empacho en analizar a Marx, en analizar a Lenin, en analizar a los que vinieran. Y siempre con una mentalidad donde él no se dejaba empaquetar, no se dejaba cautivar por cosas que cerraran. Cuando algo cerraba mucho, desconfiaba. Las cosas tenían que estar abiertas siempre, y pujantes, pujantes siempre para alcanzar algo más, algo más, algo más. Y eso es un elemento muy importante, en un artista o en un científico, porque en definitiva. ... La duda, la duda la duda. Él cuando veía que la cosa cerraba mucho: -nos estamos repitiendo, vamos, a conversar-. Y él sentó las bases del primer año, del seminario uno, y del seminario dos. /.... /Aquel que tuviera no la verdad, pero sí una propuesta a seguir o una o dos o tres, había que hacerlo. Fuese quién fuese, si había un acuerdo. Y si no había acuerdo había que seguir intentándolo. No era que se cerraba la exclusiva, y esto no. No, no, él siendo coordinador del Segundo Período de Estudios..., estaba Yepes como taller fundamental, y estaba Pareja y como dos talleres y Michelena que se murió al muy poco tiempo. Pero Yepes se enclaustraba. Él jamás planteó que ese enclaustramiento estuviese mal. Él generaba el ámbito. Si Yepes no iba, no iba, pero el ámbito estaba. Y yo creo que eso es muy importante. Es muy importante para cualquier institución el hecho de que haya un ámbito, aunque se vivan momentos en que la gente se excluye, no quiere, no tiene interés. Él hacía mucho énfasis en el interés. Si no hay interés no, lo demás es burocracia. La persona tiene que estar movida, por dentro si no... Y tenía razón.<sup>205</sup>

Visiblemente emocionado, el Profesor H. Laborde, relata sobre el eclecticismo de Errandonea, su amplitud de pensamiento, su respeto por las diferencias y otra visión más sobre su sentido de pelear la libertad. Nos habla del rol que juega la personalidad de Errandonea inmerso en un contexto revolucionario, donde el arte es una forma de libertad.

<sup>205</sup> Alonso. (Entrevista. p. ).

Jorge decía "Se llama a talleres fundamentales de todas las opciones, aún a los enemigos nuestros, porque la libertad y el poder lo tenemos que tener porque somos convincentes. Día a día en las peleas diarias de las asambleas, pero no porque neguemos la puerta al otro. Entonces la única forma de que la libertad sea libertad es que vos la pelees" (Se emociona) Cuesta mucho. ¿Qué hacía? Hacía un cuadro con diferentes visiones. ¿Entonces qué hacía con eso? Él ganaba, pero ganaba porque sus ideas eran más convincentes, porque su fuerza era más convincente pero no porque hubiera cerrado las puertas a otro. Él decía que la única forma de no ser autoritario era pelear la libertad, diariamente. (Con lágrimas en los ojos) Ahora, negar eso, negar lo que fue esa influencia de esa personalidad es no entender qué es la Escuela. Para mí la Escuela no fue producto de dos personas porque desde luego, hubo estudiantes, hubo todo un contexto social vinculado al arte, pero hay dos personas que fueron fundamentales para que eso fuera posible al nivel de lo que se logró. Muere Jorge y se terminó. Lo que quedó fue el fantasma de lo que fuimos, los méritos pasados. Nos reconocen por lo que fuimos, pero no por lo que somos. ¿Ahora qué somos? Sí, seguimos siendo un espacio dentro de la Universidad que tiene algún tipo de valor porque quedan restos de cosas, pero no es la revolución. Antes era la revolución. Era el cambio. Esa idea de que en realidad nosotros no formamos artistas, lo que formamos son hombres libres, hombres contestatarios que si además son artistas mejor, es la idea de que la Escuela usa la herramienta del arte como una forma de libertad<sup>206</sup>.

Los Profesores Umpiérrez y Magali Pastorino ratifican que el Profesor Errandonea.: "Va a convertirse en el ideólogo principal defensor de la reforma y de los sucesivos planes de estudio que se fueron afinando en función del objetivo metodológico y de contenidos esenciales que los mismos procuraban"<sup>207</sup> El Profesor Samuel Sztern, Director del IENBA, afirma: "El primer año se convirtió en paradigma de la Enseñanza Activa con Errandonea. Es una obra de Errandonea"...

El Profesor Norberto Baliño habla de la redacción que hizo Errandonea del Plan de Estudios, y agrega la dimensión humana del mito.

Yo conviví con Errandonea, yo trabajé mucho con Jorge. Jorge me aportó muchas cosas a mí, pero no me preguntes qué me enseñó. Jorge no me enseñó nada. Lo que me dio fue una dimensión humana de algo que fue lo que hizo que yo me enganchara acá adentro. Yo venía de la Facultad de ingeniería, venía a las asambleas y decía: "Estos tipos de qué carajo

<sup>206</sup> Laborde. (Entrevista. p. ).

<sup>207</sup> Umpiérrez, Ramón y Pastorino, Magali. *Orígenes de la Reforma del Plan de Estudios del IENBA*. (2007). Ed. UDELAR. ( p. 81).

están hablando, porque claro, yo decía ¿qué son?" Buscaba la casilla, ¿qué son? Ahora también digo que después de Errandonea, después de la muerte de Jorge, emerge el mito que está en la memoria de todos nosotros, en el imaginario nuestro, y en las distintas interpretaciones que cada uno tiene de eso. Ahora ¿qué me dio Jorge a mí?, yo no lo puedo decir; porque ni yo lo sé, lo que sé es que Jorge me dio algo importante, esa es la verdad. No trato de imitar a Jorge ni quiero ser Jorge, ni propongo seguir adelante los disparates que a veces Jorge planteaba. Lo bueno de Jorge es que ni él mismo lo sabía. Yo a veces me encuentro con cosas del Plan de Estudio que me consta que está escrito por Jorge, porque yo estaba ahí, y que lo conversaba con todos nosotros. Pero Jorge tampoco era Jorge solamente. Era su padre, sus hermanos, el ambiente. Pero también vos lo lees hoy y decís "Mirá este tipo, mirá qué quiso poner acá. ¿Lo puso porque sabía algo de fenomenología? No, no sabía nada de eso. ¿Qué era eso?" Fenómenos de la percepción y lenguajes". Eso no quiere decir que Jorge fuera la cultura ni nada por el estilo, lo interesante para mí de Jorge Errandonea es precisamente ese momento vital, que está en mí. Yo no puedo decir nada más que eso, que está en mí. Ahora, ¿qué era?, ¿qué hacía?, ¿qué era lo mejor de él? No sé. Lo que encuentro sí, es el problema del mito. Nos cristalizó el mito de la escuela.<sup>208</sup>

Finalmente es positivo leer a Errandonea citado por el actual director del IENBA, Samuel Sztern, para reflexionar y poder acceder a un acercamiento sobre su concepto pedagógico de la libertad.

Para esta Casa de Estudios, la libertad con que actúa un creador es un medio de incidir en la realidad y no de evadirse de ella; lo que nos lleva a las complejas y trabajosas responsabilidades metodológicas docentes para el ejercicio de esa libertad en relación a su destino y proyección como función social. El arte desmontado de su destino señorial, como lo había sido por el Renacimiento de su destino ultramundano, ha de asaltar todo el instrumental -en el sentido amplio del término- de la moderna vida cotidiana, ha de instalarse en la vida diaria del hombre común<sup>209</sup>.

<sup>208</sup> Baliño. (Entrevista p. ).

<sup>209</sup> Errandonea, J. (1991). *Nota al CDC*. (Distribuido 282/1991). En Sztern, S. "La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes". (p.16). Citado por Sztern, S. en: [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_visio\\_n\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_visio_n_desde_bellas_artes..pdf)

## 8 Afiche para la Jornada de extensión universitaria "De puertas abiertas"

Diseño de Jorge Errandonea, firmado por la ENBA, 1991.

He aquí un ejemplo de cómo son utilizadas imágenes de la cultura universal. Se infiere, en este caso, una comparación de la ENBA como colectivo institucional, con la figura y el personaje del Quijote.

### 3.8 Vigencia en la actualidad del IENBA, de las experiencias y concepciones pedagógicas que se dieron lugar en la Reforma de la ENBA.

Si se vuelve la mirada hacia un contexto como el de los años 90 hasta la crisis del 2002, donde el neoliberalismo hace estragos durante más de una década, se puede deducir que dicho proceso abarca más de una década (1990-2005). En la UDELAR la crisis generó disgregación y desarticulación económica en general, como parte de la crisis del país, con la consecuente falta de recursos para financiar investigaciones, etc. Frente a la situación de depresión económica, política, social y cultural que vive el país en la crisis económica, parecería que en el IENBA se produce una suerte de "endogamia", calificación mencionada por el Profesor Norberto Baliño en la última reunión del año 2010, del Foro para la discusión sobre el Plan de Estudios. No corresponde investigar aquí la veracidad de esta endogamia. Se menciona porque es una verdad para un docente. Lo que llama la atención es el relativo consenso registrado en las entrevistas sobre lo que ocurre después de la muerte de Errandonea, como si con él hubieran muerto simbólicamente aspectos importantes del acontecer del IENBA. Situar el contexto de la debacle en que cae el país entero precipitándose a una crisis que parecía no tener fondo; contribuye a esclarecer de alguna manera la sensación de vacío mencionada por los entrevistados al morir Errandonea. Es por lo tanto importante situar que esto ocurre en medio de una gran depresión económica, política, social.

Estamos en una época de nuevas hegemonías económicas, políticas y culturales; es también un momento de riesgo de caer en la producción del gran relato contra los grandes relatos; salvo que el actual parece traer consigo sólo la noticia del hecho consumado de la fragmentación, el individualismo, y la pérdida de la utopía. Por el contrario, nuestra mirada pretende ser de contribución a la





vigencia de la posibilidad del ser y el hacer; de la ética y la estética; puestas en diálogo con la vida y las experiencias locales y diversas.<sup>210</sup>

El conflicto vuelve a situarse entre la libertad de creación y el despótico sometimiento a las leyes de la oferta y demanda del mercado del arte. La tecnocracia hace estragos al amparo de la globalización del desarrollo tecnológico del actual modelo de desarrollo. Se puede observar cómo esta situación también se vislumbra, se plantea por la ENBA antes del cierre de 1973. La misma fue calificada por el Profesor Alonso, en la Asamblea de los Órdenes del año 2011, de "antropofagia cultural"

La nueva élite tecnócrata proclama la necesidad de abastecimiento para el complejo técnico moderno. Por lo tanto proyecta categorías, organiza cursos y profesiones que derivan de él y lo sirven. El argumento es el del artillero: la necesidad existe, nosotros nutrimos la necesidad. La política general de esta nueva élite en la enseñanza es la proliferación de profesiones intermedias, de abastecimiento eficaz en la sociedad de consumo<sup>211</sup>.

Poco antes de la muerte de Errandonea, la UDELAR concede a la ENBA el ingreso a la Universidad en calidad de integrante de la futura Facultad de Artes. Es entonces que la ENBA deja de ser servicio dependiente (desde 1957), para convertirse en Instituto asimilado a Facultad, con el propósito de avanzar hacia la construcción de la Universidad de las Artes, hecho en el cual se continúa trabajando.<sup>212</sup> De esta manera la Escuela Nacional de Bellas Artes, se convierte en Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Haber mantenido dentro la denominación "Escuela Nacional de Bellas Artes", expresa la intención consciente de mantener como punto de referencia el vínculo con la tradición de la ENBA, con su postura pedagógica, con su compromiso social. A pesar de lo anterior, el tema de lo conceptual pedagógico y cómo determinadas experiencias se mantienen y continúan desarrollándose hoy no es independiente de estos cambios. Se hace necesario entonces reflexionar sobre estos aspectos, ya que en el Plan de Estudios se

<sup>210</sup> Miranda, F. Libertad y poder. Sujetos Educativo-artísticos en Montevideo (1903-1973).

Doctorado: Enseñanza y aprendizaje en Áreas Visuales, Universidad de Barcelona. (203-205)

<sup>211</sup> ENBA- UDELAR "Una experiencia educacional 1960, 1970"

<sup>212</sup> Miranda, F. Vicci, G. , Compiladores. La investigación en educación Artística Universitaria. La experiencia en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. (2004). Formación Docente . N° 2. IENBA, UDELAR. (p.. 40-34)

evidencia una propuesta pedagógica en la cual puede observarse coherencia con los principios de los años 60, ratificados por los docentes en el "Foro<sup>213</sup> para la discusión del Plan de Estudios", durante el 2010 y 2011.

También se pueden mencionar contradicciones observadas.

Vale mencionar algunas tensiones que se evidenciaron en dicho Foro.

Tensiones curriculares:

Talleres - Áreas técnicas

Prácticas profesionales - Áreas técnicas

Tradicición - Globalización

Trabajo docente - Competencias para los cambios profesionales

Ahora, para jugar ese juego es necesario la tolerancia y no caer en los absolutismos que yo creo que es un poco lo que nos pasa acá adentro, ahora, en esta institución que tiene además estancos. Primer período- Segundo Período; Primer año-Seminario de las estéticas; Talleres Paralelos -Áreas técnicas<sup>214</sup> ...

Este complejo proceso de creación de identidades pedagógicas plurales, se integra dentro de un contexto pedagógico que abarca el currículum, las diversas metodologías expresadas en el Plan de estudios, que se estructuran curricularmente en el Primer Período y Segundo Período de Estudios, donde se plantea la realización de experiencias cuyo contenido incluye las tres funciones universitarias, enseñanza, investigación, extensión.

Dijimos: capacidad crítica, independencia y soberanía. Si la capacidad crítica es motor para la creación, la independencia creativa es condición para su normal

<sup>213</sup> "LOS PLANES DE ESTUDIOS DEL IENBA" . Según el Profesor Gonzalo Vicci, quien fuera Coordinador del "Foro para la discusión del Plan de Estudios"(2010-2011), la discusión de este foro se realizó "De acuerdo a la propuesta realizada desde el Segundo Período de Estudios, convocamos a todos los Órdenes del Instituto al foro "Planes de Estudios en el IENBA". Esta actividad tuvo como objetivo central, que las Áreas, Cursos y Talleres, así como las Coordinaciones del Primer y Segundo Período de Estudios, puedan exponer las diferentes ideas y perspectivas de la ubicación de sus actividades curriculares en los planes de estudios de la Institución." (Mail firmado por el Profesor G. Vicci a todos los docentes del IENBA, el 16 de junio 2012)

<sup>214</sup> Baliño, N. (Entrevista 2/4/2009). (p. 182-183).

desarrollo. La crítica implica un conocimiento en profundidad, sin condicionamientos ajenos a lo estudiado. Sin dogmas a priori, sin verdades reveladas<sup>215</sup>

### Vigencia del Plan de Estudios 2002

A continuación se señalan brevemente algunas cuestiones relacionadas con el Plan de Estudios a la luz de la siguiente declaración del Director Samuel Sztern.

Estas bases metodológicas generales, el curso de 1er. año de la ENBA las adopta en la década del 60, con la pretensión de encontrar formas objetivas de arribar al conocimiento, sin recortes o prescripciones a nivel estético<sup>216</sup>.

Se hace necesario también considerar que el IENBA, se encuentra a cargo de tecnicaturas en el interior del país. Las mismas se sitúan en Paysandú. También se realizan experiencias pedagógicas en Rivera, Rocha, Maldonado. Pero ni éstas, ni las tecnicaturas son en este caso objeto de estudio, aunque vale mencionarlas para aclarar que esta investigación se remite exclusivamente a Montevideo no por tener un criterio centralista, sino por no estar al alcance de poder integrar a la misma lo acontecido en el interior del país con las tecnicaturas ni con la incipiente Licenciatura en Medios Audiovisuales en Maldonado.

El escenario actual se organiza, según el reglamento del Plan de Estudios, en un primer año que es común a todas las licenciaturas. Segundo y tercer año integrado por el Seminario Taller de las Estéticas I y II, también común a todas las licenciaturas. Estos tres primeros años corresponden al Primer Período de estudios; y además por el Seminario Taller de las Estéticas III común a todas las licenciaturas, durante el 4to año.

En el Segundo Período, los Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético Pedagógicas, se sitúan en el 4to, 5to, y 6to año, de manera paralela a las Áreas técnicas asistenciales que también están situadas en el 4to, 5to y 6to año. En el 6to año está prevista la realización del proyecto de egreso. También a manera de ejemplo, es necesario situarse

<sup>215</sup> Alonso, J. Ponencia para el Segundo Foro Nacional de Educación y Arte. Paysandú (2006). (p. 4).

<sup>216</sup> Sztern, S. *Paper presented at the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil in 2001.* (p. 22.)

en la organización del trabajo docente, ya que el mismo está directamente vinculado a la enseñanza. En el cuarto año el alumno debe elegir un taller y un área técnica.

...tratando de no reducir la complejidad que subyace a esta cuestión, se puede decir que la enseñanza es un territorio discursivo construido y complejo; un campo de fuerzas en y por el que se juegan prácticas discursivas, regímenes de poder y saber... (...) Otro aspecto importante para esta reflexión es sobre la misión universitaria y su historicidad, que es donde se habilitan y sitúan las prácticas docentes<sup>217</sup>

Sobre las "prácticas docentes", y su "historicidad" es donde tiene lugar este trabajo, y es en este sentido que se historizó. Hoy los equipos docentes son los siguientes:

#### Primer Período<sup>218</sup>

1º, 2do, 3er año

*Unidad docente 1:*

Departamento para la  
investigación de los Fenómenos  
de la percepción

*Unidad docente 2:*

Departamento para la  
investigación de las  
estéticas

#### Segundo Período

4to año: *Unidad docente:* Seminario Taller de las estéticas III

4to, 5to, 6to año

*Unidad docente*

de los Talleres de  
Libre Orientación  
Estético Pedagógica

*Unidad docente*

Áreas de lenguajes  
técnico asistenciales

Todas estas unidades docentes forman parte de una totalidad, la Unidad Docente de IENBA, pero cada una de ellas tiene sus características propias, su estilo y sus identidades. La situación no es homogénea sino heterogénea.

<sup>217</sup> Pastorino, M. *La cuestión del cuerpo docente y la educación artística universitaria*. (2009) Formación docente, vol. 3. IENBA. UDELAR. (p. 49).

<sup>218</sup> IENBA. Reglamento del Plan de Estudios 2002.

En este sentido, la cuestión del arte, en su complejidad, impregna el campo de la enseñanza de modo singular, y por esto, se hace inútil abrir a grandes enunciados abstractos, universales y trascendentes sobre el mismo y mucho menos, homogeneizar las prácticas docentes<sup>219</sup>

La organización curricular se divide en el Primer período de estudios y en el Segundo período de estudios. El Primer período, que tiene una duración de tres años está constituido por dos equipos de trabajo: La Unidad docente integrada por el Departamento para la investigación de los fenómenos de la percepción y la Unidad docente integrada por el Departamento para la investigación de las estéticas. El Segundo período está constituido por otras dos unidades docentes, la de los Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético Pedagógica, que se designan con las iniciales TPLOEP, y la unidad docente que agrupa las áreas y lenguajes técnico asistenciales, más el Taller Seminario de las estéticas III.

La investigación se visualiza por parte de los docentes del Servicio, como una tarea eminentemente colectiva, depositando la responsabilidad de la construcción metodológica en los equipos docentes y al mismo tiempo planteando una relación de ida y vuelta con el estudiante. Se trata de potenciar el carácter de construcción colectiva del conocimiento que tiene el ámbito de taller y clase.<sup>220</sup>

En su funcionamiento, equipos docentes tienen asignadas diversas responsabilidades a cumplir dentro de la institución. Existen singularidades y diferentes identidades dentro de los TPLOEP, entre le Primer Periodo y Segundo Período de Estudios, etc.

<sup>219</sup> Pastorino, M. *La cuestión del cuerpo docente y la educación artística universitaria*. (2009) Formación docente, vol. 3. IENBA. UDELAR. (p. 53).

<sup>220</sup> Miranda, F. Vicci, G. , Compiladores. *La investigación en educación Artística Universitaria. La experiencia en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes*. (2004). *Formación Docente* . N<sup>o</sup> 2. IENBA, UDELAR. (p. 40-34).

La percepción de una realidad interna fragmentada puede derivar en desviaciones graves que afecten la calidad de la enseñanza, así como la pérdida de objetivos que, aunque en lo personal siento vigentes, pueden estar obsoletos<sup>221</sup>.

Dice el reglamento del plan de estudios:

#### ART.6.- PRIMER PERÍODO DE ESTUDIOS

El Primer período de estudios tendrá una duración de tres años. Estará destinado a orientar al estudiante en la investigación y experimentación de los fenómenos de la percepción y el campo de conocimiento de las bases de los lenguajes de las artes.

Así mismo, situará al estudiante en su cultura y su historia, desde los antecedentes de la evolución del arte y el pensamiento.....

Luego se refiere al curso teórico práctico "Taller de los fenómenos de la percepción y lenguajes"

La materia referida se desarrollará de acuerdo a las características de formación empírica y analítica propia de la enseñanza activa, mediante:

- a) Su enfrentamiento directo con los medios expresivos, sin prescripciones estéticas, y
- b) La experimentación y deducción de los factores que posibilitan los lenguajes de las artes.<sup>222</sup>

El Seminario-Taller de las estéticas sitúa en el reglamento del plan de estudios, en su artículo 10: "a) La investigación transdisciplinaria con centro de interés en las culturas y sus paradigmas estéticos. Se situará al estudiante en el devenir de una actitud creadora como parte activa de la cultura que lo produce..."<sup>223</sup> Reflexiona el Profesor Baliño: "la preocupación ha sido siempre

<sup>221</sup> Alonso, J. *Aportes para incrementar la formación estético plástica y técnica en la enseñanza artística universitaria 2010*. (2010) Propuesta para el Foro "Los Planes de Estudio IENBA"

<sup>222</sup> Plan de Estudios actual, IENBA.

<sup>223</sup> ídem

la misma: encarar las prácticas artísticas y sus enunciados en la cotidianeidad y ambos en territorios de discursividad abordados desde lo interdisciplinar" <sup>224</sup>

Sobre el Segundo Período se definen también las orientaciones generales.

Sobre el Seminario Taller de las estéticas III refiere:

- a) El fundamento de los cursos lo constituirán las investigaciones estudiantiles de origen en los TPLOEP y también en la proyección experimental que el IENBA realiza en su contacto con el medio social.
- b) El análisis, estudio y confrontación de temas, obras, pensamiento teórico y doctrina en la enseñanza y en el arte estarán organizados para su investigación, metodológicamente en centros de interés; correspondiendo las exposiciones teóricas -y su práctica técnico profesional- a cada uno de los Jefes de Taller, al Equipo Docente que organiza el Seminario, los Profesores miembros de las áreas técnico- expresivas del IENBA y en general a todos los estudiantes <sup>225</sup>.

Las diferencias fundamentales entre el Primer y el Segundo período de estudios son notorias. En el Segundo período funcionan los Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético Pedagógica, que trabajan en coordinación con las Áreas asistenciales. <sup>226</sup> Sin embargo se observa un desplazamiento en el cual las áreas comienzan a tener mayor protagonismo en los hechos. Esto es preocupante. La áreas, ¿dejarán de ser asistenciales? ¿Cambiará el rol de los Talleres como orientadores estéticos? ¿Se reducirá su influencia cada vez más? La técnica, ¿ocupará un lugar preponderante? Todas estas dudas reflejan incertidumbre sobre si se mantendrá o no el espíritu del Plan de Estudios en el futuro.

En el primer período, durante el primer año, en el Taller de los fenómenos de la percepción y lenguajes, la metodología empleada es la de enseñanza activa, como lo podemos observar en la afirmación que se hace en el Plan de estudios:

<sup>224</sup> Baliño. N. *Cuerpo marginal: ensayos sobre prácticas estéticas contemporáneas*. Comisión Sectorial de Educación Permanente. (s.d.). IENBA, UDELAR. (Prólogo. p. 14)

<sup>225</sup> Plan de estudios actual IENBA.

<sup>226</sup> Comprenden la enseñanza técnica específica de cada licenciatura,

### ART 7º PRIMER PERÍODO- PRIMER AÑO

La materia referida se desarrollará de acuerdo a las características de formación empírica y analítica propia de la enseñanza activa, mediante:

a) Su enfrentamiento directo con los medios expresivos, sin prescripciones estéticas...

El fundamento del Primer período está organizado desde el punto de vista metodológico, como lo expresa el Plan de estudios en su artículo a), por centros de interés.

b) El fundamento del mismo lo constituirán las experiencias de percepción agrupadas metodológicamente por centros de interés (... )  
b) La investigación experimental sobre los grandes centros de Interés, es base de los lenguajes expresivos, individualizados en:

- color (contraste y estructura de cambios
- forma y dibujo (contenidos de naturaleza universal)
- materia
- volumen...<sup>227</sup>

Tal como se plantea en el mismo Plan de Estudios, la forma de evaluación que se asume en su instancia de calificación posee sólo dos aspectos: aprobado o desaprobado. No existen exámenes. Las diversas formas didáctico pedagógicas, sobre todo en el Primer Período se organizan por Centros de Interés.

En cambio, en el Segundo Período de Estudios<sup>228</sup> en el cual funcionan cinco Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético Pedagógica: Héctor Laborde, TPLOEP Javier Alonso, TPLOEP P Carlos Seveso, TPLOEP Carlos Musso, TPLOEP Bruzzone, cada docente trabaja con una concepción estética y pedagógica particular, específica de cada taller, no existiendo ninguna relación de dependencia entre ellos. Los talleres y las áreas asistenciales deberían trabajar de manera articulada. Pero la

<sup>227</sup> Programa del Primer año: Curso Taller de los Fenómenos de la Percepción y Lenguajes.

<sup>228</sup> [www.enba.edu.uy](http://www.enba.edu.uy) (10/1/2012)



coordinación parece ser un escenario de conflictos. Las áreas son: Artes del fuego, Artes gráficas, Plano en el espacio, Foto cine vídeo; Lenguajes computarizados, Volumen en el espacio.

Se deduce de las discusiones y propuestas realizadas en el "Foro para la discusión sobre el Plan de Estudios", que estas áreas asistenciales, que surgieron primariamente con la intención de asistir a los talleres, con el advenimiento de las licenciaturas y el peso profesional que se le da a lo técnico en el mercado laboral, van ganando espacios e importancia que antes no tenían, a propósito de la inclusión de las licenciaturas dentro del Plan de Estudios. Las licenciaturas son: Dibujo y pintura, Fotografía, Escultura y Volumen en el espacio, Diseño gráfico, Cerámica, Medios audiovisuales, Artes plásticas y visuales.

A manera de ejemplo, se sitúan a continuación hechos que constatan la vigencia de concepciones y experiencias pedagógicas de la Reforma del Plan de Estudios de la ENBA en los años 60, ya que las mismas se han mantenido hasta nuestros días como ejes centrales en la construcción pedagógica del IENBA.

1 - Se mantienen aspectos esenciales de la estructura curricular del Plan de Estudios redactado por Errandonea<sup>229</sup>. Uno de estos aspectos es la curricularización de la extensión universitaria, que contiene la integración de la enseñanza y la investigación.

2 - Integración a la UDELAR con vistas a la creación de la Facultad de Artes, sueño largamente anhelado por Errandonea.

3 - Creación de la formación en medios audiovisuales a través de la inclusión en el año 2010 de la Licenciatura en Medios Audiovisuales, aspiración que tiene larga data desde los años 60..

4 - Decisión de mantener el nombre ENBA, dentro de la denominación de Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes".

5 - Inclusión tempranamente y vigencia de experiencias multidisciplinarias e interdisciplinarias

<sup>229</sup> Baliño, N. (Entrevista 2/4/2009). (p. 182).

6- Las experiencias que se mantienen y se realizan en el Primer año de estudios, en cuyo diseño participó activamente Jorge Errandonea, a través de los Centros de interés.

7 - Vigencia del eclecticismo que postulara, entre otros, Miguel Ángel Pareja, a través de la pluralidad estética y pedagógica de los Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético Pedagógica del Segundo Período de Estudios. De esto se deduce que lo pedagógico como tal constituye, entre otros, un escenario diverso, dinámico y en construcción.

Por todo lo expuesto se considera vigente el espíritu de la Reforma de los años 60. Sus principios fundamentales, fueron ratificados en el mencionado Foro de discusión sobre el Plan de Estudios actual.

Se debe señalar que al ingresar como Facultad independiente ocurren cambios en la estructura curricular, ya que la inserción de licenciaturas ocasiona cruces metodológicos que afectan la forma en que se produce una nueva organización curricular del Plan de Estudios en el año 2002<sup>230</sup>. Investigar profundamente si estas nuevas formas organizativas intervienen afectando el contenido metodológico del Plan de Estudios y en qué medida esto incide en las concepciones y experiencias pedagógicas de la institución es un problema que, por limitaciones de tiempo y espacio, excede este trabajo.

Es importante resaltar las preguntas realizadas en el capítulo 3.2, ya que existen concepciones pedagógicas que pueden modificar su contenido en relación al contexto en que se desarrollan. Ejemplo: No es igual hablar de formación integral en medio de la participación en el contexto de las luchas estudiantiles de los años 60-70, que inmersos en un contexto de globalización. Cómo y en qué medida esas concepciones pedagógicas son dinámicas y no permanecen invariables es otro tema a investigar. ¿Los contextos económicos sociales, políticos, culturales, acaso no determinan también contenidos diversos en lo pedagógico? ¿De esta manera una misma palabra no puede poseer incluso significados variables de acuerdo a los diferentes contextos en que sea enunciada?

<sup>230</sup> Después de 1992, al ingresar a la UDELAR comienza la etapa de implementación de las licenciaturas.

Finalmente emergen otra vez las constantes, los binomios antagónicos, pero el orden de los factores puede alterar el producto. Esta configuración posee cualidades diferentes en el contexto actual.

antiacademicismo & academicismo

autoritarismo & antiautoritarismo

libertad & poder

emergente & hegemónico

tradicción & globalización

Dice Silvestre Peciar:

Yo creo que el arte, hay un libro que yo lo tengo, escrito por una inglesa que se llama Stone, que revisó los archivos americanos<sup>231</sup> después de 25 años... Se pueden ver en EE UU los archivos de hace 25 años y se llama "La CIA, y su intervención en la cultura". Allí aparecen todas las reuniones, todos los encuentros. Los personajes con nombre y apellido, las grandes empresas que intervenían. Cómo hacer para que el arte forme, se solidifique con la hegemonía de Estados Unidos.<sup>232</sup> Estoy hablando del arte plástico. No sé qué pasa muy bien en la música o la literatura. Yo sé que hay en la literatura individuos por ejemplo Saramago. Es un gran escritor que tiene editoriales. Ahora en la cuestión del arte ha pasado eso. Hoy por hoy, yo mostraba cuando llegan los estudiantes nuevos en la rotación. Puse una fotografía, lo que se pagó, y puse todo el arte nacional nuestro, Torres García, Figari, Cuneo, lo mejor de lo mejor. Y dije: ven estos son los precios de remate, no los inventé yo, aquí están. Todos estos cuadros que son como 20 no valen lo que la fotografía de esta norteamericana. Una fotografía que yo la conservo, es una mujer en el camino con una valija. ¿Qué es lo que valoriza el arte?<sup>233</sup> ¿Los verdaderos valores o los valores del mercado? Porque esa fotografía fue paga varios millones y con esos millones se compra todo el arte uruguayo. No puede ser, y si nosotros nos dejamos llevar por eso, ¿que estamos haciendo?, estamos traicionando, realmente yo no lo comprendo.

<sup>231</sup> Referencia a un libro basado en archivos desclasificados de la CIA.

<sup>232</sup> Peciar, S. (Entrevista 4/6/2009). (p. 206).

<sup>233</sup> Peciar, S. (Entrevista 4/6/2009). (p. 206-207).

Quedan presentes aquí los enunciados de la globalización de la cultura. ¿Serán las culturas locales emergentes las que construyan respuestas? ¿Se convertirán las mismas en culturas de resistencia al poder hegemónico mundial, con la imposición de sus leyes de mercado?

En este sentido el IENBA podría llegar a jugar un rol dentro de la cultura universitaria de nuestro país. Es en este sentido que la tradición de los años 60 se convierte en enseñanza. Los resultados no están a la vista, pero aún resuenan los principios de la Reforma, a pesar de que, en lo interno institucional habría que preguntarse e investigar si los mismos no se convirtieron en hegemónicos por la vía de los hechos y por el peso que a nivel institucional han logrado. Lo que podemos afirmar es que tanto una como otra cuestión, constituyen en la discusión actual un eje, una posibilidad.

9. Afiche realizado en la década del 90 por el IENBA, para una jornada universitaria, organizada por el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y el Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo.

"Aproximaciones" a los años 60 se manifiestan de diversa forma, obsérvese este ejemplo, a nivel visual.

## 4.1 Conclusiones

Retomando las hipótesis presentadas, queda sugerido que se puede constatar que:

1 - Existen experiencias y concepciones pedagógicas particulares en el IENBA, que tienen su origen en la Reforma de la ENBA, que constituyen una tradición, como por ejemplo el particular abordaje pedagógico de la extensión.

2- Estas experiencias y concepciones pedagógicas surgieron como emergentes y contra hegemónicas, enmarcadas en determinados contextos. Algunas de ellas, como por ejemplo la concepción extensionista que integra la enseñanza y la investigación, hoy mantienen un lugar importante dentro de la pedagogía del IENBA.

3 - Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea son referentes de esta construcción pedagógica.

4 - Se determinaron contextos socioculturales institucionales, trayectos de experiencias y concepciones pedagógicas. Ellos son: Desarrollo de la Reforma: 1957-1973; desde su inicio hasta el cierre de la ENBA por la intervención militar tras el golpe de estado. Dictadura militar: 1973-1985: Durante la dictadura militar hasta la reapertura de la ENBA. La Reapertura de la ENBA:1985-1993: Desde la reapertura hasta la muerte de Errandonea. Actualidad: 1993 - 2013.

5 - Durante la dictadura militar, con la ENBA cerrada por el régimen de facto, las concepciones pedagógicas no sólo sobreviven, sino que dentro de este contexto recorren un trayecto, algunas desarrollándose; generando acciones de resistencia cultural. Pero además, esto hace posible que la ENBA vuelva a abrir sus puertas. Las situaciones de resistencia cultural durante la dictadura, son decisivas para la supervivencia y para la continuación (en democracia), de esta construcción pedagógica. Entre las acciones de resistencia cultural se encuentran: 1) Prácticas consultivas entre integrantes instituyentes de la ENBA. 2) Colectivos de producción:

KO, y Cerámicas del Carrito. 3) Se generó y comunicó pensamiento creativo instituyente desde el exilio. 4) Acciones por la reapertura de la ENBA.

6) De lo anterior se infiere que las acciones de resistencia cultural durante la dictadura forman parte de la historia de docentes y estudiantes instituyentes, y del IENBA.

Existen experiencias y concepciones pedagógicas constituyen una identidad cultural, un estilo institucional, una tradición, entre otras.

Cada una de estas afirmaciones contienen a su vez líneas de investigación posibles de ser transitadas, pero también líneas de investigación que puedan considerarse opuestas a las mencionadas. Este trabajo constituye un punto de vista, una mirada que, como investigación inacabada, podrá convertirse a su vez en motivación para otras.

## 4.2 Bibliografía

Academia Nacional de Letras. Diccionario del Español del Uruguay. (2011)  
Ediciones La Banda Oriental.

AEBA “El Carajo” Boletín de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes

AEBA/ASCEEP-FEUU, Junio 1991.

AEBA “El Carajo” Boletín de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes

AEBA/ASCEEP-FEUU, Agosto 1991.

AEBA. FEUU. *Taller, N° 2, año 1.* (Abril 1953).

AEBA. FEUU. *Taller. N° 2, año 2.* (Junio 1953).

AEBA/ASCEEP-FEUU *Taller. Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes. 2da época.* (Julio, 1984). (Se reedita durante la dictadura).



AEBA/ASCEEP-FEUU *Taller. Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes. 2da época* (1985).

AEBA/ASCEEP-FEUU. *Taller. Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, 2da época.* (1987).

AEBA-ADUR Bellas Artes-Egresados de la ENBA. (1987 Volante).

AEBA/ASCEEP-FEUU *Taller. Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, 2da época.* N° 5. (1988/1989).

AEBA/ASCEEP-FEUU. *Taller. Revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, 2da época.* (Junio 1991)

"Ahora". Sábado 26 de febrero de 1972- Año I - N° 136

"Ahora" Martes 29 de febrero de 1972- Año I- N° 138. Portada del periódico.

Alonso, J. *Aportes para incrementar la formación estético-plástica y técnica en la enseñanza artística universitaria 2010.* Foro “Los Planes de Estudio en IENBA” IENBA. (Julio 2010).

Alonso, J. *Trabajo para: Profesor Titular de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica .* IENBA. Montevideo. (1996).

Alonso, J. *Ponencia para el Segundo Foro Nacional de Educación y Arte*. Paysandú, Uruguay. (2006).

Alonso, J. (Entrevista. 15/4/2009 y 30/4/ 2009)

Anónimo. I. Ching. Ideograma 49 KO/La revolución (La muda).

Arocena, R. *Elecciones en el cruce de caminos*. Gaceta UR año 1. N° 7, marzo 2010. UDELAR.

Arocena, R. *La república y su universidad en el año 2020*. Gaceta UR. Año 1, número 1. UDELAR, Montevideo, Uruguay. (Julio de 2009).

Arocena, R. y Caetano, G. Uruguay: *Agenda 2020*, coordinadores ED Taurus, Uruguay. (2007).

Arocena, R. *Qué piensa la gente de la innovación, la competitividad, la ciencia y el futuro*. ED Trilce, Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay. CIESU. (1997).

Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith. *La innovación y las políticas en Ciencia y Tecnología para el Uruguay*. Agenda 1. ED Trilce. CIESU. Montevideo, Uruguay. (1998).

Área Artes Gráficas, documento elaborado para el Foro de discusión sobre el Plan de Estudios. (29 de junio 2010).



Baliño, N. *Entrevista al profe Norberto Baliño*.  
[http://www.internet.com.uy/arteydif/SEM\\_UNO/PDF/Entrevista%20al%20profe%20Norberto%20Baliño](http://www.internet.com.uy/arteydif/SEM_UNO/PDF/Entrevista%20al%20profe%20Norberto%20Baliño) (10/7/2010).

Baliño, N. *Cuerpo marginal: ensayos sobre prácticas estéticas contemporáneas*. Comisión Sectorial de Educación Permanente. IENBA, UDELAR.

Baliño, N. (Entrevista 2/4/ 2009)

Baliño, N. *Tesis para Profesor Titular grado 4*. IENBA. Montevideo.

Baliño, N. *Cuerpo marginal: ensayos sobre prácticas estéticas contemporáneas*. Comisión Sectorial de Educación Permanente, IENBA-UDELAR.

Baliño N, Pastorino M. *Arte, poder y diferencia*. <http://www.Internet.com.uy/arteydif>

Bourdieu, P. *Creencia artística y bienes simbólicos*. ED Aurelia. Rivera. Grupo Editorial. Córdoba/Buenos Aires. (2003).

Bourdieu, P. *Bourdieu sobre Foucault y la experiencia personal*-  
 YouTube.[www.youtube.com/watch?v=aQE66bbUAXE](http://www.youtube.com/watch?v=aQE66bbUAXE) (8/1/2012).

Bourdieu, P. *Razones prácticas*, E. Anagrama, Barcelona. (1997).

Carlevaro, P. Simón, María, Silva, C. *Análisis del informe de autoevaluación del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes*. Comisión de Evaluación del Área Artística. UDELAR. (2011).

Chá, Alfredo. Vídeo documental *Memorias de Documentos de una pelea*, de López, M, López, S. (Realizadores, estudiantes del TPLOEP H.Laborde, IENBA) (2011)

Chá, Alfredo, *Tesis para Profesor Titular del Área Foto Cine Vídeo IENBA*.  
Montevideo.

Comisión de Plan de Estudios de la Sala de Estudiantes de la ENBA, en: Sztern, S. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_visia3n\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_visia3n_desde_bellas_artes..pdf)

"Compañero". Portada del periódico. (Junio 1972).

Cores, H. (1989). *La lucha de los gremios solidarios (1947-1952)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.

Congreso Nacional de Educación, Informe, Comisión 15, Universidad.

Decroly [Ovidio decroly-aportes-a-la-educacion](#)

[www.slideshare.net/ayeser/ovidio-decrolyaportesalaeducacion](http://www.slideshare.net/ayeser/ovidio-decrolyaportesalaeducacion)

[http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs\\_rn=7&gs\\_ri=psy-ab&cp=5&gs\\_id=k&xhr=t&q=decroly&es\\_nrs=true&pf=p&output=search&sclient=psyab&oq=decro&gs\\_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2fbc35&biw=1920&bih=979](http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&cp=5&gs_id=k&xhr=t&q=decroly&es_nrs=true&pf=p&output=search&sclient=psyab&oq=decro&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2fbc35&biw=1920&bih=979) (15/1/2013).

Decroly [Métodos de aprendizaje - Método Decroly - Wikilearning](#)

[www.wikilearning.com/monografia/metodos\\_de...decroly/5663-7](http://www.wikilearning.com/monografia/metodos_de...decroly/5663-7)

[http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs\\_rn=7&gs\\_ri=psy-ab&cp=5&gs\\_id=k&xhr=t&q=decroly&es\\_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=decro&gs\\_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2fbe35&biw=1920&bih=979](http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&cp=5&gs_id=k&xhr=t&q=decroly&es_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=decro&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2fbe35&biw=1920&bih=979) (15/1/2013).

Decroly [Ovide Decroly | Pedagogía](#)

[pedagogia.mx/ovide-decroly](http://pedagogia.mx/ovide-decroly)

[http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs\\_rn=7&gs\\_ri=psy-ab&cp=5&gs\\_id=k&xhr=t&q=decroly&es\\_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=decro&gs\\_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2fbe35&biw=1920&bih=979](http://www.google.com.uy/#hl=es-419&gs_rn=7&gs_ri=psy-ab&cp=5&gs_id=k&xhr=t&q=decroly&es_nrs=true&pf=p&output=search&scient=psyab&oq=decro&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44342787,d.eWU&fp=46a13f3fee2fbe35&biw=1920&bih=979) (15/1/2013).

D'Elfa, G. , Miraldi, A. Historia del movimiento obrero del Uruguay. Desde sus orígenes hasta 1930. Ediciones La Banda Oriental. (1984).

Dewey, J. *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica. México. 1949

Dewey, J. - *Experiencia y educación*. E. Losada. Buenos Aires. (1964).

Eisner, E. *El ojo ilustrado*. Ediciones Paidós. Ibérica. S.A. España.( 1998).

Eisner, E. *Educar la visión artística* Ed. Paidós. Buenos Aires. ( 2004).

Escuela Nacional de Bellas Artes. *Proyección de su experiencia educacional*. Currículum Vitae de la ENBA. (1986)

ENBA- UDELAR. *Una experiencia educacional 1960, 1970.* ( 1970). ENBA, UDELAR.

ENBA, Reglamento de Plan de estudios, 1991.

Errandonea, J. *Aportes Doctrinarios. Plan Nuevo de Bellas Artes.* Tribuna Universitaria. (octubre 1963). En ENBA Proyección de su experiencia educacional (1986).

Errandonea, J. *Nota al CDC.* ( Distribuido 282/1991). En Sztern, S. "*La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes*".(1991).

Errandonea, Jorge, "El mercado del arte", Escuela Nacional de Bellas Artes, (1993).

Faraone, Roque; París, Blanca; Oddone, Juan y colaboradores . *Cronología comparada de la historia del Uruguay 1830-1985*

Ferrater, J. *Diccionario de filosofía (Obra completa).* (1979) Alianza Editorial. Madrid.

Fernández, L. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales.* (1998). Buenos Aires. Paidós. (1998). (10/2/2011).

<https://www.google.com.uy/search?q=ESTILO+INSTITUCIONAL+LIDIA+FERN%C3%81NDEZ&aq=f&oq=ESTILO+INSTITUCIONAL+LIDIA+FERN%C3%81NDEZ&aqs=chrome.0.57j60j62j60.12871&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Fernández, Lidia. *Los conceptos de organizador y núcleo dramático en el análisis institucional acerca del abordaje objeto-institución*. 1er Congreso Internacional de Educación, crisis y utopías. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. (2000).

Fernández, L. *El análisis de lo institucional en la escuela, un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales: Notas teóricas*. 1ª edición. Buenos Aires. Paidós.

Fernández, L. *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 1ª edición. Colección Grupos e instituciones. Ed. Paidós. Buenos Aires. (1994).

"Foro sobre la discusión del Plan de Estudios del IENBA, 2010-2012". Documentos: Propuestas de modificación del Plan de Estudios, realizadas por: Área Gráfica, Profesor Alonso, Profesor Laborde, Profesor Alfredo Chá, Profesor Fernando Martínez, Profesor Fernando Miranda; y documentos elaborados por el Coordinador de dicho evento, Profesor Gonzalo Vicci.

futiweb.blogspot.com (15/1/2012).

<http://elcarro.wordpress.com/> (10/7/2010).

[http://blogs.montevideo.com.uy/blogssubcategoria\\_1553\\_1\\_4.html](http://blogs.montevideo.com.uy/blogssubcategoria_1553_1_4.html) (20/7/2010).



<http://www.bigbang.com.uy/num11/todosdepie/todosdepie.htm> Domingo, 17 de abril, 2011-Año 12, N°56636 (17/4/2011).

<http://www.enba.edu.uy/pdf/licfot.pdf> (10/1/2012).

Figari, P. *Educación y Arte* Serie Edición Homenaje. Vol. 12. Ministerio de Relaciones Exteriores. Consejo de Educación Técnico Profesional. UTU. (2007).

Foucault, M. *La arqueología del saber* ED Siglo XXI. Barcelona. (1980).

Foucault, M. *Las palabras y las cosas* ED Siglo XXI. Madrid. (1999).

Foucault, M. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. ED Siglo XXI. Buenos Aires. (2004).

Hernández, A. *Tesis para Profesor Titular de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica* IENBA. Montevideo.

Hernández, F. *Educación y cultura visual*. ED Octaedro. Barcelona. (2000).

Hernández, F. *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Ediciones Octaedro. Barcelona. (2007).

Información básica acerca del Plan de Estudios del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. (2010) Folleto.





Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes *Informe de Autoevaluación institucional* IENBA. Montevideo.( 2011).

Laborde, H. *Objetivos, Contenidos y metodología educativa y sus fundamentos doctrinarios. Ubicación en la estructura educativa de la ENBA y Programa por niveles de curso. Su ubicación en el arte Nacional y Universal* . (4 de marzo de 1994) Trabajo de Tesis para el concurso por " Taller Fundamental".

Laborde, H. *Héctor Laborde. Centro Municipal de Exposiciones. Subte Municipal- Mayo de 2006.* (Catálogo). "CURRÍCULUM VITAE". (IENBA-UDELAR- IMM). (2006).

Laborde, H. *Propuesta para el Foro de discusión “Los Planes de Estudio en IENBA”* IENBA. (Junio 2010).

Laborde, H. *Proyecto CSIC. Solicitud de equipos para profundizar el espacio de investigación en imagen digital y audiovisual.* Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica Héctor Laborde. IENBA.( 2010).

Marcha, Montevideo, año XXX, marzo 21 de 1969, N°1441

Marcha, Montevideo/año XXXIII/marzo 3 1972/ N° 1583

Marcha, Montevideo/años: 1968, 1969, 1970 (Colección Completa de cada año)

[memoriaanualhttp://www.enba.edu.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75&Itemid=102](http://www.enba.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=102) Memoria anual 209 (17/2/2011).



Miranda, F. *Libertad y poder. Sujetos educativo artísticos en Montevideo (1903-1973)*, Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado: Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales.

(2003-2005)

Miranda, F. Vicci, G. , Compiladores. *La investigación en educación Artística Universitaria. La experiencia en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.* (2004). Formación Docente . N° 2. IENBA, UDELAR.

Miranda, F. *Tesis para Profesor Titular, Coordinador del Segundo Período de Estudios.* IENBA. UDELAR.

Miranda, F., Vicci, G., Zanolli, M. (Compiladores). *Formación docente 1.* Colección Zarpe. UDELAR. Montevideo. ( 2002).

Mirza, R. *La escena bajo vigilancia, teatro, dictadura y resistencia. Un microsistema teatral emergente bajo la dictadura en el Uruguay.* Ed. La Banda Oriental y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. UDELAR. ( 2007).

Pareja, Miguel A. *Selección de obras. Torre Ejecutiva Plaza Independencia.* (Catálogo). (1 de abril 2011).

Pareja, Miguel Ángel. *El yo y el nosotros.* Entrevista de Gabriel Peluffo y Hugo Gilmet. Semanario “Marcha”, Montevideo, diciembre 10 de 1971. N° 1573.

Pastorino, M. *La cuestión del cuerpo docente y la educación artística universitaria*. Formación Docente. Vol. 3. IENBA, UDELAR. (2009).

Pastorino, M. *Intensidades y dislocaciones en el campo artístico local*. Formación Docente Vol. 3. IENBA, UDELAR.(2009).

Pastorino, Magali y Puchet May *La práctica educativa como experiencia relacional* Formación Docente, Colección Experiencias N° 2. IENBA, UDELAR, EUM.

Peciar, S. Entrevista. (20 de abril 2009).

Peciar, Silvestre, *Tesis para Profesor Titular de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica*. IENBA. (Montevideo, 1989).

Pérez, A. *Los anarcos de Bellas Artes*. Foro: a 40 años del 68. ¡Viva el FER! (18/6/2008). <http://generacion68.mundoforo.com>>Las anécdotas< image-vp262.html (20/7/2010).

#### Programas Docentes de:

Taller de los Fenómenos de la Percepción y Lenguajes, Seminario de las Estéticas, Licenciatura Global Artes Plásticas, Licenciatura en Artes- Fotografía, Escultura, Licenciatura en Artes- Cerámica, Licenciatura en Artes – Dibujo y Pintura, Licenciatura en Artes- Escultura y Volumen en el Espacio, Licenciatura en Artes Diseño Gráfico, Licenciatura en Artes- Plano en el Espacio, TPLOEP A. Hernández, TPLOEP J. Alonso, TPLOEP H. Laborde,



TPLOEP Musso, TPLOEP Seveso, *Áreas Asistenciales: Artes del Fuego, Volumen en el Espacio, Plano en el Espacio, Foto cine y Vídeo, Artes Gráficas.*

Read, H. *Educación por el arte* Ed. Paidós. Vol. I. Buenos Aires. (1964).

Sánchez, A. *Pintura mural, prácticas educativas e identidad* En “Formación docente”, Colección Experiencias N° 1, UDELAR, IENBA, EUM.

Reglamento de Plan de Estudios, Escuela Nacional de Bellas Artes, 1991

Reglamento del Plan de Estudios 2002.

Ribeiro, D. *La universidad nueva, un proyecto* (2007) República Bolivariana de Venezuela. Editorial Biblioteca Ayacucho

Rico, A. *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay 1973-1985*, tomo I, (2008) UDELAR, CSIC, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Rodríguez, H. *Unidad sindical y Huelga General*. Editorial Centro Uruguay Independiente. Enfoques críticos.

Sztern, S. *Tesis para Profesor Titular, Encargado del Departamento Área Fenómenos de la Percepción.*



Sztern, S. *Elementos-premisa que Aprendimos a tener en Cuenta en la Educación Artística*. En "Formación docente 2". Compiladores Miranda, F, y Vicci, G. UDELAR. IENBA. (Junio 2004).

Sztern, S. *La extensión universitaria. Una visión desde Bellas Artes*. [http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la\\_extensian\\_universitaria\\_una\\_vision\\_desde\\_bellas\\_artes..pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/la_extensian_universitaria_una_vision_desde_bellas_artes..pdf) (7/7/2012).

Sztern, S. [http://portal.unesco.org/culture/en/files/40445/12668489593metho\\_creararte.pdf/metho%2Bcreararte.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40445/12668489593metho_creararte.pdf/metho%2Bcreararte.pdf) (12/2/2010).

Sztern, S. Creación de un sistema de educación artística. Proyecto de Investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes Universidad de la República. Algunas consideraciones sobre la educación en Artes Plásticas. <http://portal.unesco.org/culture/es/files/40473/12668512493creacion.pdf/creacion.pdf> (15/2/2011).

Sztern, S. *Paper presented at the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean* in Brazil in 2001.

Sztern, S. (Entrevista 28/4/2009)

Ulriksen, Maren y Viñar, M. *Fracturas de memoria. Crónicas de una memoria por venir* Ed. Trilce. Montevideo. (1993).

UNESCO *El modelo de la enseñanza superior, Informe final para la UNESCO*. (2005) París. (Presentado a la Cumbre de la Sociedad de la información.) Capítulo 5.

Unidad de Relacionamento con el Medio\_ Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”\_ UDELAR. ARCHIVO IENBA. Texto recopilado. Montevideo, noviembre de 1987.

Umpiérrez, R. (Entrevista 28/5/2009).

Umpiérrez, Ramón, *Tesis para Profesor Titular del Departamento Área Fenómenos de la Percepción*. Montevideo. IENBA.

Umpiérrez y Pastorino Magali *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*. ED. UDELAR (2007).

Viñar, M. en: *Uruguay Agenda 2020. Tendencias conjeturas proyectos*. Arocena R. y Caetano, G. Compiladores. (207). Editorial Taurus. Montevideo

[www.enba.edu.uy](http://www.enba.edu.uy) (17/7/2012).

[www.urmienba-blogspot.com](http://www.urmienba-blogspot.com) (17/7/2012).

### 4.3 Anexos. Entrevistas.

(Se señalan en "negrita", los fragmentos utilizados en las citas)

#### 1 - Profesor Javier Alonso.

**Profesor titular, G.5. Encargado de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica. Segundo Período de Estudios.**

**Primera entrevista: 15/4/2009**

Había tiempo. La entrevista entonces se convirtió casi en un diálogo, en una fluida comunicación.

Marina Cultelli: La primera pregunta es sobre tu experiencia en la Escuela de Bellas Artes, desde que empezaste hasta ahora, ¿cuáles son las cuestiones más significativas? ¿Cuáles consideras que pueden haber sido tus aportes? Ya te estoy hablando de que has hecho aportes...

Javier Alonso: Sí, hay dos cosas. La pregunta puede ser contestada desde dos miradas. Una de ellas tiene que ver con lo que fue mi formación dentro de la Escuela porque en realidad yo empecé la Escuela siendo muy joven. No tenía Secundaria terminada aún y en aquel momento en la Escuela a través de un examen una persona podía entrar, si salvaba el examen de dibujo.

Marina Cultelli: ¿Catorce años?

Javier Alonso: Catorce mínimo, ese era el mínimo. Yo hice el examen y lo salvé. En la generación que yo entré habían personas mayores, personas de mediana edad y jóvenes. Yo estaba entre los jóvenes. La Escuela cuando yo entré estaba en pleno, una cosa que me impresionó mucho a mí, es que yo me di cuenta que la

Escuela estaba en un proceso de tensión interna, que tenía que ver con distintas formas de encarar la enseñanza de las artes. Yo ahí leí la revista Taller de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes. Ahí conocí los artículos de Rubén Prieto, que eran generaciones anteriores. Ya Rubén Prieto no estaba como estudiante. De Peciar, de Silvestre Peciar, que ya tampoco era estudiante. Y bueno, yo creo en ese clima que tenía que ver también con un clima generalizado en la Universidad. Generalizado no necesariamente con la misma intensidad en todos lados. Porque no era lo mismo la realidad de la Facultad de Derecho, que de la Facultad de Arquitectura, o de la Escuela de Bellas Artes. La Escuela de Bellas Artes había entrado en el 57 a la Universidad. Había una cantidad de expectativas en relación a la innovación. Y la Universidad apostaba a una reforma integral como casa de estudio, como lugar en la sociedad. Y bueno eso a mí me influenció mucho. Recogí ese desafío siendo muy joven y me integré plenamente. Por supuesto que ahí yo tuve los referentes. Te puedo mencionar a Leopoldo Agorio que fue interventor de la Escuela hasta el 64, pedido por los estudiantes. Yo empecé a concurrir a las asambleas y dejé de concurrir a las asambleas de los estudiantes cuando egresé después de la dictadura. Era de los estudiantes eternos. Me interesaba mucho la militancia de la FEUU. Me interesaban mucho todos esos aspectos en que la reforma hacía mucho hincapié. El rol del estudiante universitario en la sociedad y el rol de la Universidad en la cultura. Todas esas improntas que en la década de los 60 tuvieron una situación crítica pero pujante también. O sea, fue un proceso en el cual los valores retrógrados estaban en tensión con los valores que querían de alguna manera generar o profundizar una reforma, que implicase que la Universidad asumía cada vez más protagonismo en la cultura... y ahí las actividades creativas.

Marina Cultelli: ¿Cuáles valores? Estos valores están escritos en muchos ámbitos, pero ¿para ti cuáles son los más importantes?

Javier Alonso: Uno de los valores es el de considerar un vínculo muy estrecho entre lo que se investiga a nivel creativo plástico, y el rol de esos conocimientos en la sociedad. El vínculo necesario que la creación artística tiene que tener sin intermediaciones con la sociedad.

Nosotros teníamos un enfoque muy crítico sobre las instituciones artísticas, las galerías, los museos, y **considerábamos que la Universidad tenía que contrapesar**





**esa tendencia a la elitización de la actividad creadora, artística, en un proceso donde nosotros fuéramos protagonistas directos de la relación con el público, con la gente. Esto no es una cosa nueva, en el arte moderno los teatros independientes lo hicieron. Crearon sus propios ámbitos para que la gente tuviera contacto directo, no a nivel de empresa que eran las intermediarias entre que una obra tuviera éxito o no. Nosotros estábamos también para generar un espacio de incidencia y recoger de la sociedad aquello que la sociedad nos suministraba, como los hechos, los acontecimientos contemporáneos actuales, las vivencias con que la sociedad vivía. Se dio en los 60 la regresión hacia el autoritarismo que fue una de las tónicas que tuvo esa época y el valor justamente de enfrentar esas políticas represivas, esas políticas autoritarias, era el valor del cual yo te estaba hablando. En primer lugar considerar que la actividad creativa en el orden plástico tiene que ser libre totalmente, no sujeta a estereotipos, ni a que esto es lo que necesita el pueblo, ni nada ¡no! Era una actividad donde el laboratorio personal tenía que ser lo más auténtico posible. La autenticidad y la búsqueda de lo personal era un ítem muy importante.**

Marina Cultelli: Pareja habla de lo popular. En Brecha exactamente, te digo porque lo vi ayer, conseguí las revistas "Brecha" prestadas, ¿las "Brechas"? Perdón, las revistas "Marcha".

Javier Alonso: Las "Marcha".

Marina Cultelli: Las "Marcha". En el año 68, se plantean dentro de los críticos unas asambleas o encuentros para poder resolver esa dicotomía: arte para el pueblo, arte popular, o si se quiere, ese tipo de esquemas que no conducen a ninguna parte que tu acabas de referir.

¿Cómo se vivía desde tu punto de vista esta cuestión que es muy compleja?

Javier Alonso: Lo que siempre me auto exigí era que yo tenía que buscar en mí aquellas cosas que no estuviesen marcadas por la búsqueda del prestigio, la búsqueda de ciertos roles pre determinados, sino que la creación fuera lo más genuino y comprometido con mi propio pensamiento, mis propias creencias, mis propios sentimientos.

Marina Cultelli: Sí, porque cerca había estado toda la invasión a Checoslovaquia

Javier Alonso: Claro. Sí, yo siempre considere que...

Marina Cultelli: El realismo socialista y todo eso?...

Javier Alonso: Claro, bueno, pero no se puede decir, en el realismo unificar todo. Porque una cosa era la política oficial del Partido Comunista, y otra cosa eran los creadores Checos que eran de un nivel extraordinario. Que no podían sujetarlos por más que quisieran ¿no? Porque las marionetas de Trnka por ejemplo eran una cosa extraordinaria. Y eso estaba dirigido directamente a todos, el pueblo en general, a todos. Y evitar las sacralizaciones eliticas, era un tema moderno. Por eso éramos hinchas de la cinematografía. Vos pagabas cincuenta pesos, te veías tres películas, de repente te embocabas una que te dejaba una marca. O sea que la producción tenía que ser de calidad, tenía que ser comprometida con uno mismo, y tenía que tener vocación de comunicación con la sociedad sin intermediaciones. Sin la intermediación del premio. Sin la intermediación de la cotización en bolsa. Y todas esas cosas a mí me incidieron mucho hasta el día de hoy que sigo pensando lo mismo. Lo mismo con las variantes del tiempo que pasa. Pero sigo pensando lo mismo.

**Cuando la Escuela fue clausurada en la dictadura, un grupo de docentes y de estudiantes de la Escuela salimos con un carro a vender cerámica. ¿Era emular las ventas populares de la Escuela? de alguna manera sí, era continuar con eso. O sea que no era que cambió el escenario y nosotros nos dedicamos a los premios, nos dedicamos a las carreras en el exterior o lo que fuera.**

**Simplemente ese perfil de compromiso, donde recordando a Pareja él hablaba del arte popular, pero del arte popular en ese sentido, con un muy fuerte compromiso con lo creativo.** Cuando Picasso y Miró hacen la cerámica; Miró con Johannes Artigas hacen la obra pública gigantesca y Picasso hace piezas de alfarería. Por supuesto cuyo destino finalmente fueron las grandes galerías. Pero hizo cinco mil cerámicas. Yo creo que en el arte moderno el tema del mercado comprometió mucho los ideales del autor. Yo creo que uno de los ideales fuertes del arte moderno es romper con la elitización. O sea la socialización de la educación y la socialización del trabajo artístico es un sueño acariciado en el siglo XIX. Por Van Gogh, por mucha

gente, por Artaud, por muchísima gente. Y eso continúa en el siglo XX como un deber no cumplido. Eso sigue hasta hoy. Y yo creo que yo me encuentro dentro del grupo de gente donde se considera que la actividad creadora tiene que alcanzar a todos los niveles de la creación: La pieza única, la pieza seriada, en el diseño, en toda la actividad creadora que implica ese universo tan polifacético de formas de actuar con un mecanismo directo de comunicación. La Escuela lo hizo y lo sigue haciendo. Las campañas, ¿quién nos pedía que hiciéramos campañas? Nadie. Nosotros lo hacíamos porque creíamos que era importante y las respuestas que tuvimos de la sociedad fueron respuestas críticas por un lado, elogiosas por otro. Eso nos alentaba a seguir en un camino que considerábamos que no estaba mal, que estaba bien. Eso lo sigo creyendo hoy.

Marina Cultelli: ¿Cuál fue?... Desde esto que me estabas contando que corresponde a los años 60, al hoy ... ¿cuál es, cuál sigue siendo el trayecto?

Javier Alonso: Yo creo que la apuesta es a nivel de la formación. El artista, el artista plástico visual, tiene que ser una persona muy auto-exigente, muy auto-exigente. Tiene que exigirse lo máximo que puede dar, y eso tiene que proyectarse hacia la sociedad en su conjunto. Yo no soy esquemático en el sentido de que la obra, la pintura como obra única no debe existir. Eso son macanas. Pero sí que la obra pictórica única, debe estar al lado de las serigrafías seriadas, y debe estar al lado del grabado, y debe estar al lado de la producción de cerámica utilitaria y de los murales de obra pública. Yo creo que es por ahí; y con los medios de comunicación. Porque si hubo algo que la Escuela cambió fue eso, introducir los lenguajes post-industriales como una tarea que era, que es tarea de la creación artística. Hay un porcentaje, no es tarea única de la creación artística, pero sí están los artistas involucrados. En el cine es obvio decirlo. Pero no merece ningún comentario porque es reconocido por todo el mundo. Y en el diseño también y en la producción industrial y en la producción artesanal. Creo que la modernidad lo que tiene es que no ha podido profundizar en sus propios ideales.

Marina Cultelli: ¿Por qué?

Javier Alonso: Porque es contradictoria. Porque por un lado la sociedad moderna impulsa el consumismo y la prescindencia, y por el otro el compromiso y la creación. Es esa cosa que aparece en el Renacimiento y que todavía no hemos podido



generar una cultura que le dé un equilibrio a todo eso. Porque el individualismo es parte de la modernidad, pero el individualismo que se separa y se coloca en la torre de marfil. Rechina, como rechina también, cuando se habla de socialización bajar los niveles para socializar. No, eso es una payasada, eso es una cosa que fracasó en todos lados. Y lo único que trajo fue sociedades que lo único que saben hacer es decir que sí, sin capacidad crítica. Y yo creo que no va por ahí, no soy yo, un montón de gente. Entonces me parece que para hoy en la Escuela de Arte, esos problemas no han sido resueltos, que han aparecido otros que hay que darles importancia también. Toda la temática incorporada por el dadaísmo del arte como presentación y no como interpretación. Es todo un tema que es muy importante y yo creo todo eso. Cuando uno va y dice: ¡a ver, a ver! ¿Pero qué destino tiene esto?, ¿el destino de quién? De un número de personas que son las que están en el metié. No le resto valor, pero me parece que se queda corto. Por eso es muy importante que como Universidad nosotros tengamos ese proyecto, mantengamos ese proyecto de acciones directas con la sociedad y la sociedad en su conjunto. No ir a un barrio solo y hacer una actividad en un barrio. No estoy diciendo que no haya que ir, hay que ir. Pero hacer actividades.

Yo creo que hay un ejemplo que es muy bueno y es cuando las campañas de sensibilización esas que abarcan la ciudad en su conjunto.

Yo creo que eso es algo que nosotros tenemos que seguir insistiendo con eso. Y con otros formatos, no repitiendo, no repitiéndonos. Pero es muy difícil porque cuando se hace una cosa que está bien, es difícil no caer en repetirla. Pero a mí me parece que no necesariamente hay que repetirla, se pueden hacer otras versiones, con otras mentalidades, otras cosas. Y ahí es muy importante la medida de la gente joven que no vivió las cosas que vivimos nosotros, que está viviendo otras, y que me parece que hay que trabajarlo en conjunto. (Hace una pausa).

Marina Cultelli: Sobre Pareja.

Javier Alonso: Pareja, Pareja, yo creo que... Si, si, **Pareja para mí fue un maestro, un compañero, y un amigo, tres cosas juntas. Y Pareja era un individuo que tenía una sensibilidad en ciertas cuestiones de la plástica muy sutil, de una sutileza se ponía a hablar frente a una pintura, podía ser del Renacimiento, podía ser Barroca, podía ser...y él le sacaba jugo y te mostraba las cosas, el camino que era eso. Y eso es algo que dejó huella no solamente en mí, en muchas personas.**



**Pareja era un individuo también que creía en la enseñanza libre. Que creía en que no había que inculcar cosas sino que había que desarrollar capacidades. Y tenía una gran confianza en la libertad. Una gran confianza en la libertad. Y era un individuo que también se manejaba con todo. Porque es de una generación distinta a la nuestra, la de Jorge Errandonea por ejemplo, la de Silvestre Peciar, es distinto. Era una persona que había trabajado con André Lothe, había trabajado con Léger, había trabajado con Bissier. Nosotros los conocíamos de los libros y de los relatos y del contexto del conocimiento. Pero él había trabajado con ellos. Él había estado ahí. Era un poco como esa cosa que tenía el viejo Torres. Había estado en el meollo del asunto. Es una generación impresionante y en Pareja se daba esa apertura. Qué persona que tenía, con el que empezaba, con el que trabajaba duro, que él eso lo reconocía muchísimo y lo alentaba mucho. Para mí Pareja era un libertario sin auto proclamarse libertario. Porque él nunca se auto proclamó de esa manera. Pero su forma de pensar era, andaba por ahí. Era un gran admirador que tampoco se auto proclamó libertario, se auto proclamaba demócrata.**

**Recuerdo lecturas que tuvimos del movimiento, en fin de gente. Era un tipo muy culto. Daba gusto estar con él porque uno aprendía. Y además era un individuo que te enseñaba sin que vos sintieras que te estaba enseñando, o que se estaba poniendo por encima tuyo.**

**El caso de Jorge Errandonea, mucho más joven, con una fuerza descomunal; también yo creo que a Jorge tampoco le gustaba, a él nunca le gustaba decirse que era anarquista o libertario. A mí muchas veces me criticó: "Pero vos siempre decís que sos anarquista, ¿por qué decís que sos anarquista?, los anarquistas nunca dicen que son anarquistas." Y tenía razón. Lo que pasa que mi padre luchó en la guerra civil y era anarquista, y yo estaba orgulloso de eso. Me auto proclamo anarquista. Pero Jorge siempre decía eso. Y Jorge también un creador brutal, un individuo con un alto poder creativo con la imagen. Que él no lo consideraba mucho eso, y yo habiendo vivido desde jovencito con él y todas las cosas que hicimos, yo veía que su trabajo era extraordinario. Era muy bueno y Pareja decía que era muy bueno, y Peciar decía que era muy bueno. Él no jugaba el partido ese, él jugaba el partido de la acción social. Él jugaba el partido de la educación artística. Él innovó en la educación**

**artística, él innovó, innovó. Fue uno de los grandes innovadores de este país en la educación artística. No está reconocido, no está reconocido por los que tienen la palabra académica autorizada.**

**Marina Cultelli: ¿En qué consisten esas innovaciones para ti?**

**Javier Alonso: Consisten en lo siguiente: es en poner más allá de la disciplina, la formación del ser humano. Para empezar, importa más el desarrollo creativo del ser humano y el compromiso con la creación del ser humano, que lo disciplinario. Y él armó curiosamente un esquema pedagógico que es genuino, es absolutamente genuino, y tiene muchísimo de él. Participó mucha gente, él siempre lo decía. Pero él era el motorcito, él era el motor. Él era el que inventaba las clases, el que las proponía. Siempre las proponía. No esperaba que viniera alguien a proponer, él las proponía y las daba. Por ejemplo, todo el proceso del primer período de estudio fue un proceso que no es lo que conocemos hoy. Se empezó con talleres técnicos, después siguió al taller de pequeña y gran dimensión, se planteaba el tema de la escala. Y después siguió por fenomenología de la percepción cuando discutimos con arquitectos. Con Dufau, y con gente de la Facultad de Arquitectura que creía en la reforma nuestra, que creía y que vino a dar clases acá. Porque Dufau vino a dar clases acá. Nosotros lo tuvimos como profesor acá. Lucini, Lucini estuvo acá...**

**Y él, Errandonea, introdujo todo el tema multidisciplinario, cuando recién los franceses estaban hablando de la multidisciplinaria, en Europa, no acá. Acá nadie hablaba de eso. Y él lo introducía. Y el período del los 60 fue muy fermental y muy creativo en eso. Él después va a Europa. Cuando se refugia junto con Lino, con el Marcelino, con esa gente. Después de hacer una estancia en Buenos Aires de tres o cuatro años.**

Marina Cultelli: 1974.

**Javier Alonso: Ya no se podía seguir ahí y se tuvieron que ir. Pero él en Francia ve lo que están haciendo los franceses y lo lee, el Pompidou, toda la reformulación histórica de las artes plásticas. Cuando colocan el eje París-Viena, París-Moscú, París- Nueva York, París-Tokio. Y todo eso lo lee ,todo. Y va más arriba. Entonces, empieza a descubrir que los seminarios tienen que tener... ,**

fijate vos, la Escuela estaba cerrada. En las cartas, en todo era un tipo que no paraba nunca, nunca paraba, nunca. Él siempre estaba pensando en una manera muy crítica en cómo mejorar las cosas; en cómo llevarlas a un grado de compromiso y en que el conocimiento resultara tan atractivo como respirar.

Él generaba como una mística alrededor de eso. Y era un pensamiento muy racionalista. A él no le vendieran el oscurantismo, ni el romanticismo ese descafeinado ;no! Él creía que el sentimiento era un elemento muy poderoso, pero no era todo sentimiento, la razón estaba ahí, generando una síntesis. Él creía en todo eso. Y además creía en la historia. Iba a las fuentes y no tenía ningún empacho en analizar a Marx, en analizar a Lenin, en analizar a los que vinieran. Y siempre con una mentalidad donde él no se dejaba empaquetar, no se dejaba cautivar por cosas que cerraran. Cuando algo cerraba mucho desconfiaba. Las cosas tenían que estar abiertas siempre, y pujantes. Pujantes siempre para alcanzar algo más, algo más, algo más. Y eso es un elemento muy importante, en un artista o en un científico, porque en definitiva... La duda, la duda la duda. Él cuando veía que la cosa cerraba mucho: "nos estamos repitiendo, vamos, a conversar". Y él sentó las bases del primer año, del seminario uno, y del seminario dos. Intentó generar un seminario tres en el segundo período pero después que se murió fue distorsionado. Y es un mamarracho total actualmente. Pero él pretendía que el seminario tres fuera un foro de discusión entre los talleres para que el primer período fuera discutir con los talleres Quería un foro muy amplio. Porque él no creía en la separación, no creía en la fragmentación, él creía que en el ámbito éste. Aquel que tuviera la no la verdad, pero sí una propuesta a seguir ,o una o dos o tres, bueno había que hacerlo. Fuese quién fuese, si había un acuerdo. Y si no había acuerdo había que seguir intentándolo. No era que se cerraba la exclusiva, y esto no. No, no, él siendo coordinador del Segundo Período de Estudio... estaba Yepes como taller fundamental, y estaba Pareja y como dos talleres más; y Michelena que se murió al muy poco tiempo. Pero Yepes se enclaustraba. Él jamás planteó que ese enclaustramiento estuviese mal. Él generaba el ámbito, si Yepes no iba, no iba, pero el ámbito estaba. Y yo creo que eso es muy importante. Es muy importante para cualquier institución el hecho de que haya un ámbito, aunque se vivan momentos en que la gente se excluye, no quiere, no tiene interés. Él hacía mucho énfasis en el interés. Si no hay

**interés ... no, no...Lo demás es burocracia. La persona tiene que estar movida por dentro si no... Y tenía razón.**

Marina Cultelli: ¿Y ahora los talleres...?

Javier Alonso: Yo creo que los talleres ahora están trabajando bien. Creo que hay poca voluntad de trabajo en conjunto. Y en este momento es poco promovido el hecho de generar un ámbito general, de generar un espacio. Nosotros intentamos muchas veces hacerlo con éxito o sin éxito. Pero creo que es una situación que hoy tiene poco,... se redujo el predicamento en ese sentido. Y hoy cada taller está para lo suyo. Pero eso no quiere decir que sea definitivo ni nada que se parezca. Porque basta que venga una generación estudiantil más o menos despierta para que nos mande a cagar a todos y a trabajar en conjunto, ¡es así! Se están haciendo desear mucho, pero bueno, en cualquier momento me imagino yo que aparecerán.

Marina Cultelli: El perfil de egreso en el Plan de Estudios, habla de la formación integral... ¿Cómo lo trabajan en este taller?

Javier Alonso: Bueno yo creo que el perfil de egreso para nosotros es... que la persona que salga de nuestro taller, en los tres años que tiene que hacer en nuestro taller, tiene que salir con una formación técnica importante que sea soporte de su formación, de su propuesta creativa. Nosotros no promovemos la improvisación. Yo no creo que el camino de la improvisación, esté hecho de manera sistemática ni conduzca a profundizar. Nosotros creemos que tiene que haber una conciencia de parte de la persona que egresa de acá en el caso de que su propuesta sea crear plásticamente. Si su propuesta es educar, bueno, es otra cosa, es otro mundo. No tiene nada que ver. Tiene que ver pero no. Y yo creo que nosotros consideramos que la persona que salga de aquí tiene que tener las herramientas como para seguir trabajando en la creación artística visual y poder hacer todas las especializaciones que se le ocurran hacer, y todo el trabajo que se le ocurra hacer.

Marina Cultelli: Enseñanza activa ¿Cuál es tu concepción?

Javier Alonso: Yo creo que la enseñanza activa si genera una expectativa en el estudiante que no es el compromiso creativo, es de alguna manera, un formato más de impartir ciertos conocimientos con mediano éxito. Yo creo que la enseñanza activa es, cuando el individuo es consciente de su capacidad y se compromete con esa capacidad



y la lleva adelante. Y para eso tiene que tener una conexión muy fuerte con lo tecnológico y tiene que tener una conciencia crítica muy grande. Para no repetirse, para no caer en estándares. Yo creo que es ahí la cosa que se juega. Lo demás, bueno es sí es importante, es interesante, sí, macanudo, está todo bien, el contacto, tener contacto con lo plástico. Pero eso no es un creador. Eso no es un productor ni es un cineasta, ni es un fotógrafo, ni es un pintor, no. Y te digo más, yo creo que hay también la presencia del discurso verbalizado, éste, verbalizado, escrito, tiene esa dificultad porque es una jerga terminológica que uno ve los resultados y son pobres entonces, ¿cómo?

Marina Cultelli: Te estás refiriendo a la enseñanza activa.

Javier Alonso: Sí, me estoy refiriendo a cuando no se cumple, ese rol de que la persona desarrolla sus capacidades, en sus posibilidades. Porque yo no creo que haya una medida. La medida es la persona en su máxima capacidad de trabajo y creación, pero...

Marina Cultelli: Ustedes como Taller Fundamental, ¿qué relación tienen en la enseñanza en esto que estamos hablando?

Javier Alonso: Nosotros creemos eso. Creemos que una persona cuando termina sexto año tiene que tener... Para terminar sexto año la persona tiene que ser consciente que tiene una propuesta, que esa propuesta no está agotada por supuesto, hasta puede estar recién comenzada, porque los procesos son, no son cumplí tres años y ya está, no, eso son macanas. Eso son indicadores pero no es asunto. Yo creo que la persona tiene que saber, tiene que ser consciente de lo que es, de su capacidad, y después tiene que tener manejo sobre las formas y las técnicas para desarrollar su propuesta. Además tiene que tener una reflexión sobre eso. Porque no alcanza tampoco con que la persona... Hay excepciones, pero la excepción no hace la regla. Yo creo que la persona tiene que tener una visión crítica sobre lo que hace, y eso si es verbalizable, ponerlo de manera escrita.

Marina Cultelli: En el programa de ustedes, ustedes no hablan de enseñanza activa, hablan de experiencia creadora.

Javier Alonso: Pero la enseñanza activa yo creo que es eso.



Marina Cultelli: ¿Hay diferencia entre enseñanza activa y experiencia?

Javier Alonso: No, yo no lo siento. Cuando hablo del método de enseñanza activa, hablo de que por ejemplo, si un estudiante tiene problema de dibujo, de pronto no es poniéndolo a trabajar en naturaleza muerta y observación, que resuelve su problema de dibujo. De repente es haciendo collage, o trabajando con materia, o escaneando imágenes, interviniéndolas. O sea que la parte experimental tiene que ver con una intención, que es que el estudiante no se agote en arribar a soluciones corto plazo. Sino que ahí se haga propietario, o se haga dueño de una cantidad de lenguajes o de cosas que lo va a desarrollar mientras pueda, porque hay momentos que te quedas en blanco, y chau.

Marina Cultelli: El rol de la experiencia o de lo experimental?

Javier Alonso: Yo creo que la enseñanza activa parte del interés que tiene el estudiante por articular el conocimiento. Si el estudiante no tiene interés de articularlo, agarrará los versos pero se queda ahí.

Marina Cultelli: Es generar la motivación.

Javier Alonso: Se queda ahí.

Marina Cultelli: La motivación y el interés.

Javier Alonso: Claro, mirá: **Yo estaba haciendo el taller de Pareja y además la directiva me había encomendado a mí y a otros dos que nos hiciéramos cargo del taller de cerámica porque López Longa estaba usufructuando un viaje en Cuba. Te estoy hablando del año 63, y yo me acuerdo que en el taller de Pareja pintaba un promedio de una pintura por día. Y Pareja me criticaba, a veces no me decía nada, pero cuando me agarraba me daba vuelta como una media. Hasta que un día me dijo: " Ves, esto es la cosa". Después de un año de trabajo, me dijo: "mirá por acá está saliendo algo". Y yo no lo entendí. No lo entendí, porque que qué enseñanza activa es eso, es eso. ¿Es que el docente te señala?, no. Te señala cuando caíste en un lugar común y cuando no caíste en el lugar común. O vos mismo te das cuenta por un cambio de lenguaje, ¿entendés? Entonces lo experimental está asociado con eso. Pero no es porque crea en esa especie de furor de la experiencia por la experiencia. Es experiencia**

**pero son consecuencias también, y consecuencias que son muy serias, muy comprometedoras ¿y ahora con esto qué hago? O sea que esta todo ahí en la enseñanza activa, está todo. Y después qué, después que lograste eso que a vos te pareció que estaba bien ¿cómo seguís? Lo tenés que cuestionar, si no te empezás a repetir. Encontraste algo que además el maestro te dijo que estaba bien, ¡agarrate catalina!, empezás a hacer todo igual. Y eso le pasa al más pintado. Le pasa al individuo con que uno lo ve y dice: ¡Qué capacidad que tiene este hombre! El riesgo está siempre.**

Marina Cultelli: ¿Cuáles tú consideras que hayan sido aportes tuyos a la institución y cuáles otros aportes de otras personas? Independientemente de Errandonea o Pareja. Y alguna otra cosa que quieras decir.

Javier Alonso: No yo creo que el aporte original mío así...

Marina Cultelli: ¿Colectivo?

Javier Alonso: Yo creo que hay una línea que es una línea que tiene que ver con la actividad creadora como un conjunto de cosas.

Marina Cultelli: ¿El equipo?

Javier Alonso: Yo creo que yo estoy por ahí. Estoy por eso. Yo con los procesos informáticos soy más bien torpe por un problema generacional y porque no me he puesto. Pero yo armo un equipo, tengo un equipo, entonces nos complementamos. Y en ese caso creo que nosotros, el Taller, tendría que escribir un poco sobre esos aportes, que entendemos que es una línea de trabajo que nosotros la hemos trabajado bastante. Si eso tiene algo de originalidad no lo sé.

Marina Cultelli: Lo que pasa que es el desafío de hoy.

Javier Alonso: Habría que compararlo con otras propuestas, con otras cosas y ver hasta dónde es un planteo original. Yo no me atrevería a decirte ahora que nosotros tenemos un método original, pero sí, que es un método que nos ha dado resultado.

Marina Cultelli: Es una respuesta a una cuestión inminente...

Javier Alonso: Y que tiene que ver con la enseñanza activa y con los valores experimentales y con todas esas cosas. Sí...Y también es cierto que hay una postura

conservadora en el sentido de que nosotros traemos, colocamos la tradición también en el presente.

Entonces bueno, eso puede ser visto críticamente. Porque no rompes ¿no? No te apartás. Con fuerza, con energía. Yo lo que te digo es: en mi creación personal. en mis investigaciones personales, en pintura yo tengo un anclaje con lo que me precede. Pero no estoy incomodo, al contrario, me siento bárbaro. De repente un día aparece algo ahí que me interesa y que no tenga que ver con eso y bueno...

Marina Cultelli: ¿Cuáles pueden ser algunos rasgos de originalidad en esta cuestión que tú estás hablando ahora?

Javier Alonso: En el concepto del dibujo, por ejemplo, hay un estereotipo sobre lo que es el dibujo, que tiene que ver con el dibujo clásico. Eso hoy por hoy sigue siendo un factor cultural importantísimo. Yo creo que nosotros hemos procurado romper un poco ese esquema y colocar al dibujo en una situación de ser estudiado de otra manera. No en función del verismo, sino en función de un manejo sensible y culto, a la vez culto, de la expresión gráfica. Eso hay que trabajarlo más. Hay que escribir y poner ejemplos, después de esta experiencia pasó tal cosa, sistematizar.

Nosotros lo hemos hecho, hemos documentado trabajos de estudiantes, trabajos colectivos, trabajos personales. Pero hay que sistematizarlos, hay que ponerlos sobre el tapete y decir, bueno esto ¿qué valor tiene?

Marina Cultelli: ¿Relacionado con lenguajes computarizados?

Javier Alonso: También

Marina Cultelli: ¿Eso es algo nuevo?

Javier Alonso: Con la pintura también pasa. Nosotros lo hemos hecho. Trabajando con la imagen hemos trabajado en los fenómenos de la escala y ahí hay procesos experimentales que han dado resultados. Hay personas que se han destrabado en su prejuicio de lo que es el dibujo a partir de esas experiencias, otras que no. Por eso te digo es un trabajo que habría que sistematizarlo y escribirlo. Y tener ejemplos de lo que ocurre para ver si ese camino, es un camino que rinde desde el punto de vista del desarrollo de la persona.

Marina Cultelli: ¿Algo más que quieras decir?

Javier Alonso: No.

Marina Cultelli: Muchas gracias.

### Segunda entrevista: 30/4/2009

Poco antes de comenzar una clase en el "Taller Alonso", se realizó la segunda entrevista al Profesor Javier Alonso. Gentilmente nos concedió la misma, no sin antes advertir que disponía de escaso tiempo.

Se le plantea comenzar a hablar sobre la Reforma del Plan de Estudios en la ENBA.

Marina Cultelli: Conexión muy profunda con el pueblo. Lo que he leído en "Marcha", en una revista que le hacen a Pareja.

Javier Alonso: Sí, claro. Ahí hay un tema. Ya vamos a entrar en eso. Porque no alcanza con... Yo estaba diciendo que en realidad el panorama del arte moderno, y del arte contemporáneo en sus varias definiciones sobre todo, por ejemplo en la posmodernidad, todo eso, es parte de la movida. Hay una diversidad tan importante en su raíz. Supongamos que definimos la segunda ola de la modernidad en el siglo XIX, principios del XX, con la creación de las Vanguardias y los cambios producidos en el siglo XIX hasta inclusive el movimiento romántico. Si eso lo tenemos como segunda ola de modernidad estamos dentro de esa ola. Y eso, ¿qué es lo que generó? Un ambiente muy diverso, y muy dinámico y basado en la renovación permanente. Se da como una especie de híper- individualidad en el sentido de la creación. Es lo que en el Renacimiento se fortalece y se acuña. El individuo como factor eje y determinante. Esta segunda modernidad lo que hace es reafirmarlo, por lo menos en el sentido de la creación artística.

Me parece que es así, y en la investigación científica también, son los grandes centros de investigación. Pero a la vez hay un proceso también en esa modernidad que



implica el concepto de una enseñanza acorde. Porque, ¿qué es lo que pasa? Es muy fácil devenir en élites, elitizar los conocimientos y las actividades, y en realidad la sociedad por fuera de todo ese tema. Ahí me refiero a todos los conocimientos, a los científicos y a los artísticos, a todos los conocimientos. En realidad lo que las Universidades modernas y contemporáneas se plantean, es justamente estar en acorde con ese ritmo y con ese proceso que tiene un rasgo ideológico muy marcado, que es el de los sistemas de participación, porque se les ha dado en llamar, democracia, socialismo, ¿verdad? O sea, esos componentes de tipo político, que instrumentan sociedades donde la persona tiene como derecho los conocimientos, el arte, la ciencia. Todo, todo eso. Ese proceso es algo que está incluido dentro. Forma parte del proceso latinoamericano de la reforma como se le llama. En realidad hay un proyecto de sociedad detrás del asunto, que no es un proyecto de sociedad determinado o determinista en el sentido de que tiene solamente una fuente ideológica. Hay muchos elementos ideológicos que se reúnen alrededor de esta corriente. De alguna manera, cuando estamos hablando de la Reforma valeriana, estamos hablando de la escolarización de los niños. Cuando estamos hablando de enseñanza activa en la escolarización de los niños, estamos hablando no solamente de un problema cuantitativo, sino cualitativo. La formación va a atender a las capacidades innatas que los seres humanos todos tenemos, su desarrollo y por supuesto su integración en la sociedad. Una integración no de carácter pasivo como dijimos hoy. Sino con un sentido crítico. Eso es un proyecto ideológico.

Marina Cultelli: Este proyecto ideológico como se desarrollo acá.

Javier Alonso: Ahí está. El tema de la Reforma ya estaba instalado, porque yo entré en el rectorado de Mario Cassinoni. Pero no era Mario Cassinoni solo, había una historia detrás, de eso que tu marcabas recién. De luchas que planteaban una Universidad aggiornada al proceso de emancipación y de participación de la sociedad entera en el terreno de los conocimientos, y en todos los terrenos; que es integral. No es solamente en el conocimiento sino que también tiene que ver la distribución de la riqueza, también tiene que ver la conservación del medio. En fin, es un hecho integral. No es parcial. Esa integralidad es un concepto que tiene que ver con el concepto de diversidad. Ese concepto, si bien tiene su trayectoria y su historia muy rica, de alguna manera se da de una forma significativa en América Latina, y particularmente en nuestra Universidad, que es lo que estamos hablando. Nuestro antecedente es la



Universidad, por supuesto, y el arte moderno, obviamente. El arte moderno ¿qué es lo que se plantea? Se plantea nuevos escenarios de conocimiento, nuevos escenarios de creación. Ruptura con las tradiciones que están acuñadas por un oficialismo que pretende conservar las cosas exclusivamente, y no avanzar. Entonces todos los procesos de la modernidad, de las vanguardias, y de las no vanguardias; del dadaísmo, del surrealismo, de todo eso que nosotros hemos heredado en nuestra contemporaneidad; hoy, es algo que de alguna manera, la aspiración es que forme parte de los procesos educativos.

Una Universidad que esté de espaldas a la realidad, es una Universidad que no va a dar respuestas a la sociedad. Las respuestas que la sociedad requiere, necesita. Entonces el concepto de investigación, el concepto de extensión, el concepto de enseñanza, ligados a la definición de integralidad de la Universidad, es algo que nosotros lo heredamos y lo formulamos de una manera en la enseñanza de las artes plásticas, porque nosotros de entrada nos ocupamos de la Escuela de Bellas Artes.

Entonces la pedagogía, eso que es la visión general, la visión global, apunta justamente a eso, apunta a cambiar los ejes de la práctica docente en lugar de comunicar conocimientos que nos permiten adiestrarse, o manejar elementos que ya están adquiridos, y que sirven para el trabajo. Son, nadie está diciendo que no son útiles, pero lo que se pretende con este nuevo concepto es que, además, la visión crítica de la persona, en tanto creadora de su propio destino: forme parte. De ahí el tema de la investigación. Es un tema muy importante para la Universidad y también el tema de la extensión. Esas tres patas: enseñanza, investigación, y extensión, son instrumentos de una pedagogía en una didáctica, en un objetivo educativo referido a los problemas reales de la sociedad, y que los procesos culturales tienen. Es salir de la posición repetitiva y conservadora a tener un rol mucho más creativo, y más fermental, con proyección hacia el futuro. Vos me hablabas de futuro. El futuro va a depender de la capacidad crítica de nuestros investigadores, de su vocación independiente. De procesos que puedan perturbar el hecho cultural. No ser engranaje de una maquinaria, sino ser agentes activos. Que piensen y planteen soluciones sobre el futuro, sobre el presente, en fin, ese rol activo. Que además, sin ese rol activo, no es posible formar parte del arte moderno en todas sus manifestaciones. Porque otro cambio que hubo desde el punto de vista de la concepción educativa, eran los objetivos y los procedimientos. No podíamos plantearnos un *aggiornamento* sin pensar en los



acontecimientos de la propia cultura. Escuelas de Arte que no se plantearan el problema de la cinematografía, o de la fotografía, no estaban dando respuesta a los verdaderos acontecimientos; los mecanismos que habían cambiado la forma de pensar, la forma de ver, la forma de entender el tiempo. Tanto el diseño, como el cine, como la fotografía, como los medios de comunicación, y como toda esa ola que viene después de la Segunda Guerra Mundial de carácter tecnológico, para bien y para mal; eso tiene que estar incluido, tiene que estar metido en los procesos educativos. Porque si no, lo que estamos preparando es gente que no va a saber qué hacer con eso. Porque no es que la evolución científico tecnológica tiene la característica de servir para alienar. También para liberar. Entonces el proceso educativo es fundamental porque, ¿qué hacemos con todo eso?, es una herramienta.

Marina Cultelli: ¿Alguna última cosa?

Profesor Javier Alonso: No.

Marina Cultelli: Muchas gracias.



## 2 - Norberto Baliño

**Profesor titular, G.4. Primer Período de Estudios. Segundo año.**

**2/4/2009**

Como se hizo en las entrevistas anteriores, pedí al Profesor Norberto Baliño que me hablara de su experiencia en la Escuela, de la enseñanza, de la pedagogía, de Errandonea y de Pareja. Entramos en conversación minutos antes de conectar la cámara filmadora, hablando de pedagogía y de didáctica.

En esta entrevista, las comillas, se corresponden con la indicación directa, verbal y gestual, que hace el Profesor Baliño sobre cada palabra señalada. Es decir, que se ubican las comillas cada vez que dice "entre comillas"; y cada vez que hace el gesto con las manos, señalando las palabras que, según él, deben ir escritas de esa manera. Por lo tanto, en la transcripción de esta entrevista, se han respetado sus indicaciones.

Norberto Baliño: Para mí hay tres problemas: primero el hecho de hablar de educación como actividad planificada y llevada adelante por alguien que posee un conocimiento, y dirigida hacia otro individuo o hacia otros individuos que se supone que adquieren ese conocimiento a través de una actividad que se da en conjunto, con un fin determinado, con objetivos y fines determinados.

Después tú me hablás de pedagogía. Como me hablás de pedagogía yo asocio la palabra pedagogía a un concepto que tiene que ver con el origen de la palabra: El que guía a alguien hacia el saber.



Desde luego aparece la palabra didáctica. Es una palabra que adquiere un grado de concreción. Yo la ubico más que nada en el siglo XVIII. Empiezan a surgir los modelos pedagógicos que tratan de que el individuo alcance una forma de ser en función de una sociedad, que tiene al "buen ciudadano", entre comillas.

Es decir, el enseñar implica una pedagogía e implica una didáctica. ¿Qué es la didáctica? La didáctica estaría contradiciendo el rol de lo pedagógico. Lo pedagógico para mí es mucho más amplio y abierto que lo didáctico. Lo didáctico va por el lado de lo metodológico.

Esos dos campos para mí son conflicto todo el tiempo. Se supone que Universidad es la apertura a saberes y no a un saber. A saberes no institucionales en procura de un sujeto crítico que no es un sujeto institucional. Sería como la apertura de una escolástica a otros campos, en donde la escolástica se disuelve.

Si yo inauguro un planteo pedagógico y didáctico, destinado a la producción de un tipo de saber, que tiene en sí el desarrollo de una técnica, palabra mágica, encuentro que allí la producción de saber está dirigida al uso de una técnica, que en el ejercicio de la profesión, tiene determinadas connotaciones en el medio social. Y por supuesto que eso va dirigido a otros intereses como puede ser el estado nación, como eje de todo este panorama.

Yo en eso soy, me declaro absolutamente foucaultiano. Creo que hay un centro panóptico que es el estado nación, que organiza desde esa centralidad, la forma de llevar adelante determinadas actividades educativas para que el ciudadano, a través del desarrollo de determinadas actividades, en este caso yo voy a hablar de las técnicas en un sentido amplio, pueda ejercer una profesión que redunde en el beneficio del bien público. Es el ideal romántico de la revolución francesa.

¿Qué sucede en ese modelo? No es casualidad que es un modelo que, como bien dice Foucault, está centralizado en tres grandes ejes: la cárcel, el psiquiátrico, la escuela.

En ese modelo lo que se pierde de vista es el sujeto como individuo, como ser abierto, como individuo que desde su existencia -voy a volver con la palabra existencia-, trata de superar un estado de situación de sí mismo, desde una vivencia

personal que ya por el hecho de ser una vivencia personal, contiene una forma de autoenseñanza.

Creo que las instituciones, y ahí la Universidad tiene un problema porque se ha desvirtuado la noción básica del universo, esa diversidad; la universidad, pierde ese carácter abierto a partir de que instaura un modelo institucional, que busca la conformación de sujetos institucionales.

La Escuela también tiene ese problema. ¿Cómo se produce esto? Se produce a través de muchos discursos. Pero particularmente desde la concepción de que el discurso del conocimiento está básicamente ligado a un tipo de conocimiento que es el conocimiento científico. El conocimiento científico desde la perspectiva de un conocimiento verificable, probable. Desde una epistemología dura, que es la epistemología de la ciencia en desmedro de otras epistemologías, de otras epistemes, que también son saber.

Sin embargo el saber legitimado desde esa perspectiva, es un saber centralista que tiene como fin último precisamente lo que dije antes, el sujeto institucional domesticado en función del ejercicio de la profesión, y en función de el desarrollo de técnicas que le permitan intervenir en la realidad, de acuerdo a un concepto logocéntrico. Es el modelo moderno, el proyecto moderno.

El tema es que eso es una cosa y la vida es otra. Ese es el problema.

Marina Cultelli: ¿Y en la Escuela? ¿Cómo se produce esto?

Norberto Baliño: En la Escuela hay otro problema que está mezclado con eso, que es básico. El problema de que el arte aparece apartado de la existencia.

Yo le llamo concretamente: la tecné devenida en técnica. Aquello que era la tecné, que era la posibilidad de un saber ligado a lo existencial, que deviene, con los siglos, que no es un modelo que nace de la noche a la mañana. Es un modelo que se va procesando y que luego del siglo XV. Más concretamente en el siglo XVIII, con la legitimación de los modos institucionales de legitimación de las prácticas artísticas, y de los individuos dentro de ese modelo institucional de las prácticas artísticas. Intervienen en la legitimación de lo que es arte y lo que no es arte, hablo de la estética, la disciplina entre otras cosas. Ese modelo se hace cada vez más duro y más complejo.

Cuando yo digo: la tecné devenida en técnica... La tecné sería algo así como la necesidad existencial de un individuo en el mundo, que está más allá de toda preocupación final.

El modelo metafísico, que surge con Platón y Aristóteles, que se consolida en el siglo XVIII y que hoy vive, plantea, en esa relación de la tecné existencial: la técnica de la existencia.

El cuídate a ti mismo deja de lado el sí mismo. El sí mismo es el otro. Es la mirada del otro. La mirada del otro es el juicio. El juicio de valor con respecto a todo, incluso moral, evidentemente ético.

Esto no es casualidad: el hecho de que aparezca un modelo social que tiene como eje la normativización del individuo. No hay que olvidarse que nuestra enseñanza se llama "Enseñanza pública y normal". Y los títulos son eso también. En el fondo es eso.

¿Qué es lo que queda de lado en esto? La existencia misma. ¿Qué es la existencia misma? La existencia es. No se puede definir. Porque acá está mezclado el tema del lenguaje. El lenguaje que tiene un orden y ese orden refleja el orden institucional, que hace que los sujetos puedan comunicarse.

¿Porqué hablo de esto que parece lejano a la pedagogía y a la didáctica en Bellas Artes? Porque el arte es una idea moderna tal cual nosotros la concebimos. No podemos hablar de otra dimensión del arte. Nosotros no podemos concebir el arte como la existencia. Más allá de que haya aun modelo romántico que dice que la vida es una obra de arte. De pronto es discurso, y el discurso es discurso. ¿Porqué? Porque detrás del discurso hay un modelo de cómo llevar adelante esa propuesta discursiva, que es un modelo en el fondo didáctico.

Hay un método para que ese discurso se exprese mejor. Fíjate tú las palabras que están ahí: expresión, arte, modelo, creatividad, individualidad, buen producto. ¿Qué pasa con el arte en ese contexto? El arte en ese contexto se olvida, y acá estoy usando a Heidegger, del ser del arte.

El olvido del ser, no es casualidad. Es propio de estar habitando un modelo metafísico, que es la vida misma, que es lo que nos permite hablar.

Yo puedo decir todo lo que digo, porque ese modelo metafísico está en mí. ¿Cómo es ese modelo metafísico? Yo no me voy a poner a contar ahora en qué consiste el modelo metafísico. El modelo metafísico en grandes rasgos sería aquello que tiene como finalidad última el alcanzar una meta que ya está antes. Eso sería a grandes rasgos. Pero además está basado en contraposiciones, en opuestos, en dualidad. El pensamiento dualista.

¿Cómo hacemos para superar el pensamiento dualista? Yo creo que es imposible.

Cuando nosotros decimos Escuela de Bellas Artes, evidentemente emerge un mundo en el imaginario de todos nosotros, en donde eso es algo. Eso siempre es algo. No es algo que puede llegar a ser. Eso es, se da.

Cuando yo digo enseñanza activa pasa un poco lo mismo. Me acuerdo de una charla, un reportaje que hace Deleuze en relación al rol del profesor, que me parece maravillosa. Él habla precisamente del modelo estereotipado que surge del rol de un profesor que profesa, pero que profesa en base a una serie de conceptos adquiridos, que en el fondo si no están territorializados ni ubicados dentro de la existencia viva de alguien, no son nada.

Ejemplo: Yo digo hoy enseñanza activa, ¿qué quiero decir hoy con enseñanza activa? En el fondo no quiero decir nada. Si yo eso no lo encarno en alguien, en mí por ejemplo, que tiene una dimensión para mí, que no puedo pretender que tenga la misma dimensión para otro... Por eso lo de la enseñanza activa llevado al límite del modelo metodológico me parece una contradicción.

Ese modelo por supuesto que tiene sentido para mí. ¿Pero qué es lo que alimenta esa dimensión abierta y existencial de la enseñanza activa? La tolerancia hacia el otro. El poder dialogar con otro sin pretender que ese otro sea yo, puesto en el lugar del otro. ¿Quién es el otro? El otro en alguna medida soy yo mismo también. Es ese juego de intercambio permanente donde se da una relación de poder.

La escuela de Bellas Artes en esa visión, a esta altura es la problemática del concepto de enseñanza activa, despojado de la existencia... En el Plan de estudios dice una cosa sabia. Dice: "ubicar al estudiante en un proceso donde su emoción vital esté

presente". Fue puesto para mí intuitivamente por Jorge.<sup>234</sup> Eso lo hizo Jorge, es bien claro. Hablamos mucho con Jorge. ¿Qué quiere decir la emoción vital? La emoción vital vista por un romántico quiere decir una cosa. Vista por un objetivista quiere decir absolutamente otra. Si lo ve un psiquiatra o un psicólogo también quiere decir otra cosa. ¿Pero para nosotros qué quiere decir la emoción vital?

Para mí la emoción vital es los intereses e intenciones que tiene el individuo. Y no digo sujeto, digo individuo.

Y ese es el otro problema. La aspiración a la concepción de un ambiente. Más que el aula, ambiente no aula. Ambiente en donde la posibilidad diversa y enredada de la contingencia no pasa por lo metodológico, sino que pasa por la actividad misma. El docente deja de ser docente. Pasa a ser otra cosa. Pasa a ser uno más. Yo creo que el docente tiene que articular la posibilidad de que el ambiente se produzca y nada más.

La enseñanza para mí... Esto lo digo ahora después de muchos años de estar incluso hasta cuestionándome. Yo tengo fama de ser muy crítico y racionalista. Además, reniego de esa idea racionalista totalmente, porque para mí no tiene sentido.

Marina Cultelli: ¿Entonces la enseñanza, y esa relación estudiante docente...?

Norberto Baliño: La relación estudiante docente es una relación. ¿Qué es lo que no tiene en cuenta eso? No tiene en cuenta a ese estudiante que vive su mundo. Que no es mi mundo en el momento en que yo tenía la edad del estudiante.

Vuelvo un poquito atrás. Yo hace un rato dije: el modelo que tiende al conocimiento, al saber como prisionero de la epistemología dura de la ciencia -en el sentido universitario eso es difícil-, es el modelo objetivista científicista. Ese modelo contiene otro modelo que es el modelo subjetivista. Porque el modelo objetivista científicista, no tiene sentido si no existe el modelo subjetivista y viceversa.

¿Qué quiere decir subjetividad a esta altura? No quiere decir nada si yo a la subjetividad la hago depender de la dicotomía subjetividad /objetividad. En eso soy muy Lacaniano. La disolución sujeto /objeto, o más bien pares, eso es Bátimo, cuando dice "el objeto es aquello que pierde su esencia en la medida que, el sujeto, que es el

<sup>234</sup> Se refiere a Jorge Erandonea

que le da ese carácter, se funde con el objeto". Esa dimensión sujeto objeto como mundos aparte

se disuelve. Pero en esa disolución no existe un sujeto universal. No es lo mismo un "sujeto" varón, que un "sujeto" mujer. No es lo mismo un sujeto asiático que un sujeto sudamericano. Ahí hablo de sujetos. "Sujetos no sujetos", como dice Foucault, que me encanta. Y hablo de intersubjetividad. Porque en la intersubjetividad es donde se produce subjetividad. Esa subjetividad no es prisionera de una analítica, porque esa subjetividad es.

Yo me he hecho en estos últimos años un tipo que se mete mucho más con una relación hermenéutica en el "juego" de lo educacional, que en el intento de enseñarle a alguien algo. Yo creo que no hay que enseñar nada.

Marina Cultelli: ¿Se enseña arte?

Norberto Baliño: Si nos ponemos en la dimensión de enseñar arte, seguimos prisioneros de ese marco metafísico en donde arte es algo concreto. Por eso yo digo que el problema del arte además, tiene una cuestión que es que si el arte se enseña, lo que se enseña del arte es la técnica de producir objetos artísticos.

¿Un objeto artístico es un objeto como cualquier objeto? Si el arte intenta escapar de la objetividad de los objetos, de los objetos de estudio, de los objetos discretos, claros, eso es lo que es precisamente. La dimensión artística del objeto artístico sería precisamente no ser un objeto. En la medida que esa objetividad del objeto se disuelve, el arte no se puede enseñar. El arte se produce, como el encuentro con algo que también se produce, cuyo espacio tiempo no es trasladable a otro espacio tiempo. Qué curioso, eso es lo que me ayuda a sobrevivir acá adentro, porque ahí sí le encuentro un sentido a esa dimensión de lo activo.

Marina Cultelli: ¿Porqué utiliza la palabra sobrevivir?

Norberto Baliño: Porque evidentemente los modelos estructurales de cualquier institución que enseña arte y prepara artistas para tener un título que los habilite -no se necesita el título para estar habilitado-, pero que de alguna manera lo legitima socialmente para ser reconocido como un artista, o alguien que es un entendido en determinada materia; está precisamente prisionero. La universidad no admitiría otra

cosa. Está prisionero de una predisposición egocéntrica universitaria en donde la profesión, por más que uno intente desprofesionalizar la cosa, la profesión no es más que el uso del instrumento técnico. Ahí no hay conocimiento. Ahí no se produce innovación de conocimiento. Yo sé que si esto lo escucha alguien no le va a gustar, pero hay muchos que están de acuerdo.

Yo siempre digo que en esta universidad, la uruguaya sobre todo, Descartes, nunca hubiera podido ser. En la medida de que alguien que piense distinto y genere una apertura, pueda producirla y de alguna manera, ser algo. Porque el modelo está cerrado a un racionalismo objetivista, en donde la epistemología no es un tema de discusión. Pero no lo es tampoco en Bellas Artes.

Cuando el año pasado vino Ester Díaz,<sup>235</sup> y hablaba de una epistemología ampliada, después de discutir un poco con ella, porque ella tiene una dimensión bastante restringida; primero que nada, yo uso la palabra epistemología en el sentido de la posibilidad de epistemes en todos nosotros. Incluso en aquél que se presume que no posee un saber. El saber siempre está. Sólo que tiene un orden que no coincide con el saber legítimo desde una institución que le da ese carácter. Esa sería la finalidad universitaria.

Pero volviendo al campo del arte, tú me decís, ¿el arte se enseña? Precisamente, ahí hay un problema. Yo creo que escapar del tono metafísico que tiene ese carácter de la enseñanza artística, implica el romper con una tradición del arte que es tan fuerte que es prácticamente imposible.

Además hay otro problema con superar esa instancia y llevar al plano de lo existencial esa dimensión "educativa". Todo acto que implique la transmisión de conocimiento es discurso. Es enunciado. Y el enunciado ya contiene el orden que hace posible que eso sea algo inteligible.

¿Porqué al arte en algún momento le interesó tanto el mundo de los locos, el mundo de los niños, el mundo del no orden? Porque era el no orden. El no orden es precisamente el escape a la creatividad desde la lógica creativa. Cuando el orden es no orden ya está. Tenés que buscar otra cosa.

<sup>235</sup> Epistemóloga y filósofa argentina.



Cuando vos me decís, vamos a escapar de la razón, de la racionalidad. ¿Es posible escapar, me refiero a la racionalidad científicista? Yo tengo mis dudas. El ser humano es un ser racional, eso no quiere decir que sea científico. Quiere decir que usa, tiene, posee determinadas características que lo definen como tal, que es precisamente la racionalidad. Esa racionalidad, eso lo descubrió Levi Strauss, no tengo que decirlo yo. Esa racionalidad puede tener una lógica que no sea la mía y ser tan saber como el mío.

De manera que yo hablé de la tolerancia, hablé del otro como alguien que posee un saber desde un mundo que le es propio. ¿Cómo hacer que eso conviva en un mundo como el nuestro, universitario y bellasartiano? Es muy difícil porque los maestros son maestros, las técnicas son técnicas; y el arte es algo definido desde un sentido metafísico.

¿Qué es lo que queda por fuera de este asunto? Queda por fuera algo que también para mí es una preocupación, y es que todo esto tiene sentido si eso se encarna en un ser social. Si no, ¿paraqué?

Yo siempre a los estudiantes les digo: cuando yo digo algo, primero no soy la verdad revelada, estoy hablando desde mí y por mí. Eso de "tenés que ser objetivo", objetivo no hay nadie. Nadie es objetivo.

En esa dimensión relacional que para mí es eso, el aula es relacional. Primero al estudiante, no le digo estudiante, porque ya ahí lo califico en un estatuto de inferioridad. Es decir, alguien que va a estudiar algo como alguien que viene a aprender de alguien, que posee un saber que él no tiene y que a mí no me puede dotar de nada más que de lo que yo le estoy dando a él.

En ese juego, él hace una experiencia donde va a ir descubriendo cosas... Pero la experiencia se la propongo yo. De manera que el eje gira no en el centro de alguien que interactúa conmigo, sino que gira en el eje de un mecanismo institucionalizado, sobre el cual yo desarrollo una actividad pre definida, para ir al encuentro de determinados conceptos que ya están dados antes de que sean. Sin decirlo. Es lo que Nietzsche habla del método científico. Voy a investigar algo que ya está dado en la hipótesis de la cual parto. "Le va a pasar tal cosa."

En esa dimensión relacional de lo pedagógico... Es curioso porque la palabra pedagógico deviene en un término que es peyorativa a esta altura, el pedante. Pedagogo es el guía y el pedante es el soldado romano que lleva al niño al saber, al niño varón de determinado estatuto social.

La disciplina es aquello que utilizo como regla a través de la cual sigo el trecho ordenado, educado, que me permite encontrar limitado un tipo de conocimiento. Las disciplinas también surgen como disciplinas en el siglo XVIII. No es casualidad.

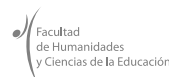
Y la Escuela, por supuesto como elemento eje de todo este asunto. Yo no digo que eso esté mal. Digo que parece inadecuado a los tiempos que vivimos.

Marina Cultelli: ¿Qué sería lo adecuado?

Norberto Baliño: Lo adecuado para mí sería precisamente, el desestructuramiento de esas estructuras, que no impliquen una dicotomía. Voy a poner un ejemplo: Nosotros tenemos instalado en el mundo de la discusión sobre el arte, dos mundos que parecen estar separados totalmente. Un mundo de los que piensan y un mundo de los que hacen. Ese mundo es un mundo artificial. Es producto del mismo pensamiento que dice que hacer y pensar son mundos diferentes. Hacer y pensar no son mundos diferentes, salvo que yo diga que el pensamiento es un tipo de pensar que está unido al objetivismo científicista. Pero yo no puedo renegar de un pensar que no es solamente esa dimensión. Porque el individuo que produce un cacharro porque cree que en él está el mundo mágico de sus antepasados, también tiene un pensar, que no coincide con el mío pero que es un pensar. Y en ese individuo el cacharro tiene sentido no porque sabe cómo hacerlo sino porque eso es algo que tiene sentido.

Cuando yo aterrizo en el mundo del arte, me encuentro con la paradoja de que ese algo es analizable por alguien que mira desde lo visual, y hace un análisis de acuerdo a una estructura visual y analítica de algo que se supone que está destinado a otra cosa, que es la contingencia.

Duchamp, dijo una frase muy interesante a la cual me afilio totalmente: "La obra la hace el que la ve". ¿Qué me está planteando Duchamp? Me van a decir que soy conceptualista. Me está planteando que el artista no existe en tanto no hay alguien que intermedia con eso. Pero tampoco existe la obra. Eso es, en tanto hay alguien que hace que eso sea.



En una institución como la nuestra, para mí lo que hay que hacer, es precisamente problematizar el campo en donde el arte es algo concreto, cuestionarlo. Buscar elementos que nos permitan abrir, generar apertura, dislocar ese orden unitario que dice esto es una buena obra de arte. Esto es muy expresivo. Esto es,... eso. Cuando yo digo esto es eso ya está, eso no es nada.

En ese juego, fíjate tú que para nosotros es mucho más problemático el rol de lo pedagógico y lo didáctico. Porque sencillamente estamos en un campo complejo, donde el objeto de estudio no existe como tal, salvo que se considere eso como un objeto de estudio histórico. Es decir, un objeto histórico que a la luz de una mirada desde un presente, intenta encontrar una relación con el pasado.

Por supuesto que si vamos al campo de la historia vamos a tener el mismo lío que tenemos nosotros, porque la historia es interpretación. Por eso para mí el territorio hermenéutico, de generar la hermenéutica, es un juego de sentidos que se produce al momento de establecer en un ambiente determinado, un acontecer.

Marina Cultelli: ¿Eso está establecido en la Escuela?

Norberto Baliño: No. No está establecido en la medida en que el estudiante debe pasar por determinados estatutos estructurados para poder acceder a una cuestión superior que le permita un título. Eso es todo un problema.

Vivimos en un mundo real. La Universidad es la Universidad, y todo estudiante aspira a tener un título porque de última va a vivir de algo, y ese algo va a ser algo, siempre y cuando haya una legitimación institucional.

El problema del arte, ¿es un territorio definido y concreto? No. Yo me río a veces cuando se habla de las prácticas contemporáneas. Entonces aparecen las categorías: Performans, Instalaciones, bla, bla,bla. ¿Qué aparece ligado a ese modelo? Lo performático es una manera de producir determinado acontecimiento, que tiene una forma, que puede ser enseñada. Yo te enseñé a hacer performances. Viene alguien que hace performances, digo esto porque es bien característico, viene y cuenta lo que él hace. Lo que él hace, es lo que él hace. Si la enseñanza del performance puede ser instaurada desde una estructura educativa, evidentemente lo performático de la performance, no es nada. Está alejado de esa existencia misma donde la contingencia se da. Por lo tanto yo creo que nos encontramos en un territorio que no tiene salida.

Salvo que vos digas, esto es una institución que se dedica a la enseñanza de las técnicas de la tradición del arte, que no quiere decir que eso sea arte verdadero. Somos una especie de politécnico, en donde los instrumentos tecnológicos, están apartados de la existencia del existente.

¿Cómo hacer que eso se resuelva? Yo no sé. Esto no se puede decir porque no hay interlocución. Y segundo que es demasiado problemático en tanto se desestructura el mito que dio lugar a esta institución, que es precisamente, innovar a través de un sistema educativo "didáctico": enseñanza activa. El hecho de innovar instaura la tradición de la enseñanza activa, lo que hace que eso se cristalice. Se convierte en un modelo. Porque yo entiendo de la enseñanza activa, de las enseñanzas libertarias, es que tenían razón de ser en un momento histórico de una contingencia histórica, y está perfecto. Pero eso era ahí. Tomar eso como modelo y llevarlo a la estructura, es desarmarlo. Es lo mismo que enseñar a Paulo Freire para encontrar las pedagogías críticas. Paulo Freire no se enseña. Se leerá y se interpretará, pero tomarlo como modelo... Por eso yo soy muy crítico con Ciencias de la Educación también.

Para mí, decir pedagogía y decir didáctica, es estar en el centro del problema, mucho más en el ambiente universitario. Se ha vuelto didactista últimamente. Los "estudiantes", no entienden. ¿Porqué no entienden? Es obvio que no entienden. ¿Qué no entienden? Hay que bajar el nivel de la interlocución, porque ahí hay alguien que debería aprender y no aprende. El tema está si no aprende porque no sabe, y habría que ver qué es lo que no sabe; o si no "aprende", poniéndole comillas al aprender, porque está afuera de su preocupación vital.

Yo tengo experiencias en varios lugares. Hay cosas que a mí no dejan de sorprenderme. Traer el modelo institucionalizado a aquel individuo que se manifiesta a través de un giro lingüístico de otro orden, que no es el orden estructuralista, genera una jerga que está mal vista en el ámbito artístico.

De alguna manera es domesticar a alguien, que desde su existencia está produciendo algo. Lo que está haciendo ella, por ejemplo. (Señala a la Profesora Magali Pastorino, que acaba de entrar en el salón). Y si yo estoy acá contigo, y en lugar de hablar te manejo el mensaje de texto en un celular, y cuando lo voy a leer no entiendo nada porque manejás una jerga, como mi hija, que son series de palabras cuya sintaxis no está estatuida por mí. No entiendo nada. Si conociera el mecanismo



a través del cual pudiera entender, tampoco lo entiendo. A un estudiante, ¿no le pasa lo mismo cuando uno desde su dimensión enciclopedista, iluminista, desde un saber institucional produce el acontecimiento educativo, desde la sacralización del aula? Para que luego vaya y salve un examen o apruebe o haga una tesis o diga ¡ah, qué buena obra de arte! ¿No es lo mismo? Sí, es lo mismo.

Por eso el ambiente y la intersubjetividad que se produce en la contingencia, un espacio tiempo no trasladable a otro espacio tiempo me parece fundamental. Me podés decir, ¿pero eso sirve para algo? Ese es otro tema. Porque el ser Universidad implica que lo que hacés ahí adentro sirve para algo. ¿Qué quiere decir? Que sea utilitario, que se use para algo. Está más allá de Kant, que dijo que lo mejor del arte era que no servía para nada. Alejado además de un ambiente donde lo social, el entramado social, estaría presente.

Si no tenés un buen abogado que conozca las leyes, probablemente si te llevan preso te van a dejar adentro. Es decir, vos preferís a un tipo que cuando te va a operar sepa la técnica y no alguien que te dice: voy a la contingencia a ver qué pasa. Eso está claro. ¿Pero es eso la medicina? ¿Es eso el saber médico? ¿El saber médico, cura?

Aquella Profesora, (señala a la Profesora Magali Pastorino), pone un ejemplo que es muy bueno, porque ella es antipsiquiátrica y antipsicóloga, a pesar de que hace psicología. Es el uso de los protocolos que indican cuando vos estás bien, o no estás tan bien, de acuerdo a ese protocolo, que está legitimado por la comunidad que dice que "esto es así". La comunidad que dice "esto es una buena obra de arte"... El Comité... de selección.

Lo interesante de los Comité de selección, es que ahí se produce un juego. Y ahí lo interesante es el juego, no lo que diga el Comité de selección, que es lo que todo el mundo añora acá adentro.

Cuando llegaban las épocas de las salidas exteriores, las comisiones de selecciones eran discusiones; y era el juego. Claro, después había uno que era el que se exponía, y otro que no se exponía y ahí terminaba el mundo. Pero el juego era lo interesante. Lo que todos añoramos es el juego. **Ahora, para jugar ese juego, es necesario la tolerancia y no caer en los absolutismos, que yo creo que es un poco**

**lo que nos pasa acá adentro, en esta institución que tiene además estancos:  
Primer período- Segundo Período- Primer año-semanario de las estéticas.**

Yo estoy en la escuela desde el año 70. El año 70 y los 60 eran el auge de ese modelo aperturista que suponía un tipo de enseñanza activa, en donde el saber se producía en una dimensión que no estaba dada. Porque acá el problema que hay es que la dimensión activa, que se proponía en determinado momento en la Escuela, era contra el modelo academicista. Cuando ese modelo que está contra el modelo academicista, se transforma también en modelo academicista; la academia moderna termina siendo también una academia.

Porque no te olvides que en el 70 estaba la discusión de los extractos no figurativos, estaba la discusión de la obra única o la obra en serie, el arte y la artesanía, estaba en discusión hasta el rol del artista. ¿Quién era el verdadero artista? Todo hombre puede llegar a ser un artista. En ese momento esto aparecía como una dimensión muy aperturista. Porque el modelo hegemónico, que era el modelo legitimado socialmente, era lo que servía para que la dicotomía funcionara. Pero cuando ese modelo se disolvió; y hoy tenés que la antiacademia está en cualquiera que esté por ahí haciendo cosas, el modelo académico sos vos. Me parece que lo que se dislocó es esa posibilidad de ser algo reconocible.

A todos nosotros, yo incluido, ese problema nos lleva a una especie de esquizofrenia. No sé si es estrictamente una esquizofrenia, pero sos como dos individuos al mismo tiempo.

Lo que pasa es que estás dentro de una institución que es lo que te ordena. Si vos vas a presentar un proyecto de investigación a la Comisión Sectorial de Investigación científica: tenés que mentir, porque si no mentís no te lo van a aprobar. Tenés que ser un objetivista científicista. ¿Y cómo ser un objetivista científicista? Tratando de que el objeto de estudio sea legible por un metodólogo y que ese metodólogo diga: "ah, mirá qué bien."

Tenés que mentir allá, pero también tenés que mentir acá adentro, en donde vos tenés que decir que no sos objetivista científicista, capaz que lo sos. Y que sos un modelo subjetivista, que es tan objetivista científicista, como ..., son parientes.

Si vos decís contingencia, ¿cómo contingencia? Vos decís: "el aula es un ambiente en donde se produce algo que no es repetible" ¿Y qué aprende el estudiante? Es más, el propio estudiante te va a decir "no aprendo nada". Te lo dice. ¿Y qué es lo

que hay que aprender?, le preguntás. Y claro, él viene prisionero de ese modelo que ya está instaurado socialmente. ¿En qué terminás? Terminás en lo que empecé. La tecné devenida en técnica lleva a esa modernización tecnócrata, de que el producto artístico. Es un objeto visual, pasible de ser analizado, y/o corregido, y/o producido por alguien que sabe más, a través de una técnica que tiene un modo de uso; que también es pasible de ser corregida, perfeccionada y optimizada. En un campo que es cerrado. El mundo de un sistema del arte.

Cuando llegás a ese mundo te das cuenta de que es más contingencia que nada, porque si no hacés lobby: no lograrás nada.

Pero esta no es la aspiración de instaurar otro modelo, ni de instaurar una escuela nueva, ni siquiera una escuela.

No soy ni deleuciano, ni heideggeriano, ni lacaniano, ni quiero serlo, ni errandoneico, ni nada....

Marina Cultelli: Errandonea. ¿Cuál fue el mejor aporte de Errandonea?

Norberto Baliño: **Yo conviví con Errandonea, yo trabajé mucho con Jorge. Jorge me aportó muchas cosas a mí, pero no me preguntes qué me enseñó. Jorge no me enseñó nada. Lo que me dio fue una dimensión humana de algo que fue lo que hizo que yo me enganchara acá adentro. Yo venía de la Facultad de ingeniería, venía a las asambleas y decía: "Estos tipos de qué carajo están hablando, porque claro, yo decía ¿qué son?" Buscaba la casilla, ¿qué son? Ahora también digo que después de Errandonea, después de la muerte de Jorge, emerge el mito que está en la memoria de todos nosotros, en el imaginario nuestro, y en las distintas interpretaciones que cada uno tiene de eso. Ahora ¿qué me dio Jorge a mí?, yo no lo puedo decir; porque ni yo lo sé, lo que sé es que Jorge me dio algo importante, esa es la verdad. No trato de imitar a Jorge ni quiero ser Jorge, ni propongo seguir adelante los disparates que a veces Jorge planteaba. Lo bueno de Jorge es que ni él mismo lo sabía. Yo a veces me encuentro con cosas del Plan de Estudio que me consta que está escrito por Jorge, porque yo estaba ahí, y que lo conversaba con todos nosotros. Pero Jorge tampoco era Jorge solamente. Era su padre, sus hermanos, el ambiente. Pero también vos lo lees hoy y decís "Mirá este tipo, mirá qué quiso poner acá. ¿Lo puso porque sabía algo de fenomenología? No, no sabía nada de eso. ¿Qué era eso?" Fenómenos de la percepción y lenguajes". Eso no quiere decir que Jorge fuera la cultura ni nada por el estilo, lo**

**interesante para mí de Jorge Errandonea es precisamente ese momento vital, que está en mí. Yo no puedo decir nada más que eso, que está en mí. Ahora, ¿qué era?, ¿qué hacía?, ¿qué era lo mejor de él? No sé. Lo que encuentro sí, es el problema del mito. Nos cristalizó el mito de la escuela.**

Si yo salgo al mundo diciendo yo soy el campeón de la Enseñanza Activa, ya está. Claro, yo estoy de acuerdo, Dewey habló hace mucho tiempo, pero ojo con el problema Dewey también, porque si leemos a Dewey haciéndole decir cualquier cosa, Dewey no está por ningún lado. Que son válidas algunas cuestiones planteadas por Dewey, sí, claro que son válidas. Ahora también hay otros modelos, otras formas de pensar. Yo creo que lo que se llamó post estructuralismo a nosotros nos da herramientas, y lo que hoy se llama pedagogías críticas, que ya también a esta altura es un estereotipo, me parece que nos da elementos.

El otro día leí que en una universidad de Nueva Zelanda, que los programas no se definen hasta que se produce un encuentro, entre el que se supone que es el docente, y arman un programa que nunca es el mismo.

(La batería de la cámara se apagó. Continuamos conversando pero la entrevista ya había terminado.)



### 3 - Profesor Alfredo Chá

**Profesor titular G.5. Encargado del Área Foto cine video. Segundo Período de Estudios.**

**Documental: realizado en junio del 2011.**

#### **MEMORIAS DE: DOCUMENTOS DE UNA PELEA**

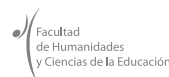
Transcripción de la narración oral que se realiza en dicha película.

Soy Alfredo Chá. Mi edad no me acuerdo muy bien pero creo que son como setenta y dos años arriba de esta tierra, lo cual es bastante poco; y soy docente grado 5 en el área de Foto cine y Vídeo de la Escuela de Bellas Artes

En los primeros años yo tenía una inclinación muy fuerte por la cinematografía y me había conseguido comprar una pequeña cámara de 8 milímetros con la cual hacía mis primeras incursiones por el arte cinematográfico.

Yo la traía a la escuela la mostraba. Y la gente de la Escuela quedó muy interesada en el tema porque justamente estaba muy preocupada por ingresar en todos los medios que pudiera tener al alcance ya fuera fotografía, cinematografía; que no se hacían en ese momento. Y bueno de ese modo fui metiéndome en el tema; hasta que en algún momento la Escuela produce la inauguración, vamos a decir, porque efectivamente era así de un sector dedicado a la fotografía y a la cinematografía y se establece como Taller Experimental de Cine y Fotografía

La documentación tenía en el principio la función fundamental de registrar lo que era una experiencia educativa nueva. La Reforma del Plan de Estudios de la Escuela nació como una introducción o una reforma que procuraba precisamente ingresar en el ambiente educativo una nueva manera, un nuevo modo de enseñar. **Fue toda una época que tuvo un desarrollo progresivo. Es decir no fue una cuestión**



**repentina sino que fueron años en los cuales el autoritarismo fue creciendo y finalmente desembocó en lo que todos conocemos. El golpe de estado, la dictadura, y a Escuela también cae dentro de la intervención de la Universidad.**

**El año 68 fue un año sumamente agitado desde el punto de vista de las movilizaciones. Y allí fue donde con la actividad documental que nosotros veníamos realizando pudimos obtener una cantidad de registros sobre las movilizaciones que tenían una particularidad, que estaban filmadas desde adentro mismo de la actividad movilizante de los estudiantes. O sea éramos estudiantes, éramos manifestantes, éramos militantes de la FEUU, y además estábamos registrando desde ahí mismo. Desde nuestra propia ubicación todos esos hechos de lo cual surgieron imágenes realmente muy buenas en el sentido del ángulo de visión que tenían sobre todo, porque estaban filmadas como digo, desde la propia ubicación movilizante. Entonces tenían esa especie de cosa viva que la hacía sumamente atractiva desde el punto de vista de su expresión, sobre todo. Finalmente logramos con esas imágenes formar y armar un material documental.<sup>236</sup> Le llamamos a toda la película "Documento de una pelea", que se constituyó en una herramienta que fue utilizada en muchos lugares militantes estudiantiles y obreros. Y una de las exhibiciones fue en el Paraninfo de la Universidad, que en aquella época tenía la particularidad, el ambiente estudiantil, de estar urgido por diferencias ideológicas importantes y muy agitadas.**

Había tendencias muy claras hacia una postura u otra que tenían visiones sobre lo que estaba aconteciendo en ese momento que no eran muy coincidentes. Entonces ese problema estaba planteado desde nuestra película ideológicamente

Desde una postura que fue siempre la de la gremial de la AEBA, que fue la postura más abierta y no comprometida con postura política alguna, sino que defendía la postura gremialista a ultranza; la Odisea que vivió fue que una vez que se produce...la instalación de la dictadura, todo material que existía en la Escuela quedó bloqueado y realmente se perdió. Y lo que rescatamos, que fue particularmente una película que se había hecho sobre la Escuela, y esta otra película sobre las movilizaciones.

<sup>236</sup> Según información proporcionada por el Profesor Héctor Laborde, la edición la realizó Jorge Errandonea, y el propio Laborde también participó de la misma como colaborador, en la música.

**Uno de los recuerdos más fuertes que tengo es el de un compañero nuestro de la AEBA, Maximiliano que cayó en una de esas movilizaciones. Precisamente la película registraba ese mismo día, que era una movilización en Medicina, donde gran parte del material que nosotros teníamos pertenecía a ese día. Donde aparecían justamente el trasiego de heridos durante esa refriega. Y que pertenecen a lo que esa película tenía como contenido. De alguna manera el martirio (títubea) de Maximiliano, un poco la película de algún modo era un homenaje.**

Sí la película esa terminó siendo en ciertos ambientes bastante conocida y sobre todo por su conocimiento ubicada en una determinada perspectiva.

En determinado momento, ya en plena dictadura , es decir la Escuela cerrada. Los muchachos nos visitan en mi casa a requerir la película. No sé cómo se enteraron, cómo fue que llegaron a saber de mi dirección y de mis funciones, por lo cual reclamaban que les entregara una película que ellos decían que contenía imágenes de peleas callejeras entre milicos y ciudadanos. El documento de quienes habían sido los asesinos de los estudiantes muertos en una de aquellas movilizaciones. De los Santos, Pintos y otro más que no recuerdo.

Justamente en la película había registrado escenas de ese día en el cual habían matado a tres estudiantes . Ellos decían que allí, en esa película, estaba la gente que lo había hecho. Y seguramente deben haber sospechado que esa película sería documento en contra de los verdaderos asesinos que eran ellos y que por lo tanto lo que querían justamente era secuestrar la película. La película no tenía esas imágenes porque la muerte se produce durante la noche, es decir ya había oscurecido, por lo tanto era imposible filmar.

Cuando llegan a mi casa lo que me dicen es que van en busca de ese material. Y que además ellos tenían algunos militantes nuestros encarcelados y que por lo tanto, a nosotros eso nos estaba operando como una especie de chantaje. **Yo había salido un momento y cuando llego me encuentro con ese panorama dentro de mi casa. Lo que intenté fue ganar un tiempo y que postergaran el requerimiento para un momento en el cual yo (tartamudea al hablar) efectivamente, hipotéticamente, pudiera conseguir el material. Porque lo que aduje fue que el material no sabía de qué me estaban hablando, que yo tenía ahí una película, que la vieran y se**



**fijaran si esa película era la que buscaban. Finalmente como no apareció porque no estaba el material, aceptaron que yo intentara buscar el material y finalmente dárselos. Lo que intenté hacer fue conectarme con el resto de los compañeros, de los cuales estábamos todos desperdigados para ver qué era lo que teníamos que hacer, qué era lo que debíamos hacer. Dado que teníamos un lote de compañeros presos, ¿qué hacíamos con la película?, si la entregábamos o no la entregábamos. Finalmente hubo como una especie de acuerdo general por el cual dijimos bueno, lo menos cruento para la situación será dar el material. Y eso fue lo que hicimos.**

**Lamentablemente (pausa) no nos quedó (pausa) al alcance de la mano otra opción y bueno, hicimos eso y (pausa). Y esa fue la situación que hasta el día de hoy lamentamos; por el hecho de que no hemos podido recuperar más ese material.**

Lo cierto es que haber entregado esa película fue algo que nos hemos reprochado todos, y que los mismos compañeros después, personalmente me lo decían; no deberíamos haberlo hecho, que ellos aguantaban. Eso, eso recuerdo claramente.

#### 4 - Profesor Héctor Laborde

**Profesor titular, G.5. Encargado de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica. Segundo Período de Estudios.**

**27/4/2009**

Como se había acordado previamente la entrevista se realizó el día señalado, después de una extensa clase central impartida por el Profesor Laborde, en el "teatro", espacio del Taller destinado a las clases centrales.

La entrevista tuvo dos partes. En la primera parte se realizó un registro por escrito. En la segunda parte el registro fue grabado. Esto se debe a que el Profesor Laborde manifestó que prefería que no se grabara ya que estaba muy cansado. Se le propuso dejar la entrevista para otro día, pero insistió en su disposición, y que si surgía algo interesante lo grabara, pero que prefería tomar este momento como un ensayo. Respetando su decisión, se gravó entonces más adelante, con su consentimiento. Se le pidió que hablara de su experiencia dentro de la Escuela, de la enseñanza, y del rol de Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea.

#### **Registro por escrito:**

El problema de la pedagogía de la Escuela se vincula con la problemática del arte, qué es o cómo es el arte en la sociedad, para la sociedad; y el rol del artista. Esto tiene que ver con la formación integral del individuo, y con su formación como ser humano dentro de la sociedad. Cuando la Escuela adopta una idea nueva de enseñanza a partir de la Reforma, adopta un compromiso. En aquella época se decía: el arte es una forma de lucha social. Y esto también es una idea pedagógica vinculada a la creación.

Decía Pareja "el arte es amor, tiene un sentido de amor". Partiendo de esto lo que se adopta como realidad es el arte como una idea de libertad. Cuando la Escuela adopta esta pedagogía adopta la enseñanza activa.

Se escribían consignas en los muros de la Escuela "La imaginación al poder", o "Todos somos responsables de todo ante todos"; eran consignas que se escribían en los muros. "Ninguna verdad debe enseñarse sino promover a que el alumno la descubra". Esas ideas se vinculan a la idea de libertad. Cuando esas verdades se consolidan fue a través de la extensión. La extensión fue y es trascendente. Cuando se hace tiene metas importantísimas: La vinculación social, dar y recibir de la gente, el compromiso ético de una formación integral.

La Escuela es igual a una célula grande donde docentes y alumnos se relacionan en una idea de compromiso donde las experiencias prácticas contienen un quehacer ético. Esto dio aventuras riesgosas y gratificantes en relación a lo que se hace o se hacía. Esto hace a la diferencia. Se cultivaba la humildad. Los docentes por ejemplo, barrían el piso, barremos el piso en una aventura donde todos participan del colectivo; ya la individualidad es el colectivo. No es el ego sino lo que quiero lograr en esa idea de lucha social.

Nosotros fuimos muy combatidos, pero fuimos muy combativos: No al salón Nacional. No a firmar las obras. No a hacer arte sin compromiso social. Teníamos la idea de aportar al conjunto de la gente.

La práctica de la enseñanza activa también hace a la diferencia donde cada uno va a evolucionar de diferente manera, lo que el alumno es en la diversidad. El alumno debe desarrollar su interior creador en la diversidad.

Pero la Escuela entendió que debía tener diversidad dentro de ella de opciones estéticas y pedagógicas, que es una idea de libertad. Es entonces el alumno quien elige en el segundo período de estudios su estética y su pedagogía. En los cursos entonces aparecen diferentes corrientes estéticas y pedagógicas.

El día en que nuestras ideas no prevalezcan la Escuela cambiará. La Escuela evoluciona de acuerdo al medio, pero no sólo por el peso político de sus integrantes.

Pareja no es aislado. La Escuela hace una reforma que destruye lo anterior y apunta a la enseñanza activa y al compromiso social. Se desarrolla una gran experiencia docente y la idea de esta verdad le da una ubicación dentro de la izquierda progresista que entendía lo que era la libertad en el arte. Dentro de este compromiso del artista que también es político, el maestro más importante como educador fue Pareja. Pareja rechazaba la verdad única, era ecléctico. Tenía una gran solvencia visual. Era un pintor de los grandes. Pero él como individuo no era diferente en su hacer como docente y en su creación en el arte.

Errandonea, fue también de un gran peso dentro de la Escuela. Tuvo el peso de una inteligencia genial como pocas veces he visto, y fue un gran pilar del cambio. Tenía una entrega total en todo lo que hacía. No le importaba nada lo material ni el lucimiento personal. Era de tener lo que tenía puesto, siempre con la misma ropa, y lo demás lo daba, se quitaba él para otro si lo necesitaba, y no le importaba. Lo hacía como si fuera lo más natural del mundo.

Llorens por ejemplo también tenía una idea educativa en relación con lo social, pero no así, no de esa manera. En cambio Yopez era autoritario, y se encuadró dentro de una idea educativa.

La Escuela y su reforma, no fue entendida fácilmente. Hubo resonancias que no fueron favorables dentro del Consejo Directivo Central de la Universidad, hubo contradicciones y se pusieron en contra nuestra las roscas de la Universidad.

Cuando salíamos a la calle nos ganábamos el prestigio en la lucha por nuestra propia identidad.

Entrar en una clase de Errandonea era como entrar en el arte. Era capaz de hacer arte en una clase, y cuando un docente puede conmover, trascender lo que las palabras dicen, entonces la creación tiene alas.

### **Registro gravado:**

En Jorge y Pareja... La idea de libertad más grande que para mí da la esencia de lo que es la Escuela es la idea de que la porquería que está afuera tenga que estar adentro.



**Jorge decía "Se llama a talleres fundamentales de todas las opciones, aún a los enemigos nuestros , porque la libertad y el poder lo tenemos que tener porque somos convincentes. Día a día en las peleas diarias de las asambleas, pero no porque neguemos la puerta al otro. Entonces la única forma de que la libertad sea libertad es que vos la pelees" (Se emociona) Cuesta mucho. ¿Qué hacía? Hacía un cuadro con diferentes visiones. ¿Entonces qué hacía con eso? él ganaba, pero ganaba porque sus ideas eran más convincentes, porque su fuerza era más convincente pero no porque hubiera cerrado las puertas a otro. Él decía que la única forma de no ser autoritario era pelear la libertad, diariamente. (Visiblemente emocionado habla de libertad) Ahora, negar eso, negar lo que fue esa influencia de esa personalidad es no entender qué es la Escuela. Para mí la Escuela no fue producto de dos personas porque desde luego, hubieron estudiantes, hubo todo un contexto social vinculado al arte, pero hay dos personas que fueron fundamentales para que eso fuera posible al nivel de lo que se logró. Muere Jorge y se terminó. Lo que quedó fue el fantasma de lo que fuimos, los méritos pasados. Nos reconocen por lo que fuimos, pero no por lo que somos. Ahora qué somos. Sí, seguimos siendo un espacio dentro de la Universidad que tiene algún tipo de valor porque quedan restos de cosas, pero no es la revolución. Antes era la revolución. Era el cambio. Esa idea de que en realidad nosotros no formamos artistas, lo que formamos son hombres libres, hombres contestatarios que si además son artistas mejor, es la idea de que la Escuela usa la herramienta del arte como una forma de libertad.**

A nivel Plástico Pareja no era bueno, es el mejor que yo he conocido. Yo creo que Pareja si se fuera honesto, y no se estuviera influenciado por todo un sistema de la crítica que es absurdo, Pareja estaría entre los diez o cuatro o cinco mejores que han existido en el Uruguay. **Y cuando digo como pintor, digo el mejor pedagogo que ha habido en el Uruguay sin duda. Y se lo niega, lo que no se puede negar es el valor porque como se venden sus cuadros a pesar de los críticos, se venden cuadros a 80 mil dólares, algún día van a valer medio millón, no lo pueden negar a ese nivel, pero lo niegan a nivel intelectual. Porque fue un individuo que no se casó con las ideas que venían de Torres García. /.../ A nivel plástico Pareja fue alumno de Bissier, uno de los grandes capos franceses que le dijo que él era mejor que él, o sea que Pareja lo había superado. Él llega al Uruguay y le hacen la guerra**

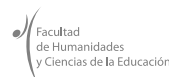


tremendamente. **¿Qué hace Pareja? Se mete en Bellas Artes en una Reforma, que fue a contrapelo de todo" lo cultural" entre comillas, y todas las roscas que había en los concursos y todo lo demás apoyado en un movimiento estudiantil que era revolucionario, y desde luego se cavó la fosa, porque todos los críticos le hicieron la cruz a él y a todos los que seguimos las ideas de Pareja. Esa es la realidad de la cultura uruguaya. /.../ Pareja era absolutamente ecléctico, por más que tenía una idea pedagógica que también era estética. /.../ Él creía que el arte tenía que surgir de una experimentación que se fuera consolidando en espacios personales /.../ O sea en Bellas Artes se ponía en las paredes frases escritas en aquel tiempo: "Ninguna verdad debe decirse al alumno sino fomentar a que éste la descubra" Y otra frase que se ponía mucho era "Todos somos responsables de todo ante todos" Eran frases que se escribían en las paredes. "No a los concursos" "No a los salones nacionales" "No a los premios" "No al mérito" Fijate que la escuela no firmaba los trabajos cuando salíamos, firmábamos AEBA o ENBA. ENBA si era institucional, AEBA si era militante. Nadie apostaba al lucimiento personal sino que el orgullo nuestro era que la institución se luciera. Y eso se logra con una gran mística, con una gran idea de creencia. Y yo creo que el líder ahí fue fundamental. Los líderes, porque Pareja fue líder también. Ahora ojo a Pareja le decías maestro y se enojaba. No le vayas a decías a Pareja que era un líder porque se enojaba. Lo era. (Hace una pausa).**

El problema de la enseñanza es que en realidad se puede enseñar de muchas maneras. Cuando se adopta en la Escuela la metodología de la enseñanza activa, no es que se adopte esa metodología, se adopta lo que hay detrás de esa metodología, que es la intención pedagógica de que todo es producto de la experimentación, y que todo tiene que ver con un proceso interno de individuo de descubrir. El descubrir como fuente de conocimiento.

Yo a Pareja lo quiero. Hay algunos alumnos que lo quieren como Peciar, Javier, y hay otros que no lo quieren, y aprendieron.

Y con Jorge hay quien no..., lo admiran pero no lo quieren. Eran un tipos muy especiales, eran gente muy especiales. Jorge era algo notable. Jorge tenía una cosa que tenía que ver con esto: Programamos una actividad de extensión, yo tenía ideas, yo empezaba la idea en un desarrollo, él ya veía el final. Él abarcaba las largas distancias.



Era capaz de vislumbrar todos los movimientos posibles hasta el final. Tenía una condición que manejaba la abstracción. En su discurso manejaba la abstracción. Él creaba sus discursos. Era capaz de crear. No todo el mundo lo hace. Como él no vi nadie más. Una vez me acuerdo una clase que yo vi de él que duró dos horas o algo así. Cuando terminó pensé "acabo de presenciar una obra de arte"; porque era tal el nivel de abstracción, que vos sentías el arte. Una vez lo escuché hablar de utopía, yo no recuerdo lo que dijo, pero sí que recuerdo lo que me produjo. Él hablaba de la realidad de las utopías y la Escuela es una utopía. Armó un discurso que era admirable. Era un tipo muy especial.

(El Profesor Laborde hace una pausa, mira con ojos húmedos, se levanta, respira profundo y sale).

## 5 - Profesor Silvestre Peciar

**Fue Profesor titular, G.5. Encargado de Taller Paralelo de Libre Orientación Estético Pedagógica. Actualmente jubilado.**

**4/6/2009**

La entrevista a Silvestre Peciar se realizó en el "teatro", del "Taller Laborde", con la presencia de más de diez estudiantes. Los mismos se turnaron en el manejo de la cámara y escucharon atentos.

Marina Cultelli: Esta entrevista, Silvestre Peciar, empieza con una pregunta que tiene que ver con la evolución histórica de la pedagogía y la didáctica en la escuela desde sus inicios hasta ahora. Nos gustaría que hiciera una breve síntesis.

Silvestre Peciar: Yo tengo la ventaja de haber pasado medio siglo dentro de la Escuela de Bellas Artes. Cuando entré a la escuela, era la escuela académica, que tenía sus principios en "le cult de Bosnard", de Paris. Era una escuela que no conformaba a los estudiantes. En alguna forma hacíamos el trabajo bastante penoso, disciplinario, en una escuela con reglamentos muy marcados, muy autoritarios. La idea de viajar, la tuvimos. Organizamos en aquella época un viaje a Buenos Aires. Un viaje a la Bienal de San Pablo. Y allí, un poco vimos, la diferencia que había entre los criterios de arte moderno y lo que no enseñaban en la escuela. Ahí comienza una insatisfacción que va a dar lugar a comisiones que estudian un nuevo Plan de Estudio, de acuerdo a la época. Yo forme parte en aquel momento.

Se formó una comisión de estudio, del Plan de Estudio. **Estaba el profesor Riveiro, el profesor Pareja, y yo era el delegado estudiantil.** Ahí, en alguna forma hicimos el esbozo de la Reforma. Eso después tuvo un desarrollo muy grande, hasta que se llega al momento del claustro y se aprueba la Reforma de la escuela. La



Reforma no era sólo en el sentido de la enseñanza, sino también de una ubicación histórico cultural; en donde nosotros sentíamos que la escuela naufragaba en un mar de ignorancia estética. Nosotros hablábamos de analfabetismo generalizado.

La sociedad no se interesaba por el arte. Nosotros éramos un lujo aparte. Una elite que se dedicaba a una actividad sin consecuencias sociales. En el comienzo de esa insatisfacción nosotros queríamos transformar esa realidad social y educativa. Entonces, es allí cuando aparece la Reforma, nosotros hicimos un esfuerzo de educación. No sólo en nuestro estudiantes, sino en llegar a la gente, a la gente común, a la que anda en la calle. En ese sentido, partimos de largas discusiones en asambleas donde se fue dando forma a un modo de entender, de sentir.

Fue ahí cuando nos dimos cuenta de que la gente necesitaba una taza, un plato. Y nosotros, a través de la cerámica, podíamos satisfacer la necesidad que tiene la gente de comer, de tomar un café. Pero al mismo tiempo, en ese plato, vamos a decir, nosotros podíamos introducir el arte, podíamos poner una forma, un color y hacíamos ese producto, que antes era un producto comercial, nosotros le poníamos el arte. La gente compraba el plato, pero se llevaba de contrabando el arte que nosotros pretendíamos. Eso fue de los primeros intentos.

Marina Cultelli: De manera que el arte traba dentro de la vida cotidiana de la gente de alguna forma, y empieza a tener una connotación social de otra naturaleza.

Silvestre Peciar: Sí. Nosotros sabíamos que teníamos muchas limitaciones. Por eso decíamos que hacíamos una experiencia piloto. Si el arte, ¿estaba dedicado a la elite de salón o a las grandes masas?

Entonces, el compromiso que asume la escuela con las masas sociales, era de brindar productos que tuvieran el arte, pero que no hicieran notar la ilusión de que hay una diferencia, de que para hacer arte hay que estudiar los libros y la estética, y hacer cursos. Sino que el uso de un objeto que puede ser un plato, una taza, puede ser obra de un fenómeno artístico.

Lo mismo hicimos con los grabados. El grabado en serie sirve para popularizar una imagen que se puede llegar a todos los lugares. Tanto los grabados como la cerámica se vendían en la venta popular. Nosotros lo llamábamos "Venta popular piloto". Los precios eran accesibles. No eran esa diferencia social de que para

comprar un cuadro, o para comprar, mismo, una cerámica en una galería, había que tener una fortuna. No, ahí era accesible económicamente. Entonces con ese principio de la producción seriada, nosotros hicimos un trabajo de difusión. Insistimos en introducir una lámina que costaba el precio de una coca cola, decíamos, en la casa. Cuando no le gustaba, la tiraba porque le había costado poco. Entonces la participación de la gente era en la elección. Lo mismo pasaba con la cerámica. Cuando uno iba a la ferretería a comprar un plato, había dos, tres tipos de platos. En cambio nosotros, cuando pusimos en la venta popular en la explanada de la universidad, había cuatrocientos platos todos diferentes. Entonces la gente que venía, sin la prevención de haber sido educada en el arte o no, tenía la posibilidad de elegir, y elegir es una manifestación de libertad. Este no me gusta, este lo acepto, me compro aquel. Entonces, esto era una forma de llegar a la gente, darle la chance de elección mucho más variada que la que ponía tener en el campo de mercado lucrativo.

En ese sentido, nosotros sentíamos que transformábamos la realidad. No hacíamos la gran revolución social, sino una muestra de lo que podía ser una situación diferente. No ambicionábamos lucrar con el arte, y lo que queríamos realmente, era que lo que nosotros hiciéramos llegara a la gente.

A veces, me acuerdo del profesor Jorge Errandonea, que hablaba con admiración de dos grande artistas, Chaplin y Gardel. Gardel, la más alta calidad, entraba a todos los hogares. Y Chaplin, llegaba a todos, desde los exquisitos del cine hasta los niños. Entonces, la alta calidad podía ser accesible a mucha gente a través de posibilidades nuevas. Así hicimos serigrafías, grabados, estampados en tela, hicimos mucho trabajo de cerámica. Colocamos alguna escultura que tenía un poco del halo del arte de elite, pero la hacíamos accesible porque la hacíamos seriada, y trabajamos con mucho entusiasmo en esos elementos. Una cosa muy significativa fue lo siguiente: nosotros partimos de la base del arte mural. Un cuadro que está enmarcado, puede tener un premio en un salón, alguien lo puede comprar. Pero el mural es una cosa que está fija, que está hacia la calle, hacia la gente que pasa. La gente que pasa son dueños del mural con solo verlo.

Entonces eso nos abrió los ojos en el sentido de que el mural de por sí, era un arte socializado, era para todos, no era un arte restringido. Entonces el desarrollo del muralismo, en la escuela, tuvo muchísima importancia. Empezamos haciendo

mosaicos, después hicimos pinturas. Luego no nos alcanzó con eso y fuimos al medio mundo, un lugar popular de habitaciones, y lo pintamos todo. Llegamos a una conclusión: era el arte en el espacio, el color en el techo, en el piso, en las paredes, en las ventanas, en todo. Esta idea que coincide con una idea que tiene F. Lassalle, en París, cuando él decía que si me dan un París limpio de la pátina del tiempo, yo lo voy a colorear con luces de colores.

Esa es la idea del arte, vamos a decir, envolviendo a la gente y no el arte enclaustrado en un museo o puesto en un pedestal.

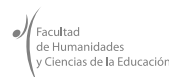
Marina Cultelli: De esas ideas transformadoras de los años 60', luego el "Medio Mundo", fue destruido por la dictadura. Miguel Ángel Pareja, recibió una bomba en su casa, tuvo muchos daños, la escuela fue clausurada.

Silvestre Peciar: Claro. La escuela en aquella época, realmente era perturbadora. Porque lo que se esperaba del estudiante de Bellas Artes era un estudiante disciplinado, comportado, que hacía los ejercicios, que pintaba su paisaje, su figura, que mandaba al salón lo trabajado, que era rechazado, que él admitía el rechazo, y después, tranquilamente, él iba subiendo niveles de jerarquía. Eso era lo que se esperaba de la Escuela de Bellas Artes.

Entonces nos preguntaban: ¿Dónde están los pintores de Bellas Artes? Los pintores de Bellas Artes están por ahí, en sus platos, en sus estampados, en esas cortinas, en esos manteles. Nada de sacralizar el arte, sino de hacer un arte para ayudar a vivir mejor, donde la gente pudiera participar en algo que tiene derecho. Por eso nosotros decíamos, que al igual que la gente tiene el derecho a la alfabetización, también hay un derecho a la alfabetización del arte. Porque aquel que tiene oídos, oye, y eso está socializado. Todo el mundo puede oír y puede elegir lo que oye. Lo mismo tiene que suceder en las artes plásticas.

Marina Cultelli: De toda la implicancia social y transformadora, y toda la participación dentro de un concepto revolucionario en el sentido de integrar a la vida social la educación artística y la percepción del arte en la vida cotidiana. Seguimos adelante a nivel histórico.

Silvestre Peciar: Bueno, pero yo quería señalar la diferencia que había en el clima de arte en la escuela antes de la Reforma con el clima de arte en la Reforma.



Antes de la reforma cada uno se preocupaba de su proyecto propio, de progresar, de ser el mejor, de sacar las mejores notas, de conformar a las autoridades, eso se sentía en el aire.

La escuela era en extremo individualista, en el peor de los sentidos de egoísmo. Cuando llega la Reforma, la cosa cambió totalmente. Porque los proyectos, si bien había un compromiso personal muy fuerte, que cada uno tenía que realizar sus experiencias, existían proyectos colectivos donde la gente sumaba esfuerzos y se sentía formando parte de una cosa mayor.

Eso es una técnica, vamos a decir, pedagógica, donde el individuo se sentía exaltado dentro del coro colectivo. Ya no era la figura aislada que cantaba sola, sino que sentía el éxito del coro como parte de sí mismo. Entonces eso crea una óptica, crea un pensamiento, y crea un sentimiento de pertenencia que es muy importante.

Marina Cultelli: Una técnica o una idea pedagógica, conscientemente expresada y conscientemente discutida que se llega a plasmar.

Silvestre Peciar: Claro. Pedagógicamente la escuela era una continua discusión. No discusión de enfrentamiento, sino que a través del diálogo los que tenían experiencia pasaban ideas a los que no la tenían, y al mismo tiempo los que no la tenían aportaban la frescura de alguna nueva idea.

Entonces, la escuela fue construida realmente por estudiantes y profesores. En muchas de las ideas, muchas de las cosas que se hicieron, el estudiante estaba presente, se sentía protagonista, incluso hacía proyectos. Y los profesores, se bajaron un poco del caballo e hicieron proyectos junto con los estudiantes. Había una igualdad de hecho. En la vida popular estaba el trabajo del estudiante, el trabajo del profesor. Y no se firmaba para que la gente no se deje llevar por argumentos de autoridad, decir: “ah no, este es el trabajo de un profesor”. El prejuicio de que hay mejores y peores. Éramos todos, realmente, iniciantes de cosas. Entonces, tanto el profesor como el estudiante era iniciante. Y a veces sorprendía la calidad del estudiante por encima de la de los profesores, porque los profesores muchas veces nos repetimos, mientras que los estudiantes podían traer un aire nuevo, y eso era valorizado.

Lo que nosotros hacíamos de la obra, no la firmábamos, en efecto para sentirnos un colectivo, un colectivo funcionando. Evidentemente, todo eso tiene sus raíces en lo que se llamaba la escuela activa, la escuela de participación, la del dialogo. En donde no había una diferencia tan grande entre profesores que arrastran un rebaño de estudiantes para su modo de entender la vida, sino que era su aporte.

Marina Cultelli: Pasemos a un tema fundamental. La enseñanza activa. Desde Dewey hasta aquí, y de acuerdo a tu experiencia como docente, te pido que desarrolles este concepto.

Silvestre Peciar: Yo en aquellos tiempos, me presenté al concurso de secundaria, y tuve que estudiar las posturas pedagógicas. Por eso yo estaba en condiciones de hacer un aporte como representante de los estudiantes que elaboró el Plan de Estudio. Había un conocimiento teórico de parte mía, porque yo estudiaba, yo di concurso de secundaria y yo hice el profesorado de dibujo en Flores.

En ese sentido aparece allí la enseñanza activa, con elementos totalmente distintos a una enseñanza autoritaria. Esa diferencia es fundamental porque responde a dos filosofías distintas, una es la filosofía de la obediencia, que viene de los jesuitas, y otra es la filosofía de la libertad. Que el individuo investigue, realice con sus propios errores, que aprenda de sí mismo y que se desarrolle con la mayor autonomía posible. Por eso en la Escuela en cada Taller se pretendía que los estudiantes fueran individualidades, individualidades en proceso, en desarrollo. Se oían sus opiniones y se criticaban sus trabajos. La Escuela aquella era muy crítica. Siempre que aparece una realización, aparece una o muchas opiniones. Por eso nosotros nos hicimos más agudos en cuanto a la crítica. Aprendimos a valorar los trabajos, y esto se hizo a través de la enseñanza activa.

Marina Cultelli: El eje pasa a ser el estudiante.

Silvestre Peciar: Sí. Nosotros decíamos que el protagonista no es la institución, no eran los profesores, no es el programa ni los textos. Lo que nosotros hacemos tiene que concretizarse en algo, porque teorizar sobre el arte es mirar al pasado, y nosotros queríamos crear algo nuevo. Entonces, la Escuela anterior a la Reforma, basada en la imitación del dibujo al natural era pasado. Nosotros queríamos la creación que iba a sustituir la imitación.



Marina Cultelli: ¿Y ahora?..

Silvestre Peciar: Bueno, ahora la escuela tenía la posibilidad de los talleres fundamentales del Primer Período. Yo entré en ese período, yo trabajaba con el Seminario. El Seminario preparaba a los estudiantes para elegir un Taller Fundamental y para hacer experiencias diversas. Para elegir un Taller Fundamental, nosotros teníamos pocos. La Escuela siempre fue reducida económicamente, no teníamos muchos profesores. Estaba Yepes, estaba Pareja, L.Lorens, estaba Michelena. Las opciones que teníamos eran reducidas. Preparar al estudiante, que es lo que el profesor hace, que es lo que piensa, cómo enseña... Tampoco teníamos un Taller de arte surrealista. Nosotros decíamos que teníamos que tener a Solari, que era un surrealista uruguayo, pero nunca hubo la posibilidad.

Entonces no planteábamos en las clases que teníamos una historia del arte, una apreciación del arte. Lo que veíamos del surrealismo era una mirada teórica, porque lo mirábamos de afuera. Pero la realidad que el estudiante iba a practicar después, era con la pintura de L.Lorens, con la escultura de Yepes. En las visitas que hacíamos a los Talleres Fundamentales le preguntábamos (al profesor) : ¿y usted qué es lo que hace? ¿Por qué hace eso? ¿Por qué no hace otra cosa? ¿Cómo es su modo de estudiar? Entonces, eso era el Seminario, un puente entre el Primer año del Período y los Talleres Fundamentales.

Marina Cultelli: ¿Cuándo llegas a tener tu taller cómo implementas todas estas cosas?

Silvestre Peciar: Yo trabajaba en el Seminario, cuando interrumpe la dictadura, cuando cierran las puertas. Entonces, yo me fui al Brasil. Estuve trabajando en la universidad de Santa María. Entonces cuando volví me presenté a un cargo que había de Taller Fundamental. Mi trabajo lo basé fundamentalmente en el volumen, me basé más en la escultura que en la pintura.

Marina Cultelli: La pregunta es: ¿Cómo a través de la enseñanza activa, desde el punto de vista didáctico, planteabas el problema?

Silvestre Peciar: Yo le decía lo siguiente a mis estudiantes: “Ustedes ahora empiezan un proceso de autogestión. Yo no les voy a proponer un programa. Yo no les voy a dar premisas para que respondan. No les voy a poner preguntas para que

respondan. Ustedes tienen que tener inquietudes y a esas inquietudes darle forma". Nosotros lo que teníamos más a mano era la arcilla, podía ser el yeso. Con esos elementos nosotros teníamos que hacer algo. Manifestarse, expresarse en alguna cosa. No importa que la expresión sea primaria, porque la cuestión formal, yo les daba a mis estudiantes que con la confianza ellos iban a vencer a todos los problemas formales. Yo sé cuando una cosa está un poco torcida, o qué le falta o qué le sobra, por mi experiencia. Pero eso yo lo dejaba de lado el sentido de ver lo que cada estudiante hacía como aporte de él, personal, decir: "ah esto que hiciste aquí a mi me interesa porque vos me estás comunicando algo y eso es lo valioso, yo sé que se puede mejorar, pero dejémoslo para después". Y el estudiante veía a través del proceso de que el mismo aprendía de sí mismo. Las obras últimas eran mejores que las primeras en el sentido estético, y el desarrollo de la expresión era una cosa que no se podía programar.

Marina Cultelli: Expresión, técnica, educación y arte. ¿En qué lugar esta cada uno?

Silvestre Peciar: La cuestión técnica antes se antepone. Primero hay que saber la técnica para hacer algo, y yo creo que por ese lado nosotros entendíamos distinto. Yo creo que la técnica es el resultado de una necesidad interior. El estudiante que está motivado, tarde o temprano, resuelve la técnica. Claro que hay algunos elementos que son muy elementales que uno le puede brindar al estudiante, para que no se le caiga el volumen que está realizando. Pero a eso no hay que darle demasiada importancia. Eso es sólo un medio para desarrollar otra cosa. La otra cosa es la maduración estética, por un lado, y por el otro la expresión personal. Entonces, ellos han realizado en ese sentido, cada uno, su propio proceso. Porque hay estudiantes que parecería que están estancados, que no dan nada, que no se entusiasman, y un día aparece algo distinto que uno admira. Y hay otros que desde el comienzo desarrollan algo que uno se tiente a decir que es mejor que éste, pero no se puede decir esto, porque de todos en algún momento hay que esperar lo mejor.

En ese sentido, la enseñanza para mí es que yo partí de una enseñanza muy crítica, y pasé a una enseñanza de estimular lo mejor. Porque ver lo bueno que hay en el trabajo de un principiante es más difícil que señalarle los defectos. Pero llegar a entender lo que el estudiante tiene de creativo, eso es más difícil. A veces yo me lo he



cuestionado, a veces no sé que responder, pero tengo confianza de que el proceso de trabajo le va a enseñar.

Marina Cultelli: Propongo ir hacia adelante, por ejemplo: 2020.

Silvestre Peciar: Nosotros comenzamos como una academia que se podía decir que era del siglo XVIII. Era el dibujo, el sombreado, las proporciones, el parecido, el cuadro histórico, eso era lo que nos enseñaban antes de la reforma. Después empezamos a ver lo que era el siglo XX, el arte moderno, y la libertad que eso significaba, un gran compromiso. Y ese gran compromiso para conquistar la libertad de expresión, costó mucho. Hoy la cosa ha cambiado, después de los 60', 70' ha habido un gran giro en materia de arte, y ese giro, yo tengo mis razones para decir, es un giro de reacción contra el arte moderno. Porque el arte moderno se compromete con la libertad y el arte contemporáneo se compromete con los dólares. Porque nunca, en la historia del arte, se ha visto tanto dinero como en los últimos veinte años. Entonces el señuelo ese de quedar millonarios por ser un genio del arte, nosotros nunca lo tuvimos, nunca sentimos esa tentación.

Marina Cultelli: La parcialización del arte en el siglo XXI, y estabas citando a alguien....

Silvestre Peciar: Yo recuerdo siempre una frase que dijo André Lothe, por el año 47', 48'. Decía "el arte, la pintura ya no se vende, la pintura está a salvo". Quería decir que desligándose de la cuestión comercial, el arte era cultura, nada más. Si había alguien interesado en el arte, no era para hacer fortuna, sino porque estaba interesado en el arte mismo.

Eso ha cambiado con el tiempo. Al principio, en el siglo XIX, la burguesía tenía un arte oficial de grandes premios, donde daban medallas de oro, en París. Era un arte sumamente académico, donde el arte tenía la función de hacer la apología de los poderosos. Estaban: los reyes, los príncipes, los generales, los grande magnates del capitalismo reciente, todo eso se hacía retratar. Entonces había un fuerte compromiso del arte con los poderosos. Los paisajes eran las grandes haciendas de los poderosos, y por ahí iba.

Marina Cultelli: Ahora, hoy, ¿el poder no está determinado por...?



Silvestre Peciar: A eso voy. Los primeros que se levantaron contra esto fueron los impresionistas, porque en vez de pintar al rey, pintaban dos manzanas y una botella. En vez de pintar al general, pintaban un paisaje popular, unas chimeneas por ejemplo. Y ¿eso qué es? Es una posición política asumida frente a una sociedad decadente y brutal.

Así como se levantan los pensadores socialistas, también se levanta la gente de la cultura, y empieza a denunciar eso, a protestar frente a esa situación. Los impresionistas fueron los primeros. Ahí aparecen las primeras víctimas de esa sociedad brutal. Van Gogh es una víctima. Entonces cuando el arte moderno nace, nace a contrapelo. El cuadro de "Demoiselles d'Avignon" de Picasso, es un arte que dice "para mí el renacimiento italiano se acabó hace... ya se acabó" Pone los ojos en una cultura no crítica, africana, primitiva y dice " esa gente está haciendo tanto arte como en Europa" . Un caso solito en el medio de París. Un Español se rebela contra el mundo. Parecería que el mundo lo iba a aplastar como aplastó a Picasso. Sin embargo le salió el tiro por la culata, porque Picasso se sobrepuso a todo eso. Entonces eso es una posición político social. Él asumió la transformación del mundo.

Entonces todo arte moderno tiene para mi modo de entender, un componente fundamental que es el sueño utópico de una sociedad nueva más libre y más justa. En cambio el arte contemporáneo se acomoda a la situación hegemónica.

Marina Cultelli: ¿Qué pasa con la escuela?

Silvestre Peciar: La escuela tiene ese antecedente, vamos a decir de la enseñanza activa, de todo lo que ha hecho; y eso es valioso. Asimilando técnicas nuevas y asimilando situaciones porque el mundo ha cambiado, yo pienso que la escuela tiene que cambiar.

Por eso es que yo a veces he dicho, un poco de crítica, de que no se pueden hacer en el Primer Período las mismas premisas que hace 40 años. Tendrían que ser otras. El asunto es que hay una evolución, que hay un cambio, y la realidad que nos rodea es otra. Y de repente hay un individuo que puede hacer alguna cosa, como vimos ese cineasta ahí, que hizo una película y le ofrecieron millones, o sea hay una cosa más vieja y es que la burguesía realmente lo que sabe es negociar. Comprar y

vender, no tienen talentos. Están atentos cuando aparece un talento, lo compran, lo absorben, le hacen formar parte del sistema.

Marina Cultelli: Forma parte también la fuga de cerebros a países desarrollados.

Silvestre Peciar: Hay mucho de eso. Y en el arte, en el siglo XX que es el siglo del modernismo, había gente resistente. Esto es lo que se hace, yo lo voy a hacer distinto y eso es lo valioso. Pero hoy si no se hace desde los lugares hegemónicos, desde Nueva York, no tiene andamio ninguno. Tanto es así, que en las bienales de san pablo, que yo vi las primeras, que vi la bienal de Venecia, bienal de arte pintura y escultura; en la bienal de Jiun

hicieron una regla ya hace años, que lo único que entraba era video, performance, conceptual, fotografía, y bueno, no me acuerdo que otra cosa más. No entraba la pintura. No entraba el dibujo, la cerámica mucho menos, o sea hay un retroceso. Porque antes el arte era libre, yo hago lo que quiero. En cambio ahora hay que hacer lo que ellos dictan sino no pasa nada. Han metido la mano sobre la cultura y la han dominado con el señuelo de los grandes premios. Eso es terrible porque la gente ha perdido independencia. Ahora, yo no creo que el arte moderno se terminó. Yo creo que hay figuras en todo el mundo que continúan trabajando con ese sentido de libertad, que es el arte moderno, la prolongación del arte moderno.

Marina Cultelli: ¿A nivel pedagógico y docente, hay una continuidad sobre cómo enfrentarse a esa nueva realidad que es hostil?

Silvestre Peciar: Yo entiendo eso sí, hoy por hoy, realmente, yo que sé. Es una animalia por ejemplo, pintar un paisaje. No. Pintar un paisaje ya está declarado fuera del contexto. Hay que hacer otra cosa. Si hay un instrumento en el medio, una cámara fotográfica que ahora son más populares... Pero las cámaras fotográficas eran cosas muy caras. Los pinceles eran populares. Entonces elegir la cámara fotográfica es en alguna forma, estar apoyando la súper tecnología que ha hecho de este mundo lo que es. Ahora la súper tecnología ha hecho grandes avances pero al mismo tiempo tiene sus grandes errores.

Nos estamos preocupando ahora por cosas que antes no nos preocupábamos, y en ese sentido yo creo que la resistencia continúa. La gente que mira el mundo y se

hunde con todas las cosas que están pasando tiende ah reaccionar piensa que eso no está bien. No está bien.

**Yo creo que el arte, hay un libro que yo lo tengo, escrito por una inglesa que se llama Stone, que revisó los archivos americanos después de 25 años... Se pueden ver en EE UU los archivos de hace 25 años y se llama "La CIA, y su intervención en la cultura". Allí aparecen todas las reuniones, todos los encuentros. Los personajes con nombre y apellido, las grandes empresas que intervenían. Cómo hacer para que el arte forme, se solidifique con la hegemonía de Estados Unidos. Hay cosas increíbles, uno de los individuos que invirtió más dinero para que la CIA haga bienales. Para que hiciera proyectos y eso era una cosa que todos conocemos, la levadura Fleischmann, es una cosa impresionante, un millonario que hizo un aporte enorme, está todo escrito en ese libro, es un documento. Cómo intervinieron directamente, sin ningún problema, para dar vuelta las cosas en el sentido que ellos querían.**

Marina Cultelli: ¿Entonces el eje sigue siendo cultura dominante, cultura dominada?

Silvestre Peciar: Exactamente, ahora en la sociedad de consumo verdad, hay situaciones que han mejorado y otras que no. Para el arte eso es mortal, porque el individuo que pierde su independencia para seguir lo que está en boga, yo creo que tendrá una apariencia de creatividad pero se está doblando a lo que él no pretende, a lo que él no quiere, a lo que él no pretende en el fondo íntimo. Entonces esa libertad que ambicionamos para poder lograr cada uno su trabajo está en peligro. Pero de todas formas yo creo que hay individuos libres sueltos por ahí, que no se les da la importancia que tienen. Constituyen la cultura profunda verdadera.

**Estoy hablando del arte plástico. No sé qué pasa muy bien en la música o la literatura. Yo sé que hay en la literatura individuos por ejemplo Saramago. Es un gran escritor que tiene editoriales. Ahora en la cuestión del arte ha pasado eso. Hoy por hoy, yo mostraba cuando llegan los estudiantes nuevos en la rotación. Puse una fotografía, lo que se pagó, y puse todo el arte nacional nuestro, Torres García, Figari, Cuneo, lo mejor de lo mejor. Y dije: ven estos son los precios de remate, no los inventé yo, aquí están. Todos estos cuadros que son como 20 no valen lo que la fotografía de esta norteamericana. Una fotografía que**

**yo la conservo, es una mujer en el camino con una valija. ¿Qué es lo que valoriza el arte? ¿Los verdaderos valores o los valores del mercado? Porque esa fotografía fue paga varios millones y con esos millones se compra todo el arte uruguayo. No puede ser, y si nosotros nos dejamos llevar por eso, ¿que estamos haciendo?, estamos traicionando, realmente yo no lo comprendo.**



## 6 - Profesor Samuel Sztern

**Profesor titular, G.5. Primer Período de Estudios. Primer año.**

**Director del IENBA**

**28/4/2009**

Se llegó al salón de Primer año con una cámara. Una alumna del Taller Laborde, que asistía al Área Foto cine video, había expresado su interés por filmar la entrevista. Cuando llegamos al salón el Profesor y Director Samuel Sztern estaba ocupado. Además la alumna se demoró en ubicar y preparar la cámara por lo tanto finalmente la entrevista no se pudo filmar. Se realizó un registro por escrito. Como apenas quedaban pocos minutos antes de comenzar la clase, la entrevista fue breve pero concisa. Se pidió a Stern que narrara su experiencia en la Escuela, la enseñanza en la Escuela, y que hablara sobre Miguel Ángel Pareja y Jorge Errandonea. La entrevista quedó inconclusa por falta de tiempo. Se acordó continuarla más adelante pero no fue posible a raíz de las ocupaciones del Director. Comprendiendo las ocupaciones mencionadas se prefirió no insistir con la solicitud de retomar la entrevista ya que sus breves palabras fueron muy útiles y complementaron la bibliografía consultada, publicada por el Director Sztern.

Sztern: Una de las cosas más importantes de la enseñanza, que viene de la Reforma. ..Para comprender la Reforma hay que remontarse a la Reforma de Córdova y a Vaz Ferreira. Pero volviendo a la enseñanza aquí en primer año por ejemplo,





nosotros tenemos una enseñanza activa organizada a partir de Centros de Interés. Nosotros no tenemos materias, no tenemos asignaturas, sino Centros de Interés. El tema de los Centros de Interés está unido a despertar la motivación en el alumno. Lo vemos en Decroly y lo vemos desde la Reforma con Herbert Read. Yo me refiero al Primer Período, con las connotaciones de inserción profesional en el medio, en contacto con sectores de la población que abarca desde sectores obreros, trabajadores humildes, ahora se está trabajando con población del INAU, con maestras de todas las zonas del país, en escuelas...

Hay en la extensión un interés en la formación integral del estudiante que se vuelca al medio y recibe su sabiduría.

En el campo ideológico los planteos del art novó rompiendo las artes mayores y menores tuvieron y tienen muchísima importancia en la relación con el medio. La escuela provoca al estudiante. La pintura mural, el cine, son lenguajes de comunicación masiva, colectiva; y la pieza de serie rompe con la pieza única.

La Escuela se plantea en el 57: generar un mercado de arte que no parta del capitalismo, sino de lo popular... en el 57. Ya estaba hablando de promover o colaborar, incidir en un proceso para que el arte popular sea una consecuencia a partir de la apetencia o sensibilidad de la gente, y no para una galería. No a las galerías, se decía entonces. Se veía el arte desde un lugar que está más vinculado a la vida cotidiana de la gente. La paleta de pintura de las casas varió en la pintura barrial. Y esto se debe en gran parte por la pintura del barrio Reus, entre otras cosas... el cambio en la paleta. Y no es porque una empresa, la INCA, se avive; sino que se genera la demanda. O se generó un desarrollo en la percepción del color para la gente.

Hay dos niveles:



1 - El diseño es de la Escuela. Eso empieza a interactuar con un problema de adaptación , desde luego con lo social, y escuchar lo que la gente dice, lo que la gente opina. Vos no le pedís opinión sobre el diseño, pero tenés que contemplar las inquietudes de la gente y esto es formativo. Nunca se prohíbe nada. Ha pasado en este proceso de adaptación y sensibilidad, que la gente quiere que el color entre en su casa. Creo que eso de alguna manera despierta muchas cosas, despierta admiración en el alumno, en lo que se puede hacer para incidir en el entorno con la gente.

2 - Esto es parte de la metodología de enseñanza. Ahora se llama enseñanza por problemas con criterio activo; y de relación con el medio en este caso. Pero nosotros lo hicimos desde la Reforma. ¿Y qué réditos tiene? No tiene ningún rédito personal. Esta metodología es una investigación estudiantil. Es la iniciación de la investigación para el estudiante. El docente lo radicaliza, lo re-conoce. El estudiante asimila esto y el docente se encarga de contextualizarlo.

Desmitificar a los creadores con los alumnos tiene una connotación didáctica y es una experiencia que se lleva a cabo también en el aula. El primer año es un curso muy dinámico. Hay un quiebre con la metodología autoritaria de la cual proviene el estudiante. El primer año se convirtió en paradigma de la Enseñanza Activa con Errandonea. Es una obra de Errandonea, que fue un gran creador en este sentido,...y Umpiérrez... (Suena su celular, se interrumpe, mira la hora, lo apaga, mira hacia la puerta, continúa. Se infiere que, antes de la interrupción, se preparaba a mencionar a otras personas que también participaron de la realización de esta obra. )

Una clase tiene que juntar varios elementos:

- El tratamiento del tema.
- La elaboración en equipo.



- Que no haya desviaciones estéticas.

El docente debe ocultar sus inclinaciones estéticas. Esto trasciende las concepciones personales sobre arte del docente. Las cosas surgen del estudiante y no del docente. El estudiante debe ser activo y no burócrata. Lo que surge va descubriendo las capacidades que él tiene. Todo está en el alumno. Por otra parte, los tiempos académicos no son los tiempos del alumno como persona; y tiene un curso curricular. Así que esto le puede llevar más de un año. Alguna técnica es simplemente el vehículo. El desafío es que el estudiante siente que ganó algo que él puede. Pero si él no puede se frustra, por eso hay que medir esto. El equipo decide en qué se lo asiste y en qué no. Hay premisas generales donde no ese explica mucho. Hay diferentes propuestas ante un mismo problema. Eso trasciende lo artístico pero es importante porque es educativo. Después está el análisis. Desde 1960 tenemos el tema de la masividad. Entonces no hay análisis individual. Analizamos contradicciones, eso sí. Se plantean las bases de aquellos elementos que constituyen los lenguajes plásticos. Se motiva a los estudiantes para que hablen. Se va racionalizando, de la práctica a la teoría siempre. El docente termina de remarcar con otras experiencias cuando es necesario.

El docente no puede hacer analogías con experiencias particulares sobre arte. Eso sería imponer. Y si pasa que una actividad experimental no resulta se inventa otra. Es muy importante la humildad en el docente. Con la renuncia a la autoridad, al autoritarismo, se revierte lo que planteaba Erich Fromm, la relación de poder que distorsiona todo. Esto hace que el estudiante busque lo mejor de sí y el individualismo queda atrás.

(Hasta aquí llegó la entrevista. Llegó la hora de comenzar la clase).

## 7 - Profesor Ramón Umpiérrez

**Profesor titular, G.5. Primer Período de Estudios. Primer año.**

**Secretario académico del IENBA**

**28/5/2009**

Entre una y otra reunión de trabajo, en la "Sala del Consejo" de IENBA, el Profesor Ramón Umpiérrez, Secretario de la institución, y tutor de esta tesis, concedió esta entrevista.

Dentro de los conflictos que hubo sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, trajeron una cantidad de inquietudes que aceleraron un poco esos procesos tan lentos que se vivían, en condiciones que si bien hubo acá intelectualidades muy importantes como la de Figari, la de Vázquez, Acebedo, Vaz Ferreira, Emilio Oribe. Fueron individuos que realmente tenían una capacidad y una visión para la época muy interesante en el plano intelectual, en el plano académico, sobre todo en lo que era el arte, y en la ciencia por supuesto.

También corrientes filosóficas, ideológicas. Había pasado también la Guerra Civil Española. Muchos emigrados vinieron acá al Uruguay. Intelectuales muy importantes, Alexander, Margarita Xirgú... Trato de no ser exhaustivo porque si no nos quedamos en recuerdos, en evocaciones. Pero eso a toda la muchachada de esa época le sirvió mucho porque había un incentivo muy grande. Estaban Teatros Independientes, se organizan las visitas a las bienales en San Pablo con los viajes que hacen los estudiantes. Todavía estábamos en el Ministerio de Educación y se dependía de ese ministerio. Se había pasado recientemente del Círculo de Bellas Artes al Ministerio.

Ya en ese momento la militancia en la Asociación de Estudiantes Universitarios del Uruguay era muy plena. Había una discusión muy grande de lo que existía en el medio y lo que sucedía dentro de la institución académica que se había heredado.

Hay una película que no sé si existe todavía que estaba colgado el programa del Plan de Estudios que había, que era copiado de la Academia Francesa. Estábamos en el 53 pero seguían haciendo las mismas cosas. Con dificultades, porque una de las cosas que se dificultaban era que el dibujo anatómico lo tenías que ir a hacer en medicina. Además nadie iba, porque quién iba a ir a hacer eso. La mayor parte de la gente lo que hacía era como en liceo, dibujar jarrones, según el estilo del maestro. Unos eran más abstractos y te hacían dibujar cubos y pirámides y otros que eran más románticos te ponían una plantita y una calavera. Se empezaba dibujando, después se hacían todos los procesos, retratos, paisajes, naturaleza muerta.

**Ahí hubo un profesor que era Pareja, que rompió con los moldes porque introdujo otros elementos, como fue la pintura mural, el uso del color. Pareja tuvo mucha suerte. Fue becado por el gobierno uruguayo a ir con Lothe, en Lothe estaba lleno y le tocó Bissiere. Bissiere es un maestro del color y Pareja es un maestro del color.**

**Eso entusiasmó a mucha gente. Pero en los hechos, en lo pedagógico, no se recogía la misma situación. Una cosa es que un individuo se manifestara con una pintura moderna, y otra cosa es que fuera moderno en su enseñanza. Eran dos cosas distintas. Entonces en proceso empezó a ser el proceso que llevó al estudio de los problemas pedagógicos. Y ahí se encuentran con Dewey, con Herbert Read; y con los elementos filosóficos que podían en ese momento estar en la situación de ser comprendidos. Lo que se llama el cambio de la modernidad, que no era muy fácil de establecer teniendo en cuenta que se llegaba a los libros de a poco y que Europa había terminado la guerra hacía poco tiempo. Entonces las cosas no eran tan fáciles de llegar. Llegaban los libros y se prestaban los libros.**

Esos muchachos empezaron a andar en todos los temas que podían andar, con mucha inquietud. Ellos mismos se llamaban "Los bellos artos". En el libro <sup>237</sup>

<sup>237</sup> Se refiere a: Umpiérrez, R. Pastorino, M. *Orígenes de la Reforma del Plan de Estudios del IENBA*. (2007). Universidad de la República. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

**desarrollo cómo se fue creando una situación en la cual se empieza a combinar y a creer en una experiencia en la cual lo conceptos surgían de la experimentación, y no de la maestranza.**

Entonces ahí se define claramente cuál es el problema. Se crea un Plan de Estudios moderno, pero los docentes seguían siendo los mismos. El problema que ocurrió es que los docentes lo empezaban a rechazar, ante la posibilidad de perder el puesto. Hay que entender que en aquel momento la designaciones para todo el mundo, sea de la bandera que fuese, pasaban por designaciones de tipo político.

Cuando se pasa a la Universidad, empiezan a haber concursos. Además en la Universidad en ese momento se gana la Ley Orgánica con lo cual los estudiantes pasan a ser un orden. Antes eran representados por gente que se había recibido, por egresados. En ese momento los estudiantes pasan a ser parte. Los estudiantes de Bellas Artes pasan a la Universidad junto con el Conservatorio de Música. También a instancias de universitarios importantes como Muñoz, en fin, una cantidad de gente preocupada por la cultura del país, preocupada por los cambios que parecían avecinarse en esa época del 60 en el Uruguay.

Había otras situaciones en América Latina que también incidieron en la conformación de las inquietudes que se creaban. El asunto era mucho más complejo. Se empezaba a discutir cuál era la función profesional de los universitarios, incluyendo a los artistas. El artista era el revulsivo en el medio universitario que iba a manifestarse a través de la extensión, a través del trabajo personal, a través del desarrollo de su propia investigación para una mejor sociedad.

Evidentemente hubo un choque de concepciones que demandaban al estudiante. No todos estaban de acuerdo. Había estudiantes que estaban en otra situación. Pero otros tenían otras inquietudes y empezaban a tener una demanda distinta. Una demanda que iba más hacia el propio desarrollo de la personalidad del alumno por encima de la personalidad del docente. El docente más bien como el individuo que iba a proyectarlo, pero que creaba situaciones para que el estudiante las investigara, y él mismo se potenciara.

Eso era todo una labor pedagógica. Una labor docente que estaba pautada por ciertas formulaciones que estaban en la base de la enseñanza activa y democrática.



Obviamente hay anécdotas. Había un profesor de historia que era muy especial, y un día vino y le sacaron la tarima. Y a él le pareció espantoso que quedara a la misma altura que sus alumnos. Cosas tan absurdas como esa a otras más complejas que son propias de la pedagogía: Desarrollar centros de Interés, desarrollar las experiencias que colaboran a los distintos nudos de ese Centro de Interés. Todo eso que aparte del programa del Plan de Estudios, proclama la creación de experiencias en donde se pudiese empezar a comprender por ejemplo cómo actuaba el color, cómo actúa a forma, cómo actúa la materia, cómo actúa plásticamente. Todo eso apartado del costado estético que eso podía tener. Recostado a una cierta objetividad, dentro de lo relativo que puedan tener esas pautas, en la medida en que obviamente hasta la experimentación científica está teñida de concepciones subjetivas. Y el arte obviamente que sí.

Pero eso no fue una creación de un día para el otro. Se empezó en un ciclo básico que lo que hacían los alumnos era rotar por distintos lenguajes. Luego se comprendió que eso no era lo mejor y empezó a hacerse un primer año que experimentaba los Centros de Interés, en base a las experiencias que se habían empleado en esos talleres. Y algunas materias que apuntaban a apuntalar en la parte cultural de ese sistema que era la ubicación en ese territorio cultural, materias como geometría, todo lo que era dibujo y perspectiva. Todo lo que hace a la constitución técnica, que hoy no se hace porque hoy existen las computadoras, existe la informática. Existe un propedéutico, un preparatorio que ya lo tiene. La mayoría de la gente viene ya con la idea de una perspectiva. En facultad ya no vas a volver atrás, pero que de vez en cuando hay que explicar, hay que recordar al alumno la comprensión de que eso es una herramienta, en ese sentido. Y que esa herramienta le sirve para comprender también la informática. Los programas informáticos, que los vean en base a esa circunstancia.

Los planes estudiantiles varían en la medida en que se instrumenta un cambio, pero lo que sí permaneció fue la enseñanza activa. Eso es fundamental. El centro de la enseñanza es el alumno. Se desplazó del maestro al alumno el problema docente, y el alumno es el eje.

Hoy los cursos del Primer Período tienen una formación o tenían una formación, porque ahora con el traslado al liceo Francés no se pudo lograr, que era



así: Se trabajaba en un salón con una distribución del alumnado distinto, como hay en las escuelas experimentales, como se hacía en otros lados donde el docente está en el medio y los alumnos lo rodean. Es decir no hay una fila en que está el último, el otro y el otro. En donde los alumnos pueden intercambiar entre ellos discusiones. Los alumnos se ven la cara. No es solamente el maestro y todo pasa por el maestro. El maestro tiene una función que nosotros le llamamos de "pivot". Él pivotea la conclusión de la experiencia. Él, a medida que todos van diciendo algo hasta que llegan a una conclusión en la cual se "demuestra", entre comillas todo. Pero de alguna manera sí; porque nosotros podemos decir que uno más uno es dos, pero podemos decir que uno más uno es uno.

Ese tipo de comprobación de que el color frío, o el color cálido tienen distinto comportamiento, de que la forma en la línea se comporta de diferentes maneras, según cómo y cuándo; que la materia tiene relieve en el sentido de que se muestra en forma diferente, y por lo tanto uno logra una comunicación distinta en función de que use una cosa o use otra... Todo eso fue una experiencia que se fue implementando. Llegamos a producciones hasta ridículas. Se vendían libros muy baratos en psicología, que miramos y realmente no está muy atractivo, pero en aquel momento todo servía para ver si se podía sacar algo. Me acuerdo que un día salió un compañero con unos libros de psicología para hacer algunas experiencias, para ver si de ahí sacábamos alguna problemática posible sobre temas de interés para desarrollar e inventar. Porque la persona lo podía ver desde otro ángulo, desde otra circunstancia que pudiera despertar interés por la experimentación... No nos dio resultado. Pero nosotros inventábamos y tratábamos de sacar de todos lados las mejores cosas, con las dificultades que había de conseguir materiales.

Porque no es que no supiéramos inglés, sabíamos inglés. Pero a veces no se conseguía mucho. Uno de los elementos que más se planteó fue la fenomenología como elemento principal.

Pero luego que se volvió a reabrir la Escuela, después de la dictadura, ya empezó a aportar mucho la fisiología. ¿Por qué? Porque hoy no se necesita abrirle el cerebro a nadie para ver qué es lo que está sucediendo, y se ha avanzado de forma impresionante en lo que es la percepción y qué son los sentidos. En eso se ha



cambiado mucho, en cómo actúa la visión, la forma en que se perciben las líneas verticales, y cómo eso se utiliza en cierto tipo de imagen, cómo uno puede manejarlo.

Eso es fruto de una investigación y un despertar, que se hizo a punto de partida de un cambio sistemático en la educación, que desde un principio tuvo siempre la enseñanza, la investigación y la extensión.

Marina Cultelli: Cuando tú decís aportes al Plan de Estudios, las nuevas tecnologías, etc.

Ramón Umpiérrez: El nuevo pensamiento que ocurrió luego del 68 en Europa... Por más que uno se siente más o menos moderno, postmoderno, había que entender esas situaciones.

Por eso es que creo que la Escuela en estos momentos está bastante actualizada en lo que sucede en el mundo. Por suerte tenemos además posibilidades de intercambio con otros centros; sobre todo con España, con Canadá, con Italia, con Francia, con Alemania. Y todo eso ha tenido unas repercusiones en cuanto a que el conocimiento está actualizado y se busca investigar y profundizar cada vez más. Pero siempre teniendo en cuenta estos tres elementos, la enseñanza, la investigación y la extensión.

El otro día cuando estuvimos en el trabajo de extensión que se hizo en la Universidad, la Profesora Gatti, sintetizó muy bien lo que en la mesa se planteó tanto de parte de Bellas Artes, de nosotros, como lo que está haciendo APEX, en el Cerro. Nosotros tenemos más un trabajo experimental en la extensión y menos conceptual. Porque claro, somos de otra disciplina. La síntesis que hacía la Profesora Gatti era la siguiente, que nosotros teníamos un objetivo, después veíamos cómo lo hacíamos y ahí sacábamos conclusiones.

La conclusión del profesional, no me asusta la palabra, que trabaja en actividades plásticas en el medio, tuvo que encontrar las formas de instalarse en ese medio.

Esas formas a su vez, trajeron otros descubrimientos porque empezamos haciendo ventas de cacharos y terminamos hablando del diseño, de la utilización. Y ya no es solo el cacharro porque es lindo. También tiene que tener un para qué. Se llegó a firmar de que la obra era como un cadáver donde se estudiaban las cosas para después aplicarlas a la sociedad, en elementos de pública adquisición. O sea, que cualquiera podía ir a consumirlo.

No tenías que ser de una elite para poder asumir eso, ya sea rechazándolo porque no te gustaba o asumiéndolo porque sí.

Una de las cuestiones fue la pintura mural, la pintura barrial, porque es de todos. Eco decía "Hay una vuelta a la Edad Media" Sí, en lo popular como centro del pago, de lo pagano. Esa fue la intención, una intención que a su vez intercambia conocimiento entre lo universitario y lo vulgar, dicho con la mejor de las intenciones. Lo popular hace que haya descubrimientos y formas de entender, o cómo las personas se entienden de otra manera, cómo se comportan de otra manera; y eso lo produce la actividad artística porque se supone que el arte todavía sigue siendo más humano.

El otro día en la jornada de extensión, lo decían los médicos, lo decían los ingenieros, los tipos que tienen que atacar elementos complejos en una investigación, y a veces se refieren a cosas muy sencillas, cosas muy del saber.

Marina Cultelli: Nosotros, con el Taller Laborde, estamos yendo a Villa García. Tenemos esa concepción de creer en la gente.

Umpiérrez: La primera cosa es que la institución no tiene una actividad estética como institución. Tiene los Talleres Paralelos de Libre Orientación, porque en realidad nadie le puede indicar a ninguna persona su intencionalidad estética, uno puede calificar por h o b cualquier manifestación pero fundamentalmente lo que se intenta es que haya una comprensión más allá de un juicio previo al llegar a esa situación.

Yo creo que mucha de las situación que se dieron con respecto a algunas manifestaciones post modernos, por ejemplo calificación de arte burgués, y arte que rompía con todo, que tampoco era el arte originario oficial sino que era una ruptura con las formas, y una negación inclusive con las formas, la idea como arte, desdibuja el concepto.

La institución no contiene eso, pero no es una persona que está abogando, lo que sí aboga, es porque la profesión en la actividad plástica tenga responsabilidad, y lo ubique a esa persona para hacer cosas en las que él sabe profesionalmente hacerlo y no afecte lo social sino que promueva. Uno puede hacer un arte de idea, por supuesto no se niega, pero hay veces que tenés que hacer hechos concretos, formas concretas, que las tenés que ubicar en un lugar concreto en un mundo concreto.

Marina Cultelli: de acuerdo al nuevo estudiantado hay una cosa principal que se une a la enseñanza activa, con un lugar importantísimo que es la búsqueda de motivaciones para el estudiante, ¿cómo lo ves tú?

Umpiérrez : El Primer Período de Estudios, una de las cosas que tiene es que no, lo que hablamos anteriormente, una de las referencias fue que conceptualizaron cosas del arte. Se llegó a un concepto en cuanto a cómo funciona el arte. Cómo los elementos plásticos funcionan. Se despoja a la experiencia de la actividad expresiva. El análisis es, en el Primer Período de la expresión, no digo que haya desaparecido todo; pero casi. Sin embargo la motivación, o la expresión es. Al alumno no se le dice cual es el fin de la experiencia porque se lo motiva a intentar realizar. Luego él se da cuenta, y empieza a comprender, y se le abre una cantidad de perspectiva, y no lo digo por abogar, sino porque pasa.

Hoy, después de 50 años de experimentación en esta docencia podemos decir que sucede. Es decir, la persona no se da cuenta de lo que sabe, pero sabe. ¿Y sabés una cosa?, está poniendo como elemento experimental que tendríamos que hacer exámenes para que el tipo se sienta más seguro. Porque él se da cuenta que sabe, después que dejó. Cuando se enfrenta a la realidad en la cual él mismo se pone a prueba. Capaz tendríamos que ponerlos a prueba antes. Creo tal vez que el único elemento a analizar es lo que sucede experimentalmente. Hay gente que dice "yo no me daba cuenta del color", "yo no sabía que Montevideo es de esa manera", "nunca había visto la perspectiva de 18." Eso que nosotros llamamos Campaña Sensibilización.

Creo que no hay una palabra adecuada. Pero es una palabra interesante que la persona se sensibiliza lo que percibe con mayor capacidad. Es naturalidad que no se puede negar. La persona empieza a darse cuenta. Empieza a comprender como funciona lo que quiere hacer y cómo lo va a lograr. Y eso si que él mismo va descubriendo en tiempos que no son los mismos para todos. Por eso hay una laxitud en cómo se desarrolla hoy; cuando en la enseñanza lo que se prescribe es cuando antes salgas mejor. Es algo que va en contra de la enseñanza universitaria.

Antes los universitarios estaban mucho tiempo, porque se necesita mucho tiempo para comprender. Es cierto que en algunos elementos de investigación como las matemáticas, cuanto más joven es mejor. Pero en las humanidades se necesita un tiempo de trabajo, y el arte no es una excepción. Entonces hay un tiempo donde la experimentación estructurada en un programa, lleva al alumno a un crecimiento, y se da cuenta. Por supuesto no todos crecen a la misma velocidad. No todos son artistas, o quieren serlo. Hay veces que

una persona cree que va a ser futbolista y se da cuenta que es un pata dura. Existe la persona que le gusta todo esto pero no es un ejecutante. No es un individuo que sienta una pasión o se ubica con menos voluntad, o ganas no sé cómo llamarlo. Por eso hay quienes tienen éxito y otros no tanto. Sobre todo en la profesión que se hace no por ideología, pero sí por los hechos, pero la persona tiene que salir y enfrentar sus posibilidades.

Marina Cultelli: Una pregunta, Bellas Artes en 2020?

Umpiérrez: Yo creo que Bellas Artes, va a tener que ajustar mucho, porque hay elementos que se están probando ahora. Las pruebas de egreso, que en la medida que eso se experimentó, va a dar resultados que nos van a decir por acá, por allá. Es algo nuevo. No podemos todavía pensarlo, pero va a traer cambios, nuevas formas de manifestarse.

La demanda que existe actualmente en la industria cultural, que implica conocimientos amplios tanto informáticos, como de relación pública de conocimientos amplios, no solamente una especialización. Se puede hacer una especialización. Pero después va a tener que andar en todo, como tú que has hecho cine; pero también haces producciones de todo. Hoy desde el diseño gráfico hasta el cine, toda la producción, el diseño industrial, todo hoy en día es increíble lo emparentado que está.

Por ejemplo ahora salió un postgrado en arquitectura de diseño de muebles. Una vieja aspiración que corresponde a arquitectura y a Bellas Artes también. Los que puedan demostrar que estaban en esa línea podrán hacerlo. O sea, el que va a ir, va a ser una persona que está en el diseño y no en otro planteo.

Es decir, otra cosa que se va a hacer en la escuela, es que van a haber especializaciones. Y no va a ser lo mismo. Las persona sabrán de lo general, pero necesariamente la especialización, y al mismo tiempo la impronta de que tiene que saber muchas cosas al mismo tiempo; son como las variables que de aquí al 20 van a existir. Son las que se va a irse clarificando.

Yo creo que además la Escuela va a tener que hacer postgrados donde el sistema va a ser distinto. No tan experimental y más conceptual. Maestrías, y todo eso creo que importa mucho porque hoy es una verdad absoluta que los egresados de Bellas Artes, tienen muchos meritos y trabajan como docentes y eso es un aspecto también. Evidente que está pasando en muchos lugares que yo conozco, en liceos. Y están trabajando así también en empresas de diseño. Se han diversificado. No sólo es tener en cuenta el artista aquel que pintaba, esculpía, grababa. No es la realidad que está aconteciendo. Con los egresados, incluso hay



algunos que trabajan en producción, encargados de tv en muchos lugares, y eso es parte del conocimiento que se adquiere.

Ocurre que a través de esas formulaciones, a través de ellas se van reformando los planes de estudio. Pero eso que se ha hecho con el conocimiento necesario, es para mejorar.

Nosotros partimos de la base que es la base de nuestra explicación, de que el conocimiento de los elementos prácticos, y la investigación de los mismos, es una base importantísima, que muchas veces en otras escuelas, que tienen todo esto que mencioné; les falta de base esa investigación en esos elementos que son fundamentales. Tanto es así, que muchas veces se complementan. Una institución del medio que tiene mucha tecnología pero tiene muy poca creatividad, tiene muy poca capacidad de producción y diseño. A nosotros no nos pasa, y creo que eso es importante.

(Los agradecimientos se señalan al finalizar, como parte de esta comunicación, y la jornada de trabajo continúa.)