



ARTÍCULO | ARTIGO | ARTICLE

Fermentario N. 9, Vol. 1 (2015)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. www.ceaq-sorbonne.org

Tras las huellas de la noción de integralidad en los fundamentos de la enseñanza artística universitaria.

Magalí Pastorino¹

Resumen

La noción de formación integral fue expuesta, desarrollada y divulgada en diferentes publicaciones (catálogos, artículos, planes de estudio) por parte de los docentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes desde los años 60.

A través del estudio de dichos documentos, hemos seguido la constitución de este objeto en clave discursiva, de inspiración foucaultiana, con el fin de recuperar algunos sentidos, explorando las tematizaciones y conceptos que participan asociados a éste.

De este modo, nos hemos encontrado con el potencial de este objeto para la generación de una vía por la que considerar una hermenéutica de sí, que implica tanto al estudiante en sus procesos y exploraciones creativas, como también al quehacer docente en función de sus cometidos.

Palabras claves: análisis del discurso- enseñanza artística universitaria – formación integral.

¹ Licenciada en Artes Plásticas y Visuales y en Psicología (UDELAR), Magister en Psicología y Educación. Prof. Adj. De Estética y Diseño (Licenciatura en Diseño en Comunicación Visual) y Asistente en la Cátedra de Primer Período de Estudios (IENBA). Investigadora en educación artística universitaria, método activo, campo de la

Abstract

The notion of integral formation was exposed, developed and reported in various publications (catalogues, articles, plans) study by teachers from the ENBA (National School of Fine Arts) since the 1960s.

Through the study of these documents, we have followed the Constitution of this object as discourse, Foucault inspiration, in order to retrieve some ways, exploring the theming and concepts that are associated with this.

In this way, we found the potential of this object for the generation of a pathway that consider a hermeneutic of that involves both the student in their processes and creative exploration, and also to the teaching work based on their roles.

Keywords: analysis of the discourse - University artistic education - comprehensive training.

Dentro del repertorio de enunciados claves que constituyeron los fundamentos de una enseñanza artística universitaria, se encuentra la noción de integralidad. Nuestro propósito fue recuperar algunos sentidos vigentes a través del análisis del discurso, con el fin de promover una reflexión sobre el territorio discursivo que inauguró en su momento un modo de enseñanza.

En este sentido, estudiamos los enunciados provenientes de documentos de difusión de la experiencia educativa de la ENBA (catálogos y artículos publicados en los años 60 hasta el cierre de la Escuela en dictadura) y los trabajos escritos por los docentes que concursaron y ganaron un cargo docente en el Primer Período de Estudios, llamados popularmente Tesis, desde la reapertura en 1985 hasta 1993².

Las preguntas que nos guiaron en este camino fueron: ¿cómo aparece descrita la noción de integralidad en el discurso de la enseñanza artística de la ENBA? ¿cómo se entendía

2 subjetividad y los enunciados estéticos del arte y del diseño. magalipastorino@gmail.com
El lapso estudiado abarca el período de inserción de la Escuela Nacional de Bellas Artes a la Universidad, con la Ley de Presupuesto en 1957, hasta su cierre y clausura en dictadura en 1973 y la reapertura en agosto de 1985 hasta el año 1993, que cambia de estatuto: de Escuela a Instituto asimilado a Facultad. Si bien en dicho año cambió su estatuto, mantuvo la nominación de ENBA por la que era más conocida popularmente. De allí que hoy se llame Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" (asimilado a Facultad).

su articulación con respecto a las prácticas docentes? Y con esto, ¿de qué modo afecta el campo de la subjetividad de las prácticas docentes actuales?

Para ello, fueron útiles las herramientas que el pensamiento foucaultiano nos legó, en particular, la Arqueología del Saber (2010) y el Orden del discurso (2011) y sus consideraciones realizadas al estudiar la constitución discursiva y externa del objeto desde un enfoque discontinuista del saber, en el sentido epistemológico que estudió Judith Revel:

“... una interrogación sobre la historicidad y sobre los límites de nuestra manera de pensar, hablar y actuar, o -lo que al final es equivalente- un cuestionamiento radical de las determinaciones que nos hacen ser lo que somos. Determinaciones que dan razón del anclaje histórico y de la consistencia de nuestro pensamiento y nuestras representaciones, sin duda, pero que seguramente indican también, entre líneas, el espacio en el cual debemos intentar actuar sobre nosotros mismos”. (Revel: 2014, 232)

El pensamiento de Foucault ha contribuido en la reflexión y análisis de las prácticas docentes y sus efectos en el estudiantado. Se visualiza, en particular, en las herramientas teóricas construidas en torno a esta perspectiva que son útiles para situarnos en la cotidianidad del ámbito educativo, donde consideramos que se produce el cambio por la irrupción de nuevas prácticas. Desde esta perspectiva, incursionar sobre las prácticas docentes es un modo de investigar sobre las discontinuidades, los acontecimientos, las dispersiones en los actos cotidianos de la docencia, como también la toma de decisión, la creación de objetos y de tematizaciones, los conceptos; el acoplamiento de los discursos (el saber erudito) y las memorias locales (el saber popular).

Asimismo, las prácticas docentes se abocan en la problemática del saber produciendo un discurso: por esto consideramos que las prácticas docentes son prácticas discursivas que abarcan las relaciones entre saber y poder, y con esto, la producción de sujetos (en nuestro caso: el docente y el estudiante). Desde este marco discontinuista, el discurso en la enseñanza es fundamental para indagar las prácticas docentes y sus efectos en el ámbito estudiantil, ya que pueden dar cuenta, explicitar, mostrar, presentar, un determinado enunciado educativo, sus condiciones de existencia y sus límites; sus correlaciones y las exclusiones. Desde este marco, las prácticas docentes darían cuenta del modo en cómo aparecen ciertos acontecimientos discursivos en su dispersión y cómo

se articulan con otros acontecimientos presentándonos la producción de un cotexto.

En *Arqueología del Saber* (2010) aparece el concepto de monumento atribuido a los documentos, produciendo una inflexión en la mecánica del análisis discursivo. Porque nos invita a operar sobre la superficie de los textos sin buscar un supuesto significado subyacente a su materialidad; éstos tendrán sentido a partir de su exterioridad, y no a partir de una lógica interna de sus enunciados. De esta manera se propuso establecer las relaciones entre los enunciados y aquello que describen. Y de esta manera también, tomó como monumentos los textos hallados, y a los acontecimientos que lo hicieron posibles. Las llamadas “positividades” que emergen en sus relaciones enunciativas de la red del discurso epocal.

Esta propuesta es de gran utilidad para visualizar los dispositivos de formación existentes para nuestro contexto histórico recortado y para estudiar de qué forma los sujetos se encuentran atados a líneas de saber y de poder, y de qué forma se producen procesos de subjetivación, o existieron condiciones de posibilidad para que estos procesos se diesen. En nuestro caso, nos lleva a pensar sobre cómo el docente pudo decir o no decir sobre las tensiones de los modelos pedagógicos y también, cómo se habilitó o no la palabra para la elucidación de los acontecimientos por un lado, y como éstos aparecieron emergiendo de una trama enunciativa, como efectos de los discursos subyacentes.

Un año después de publicar *Arqueología del Saber*, Foucault, en la clase inaugural del Collège de France (1970), marcó un dislocamiento en su método de investigación. Hasta entonces se había empeñado en analizar la emergencia de los saberes constitutivos que llevaron a ser el paradigma de las ciencias humanas (episteme) a partir de condiciones de posibilidad internas a los propios saberes. En 1970, introdujo el poder como un instrumento de análisis capaz de explicar la producción de saberes, centrándose en la relación entre las prácticas discursivas y los poderes que la atraviesan; demostrando que existen diversos procedimientos que controlan y regulan la producción de los discursos en la sociedad (dispositivo). Puesto que, según su hipótesis,

“en toda sociedad, la producción de discurso está a la vez controlada, seleccionada, y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros,

dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad” (Foucault, 2011:14).

Desde este enfoque realizamos esta revisión sobre la noción de integralidad, tratando de visualizar los planos constitutivos discursivos y sus alcances en las prácticas docentes y los territorios inaugurados.

La operativa docente y el análisis discursivo

Partimos de la noción de transposición didáctica como el “conjunto de transformaciones que sufre un objeto de saber al convertirse en un objeto de enseñar y que lo hace apto para ocupar un lugar entre objetos de enseñanza”(Chevallard, 1997:45) por la que definimos la existencia de una operativa docente que recolecta e indaga información autorizada que luego modifica para ser llevada al ambiente del aula y allí presentarla como objeto de enseñanza.

Esta operativa se hace evidente en la enseñanza artística universitaria tras la puesta en juego del Método Activo, inspirado fundamentalmente en los principios de la Escuela Nueva, en la enseñanza alemana del diseño, en particular de la Bauhaus, y en el pragmatismo filosófico de John Dewey³; se trata de un conjunto de actividades que tiene como fin que el estudiante sea el protagonista de su proceso formativo: la experiencia emergente de la actividad pasa a ser un medio para la producción de saberes y conocimientos significativos y propios.

Concretamente, la operativa docente consistía en la elaboración de lo que llamamos un “dispositivo áulico”, es decir, una actividad fundamentada en una racionalidad técnica, cuyo objeto era trabajar algún aspecto de los centros de interés del curso, que se desarrollaba en el aula en dos momentos. En un primer momento, el estudiante de forma individual tenía que enfrentar una propuesta presentada por el equipo docente, que se desplegaba en un tiempo, propiciando de esta manera, una experiencia personal. El tiempo que insumía dependía de la complejidad de la propuesta. En un segundo

³ Para una aproximación a las fuentes de inspiración del método activo y su definición, existe una investigación publicada, financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica: Umpiérrez, R. y Pastorino, M. (2007) Orígenes del Plan de Estudios ENBA 1960. Montevideo: Taller Gráfico.

momento, el docente debía trazar un puente entre las valoraciones individuales de la experiencia y el aspecto central, tomando en cuenta lo que los estudiantes pudieron elaborar de ella. En síntesis consistía en articular la experiencia estudiantil (sus hallazgos, sus sentires y decires) con el centro de interés y presentar un cierre conceptual vinculado a éste.

Sobre este esquema de la operativa de trabajo, y para indagar sobre las prácticas docentes enmarcadas en el discurso de la enseñanza activa, hemos conformado una caja de herramientas teóricas basadas en la perspectiva metodológica foucaultiana fundamentada en su obra *Arqueología del Saber* (2010) como mencionamos antes, de las que destacamos la noción de saber y la de archivo. La primera define un pensamiento implícito anónimo, configurado a partir de reglas de formación y transformación discursiva, que resulta condición de posibilidad tanto de una teoría como de una práctica o ciencia. De esto se infiere que la experiencia social se constituye por objetos de discurso, y que éstos se pueden reconstruir a partir de las líneas de visibilidad del campo de enunciación. Por consiguiente, es posible atender la formación de este objeto, la integralidad en la enseñanza, a través del régimen discursivo.

La segunda refiere al conjunto de las reglas que en un tiempo y un lugar definen sobre qué se puede hablar, cuáles discursos circulan y cuáles excluyen o validan; quiénes los hacen circular y a través de qué canales. Por esto, una arqueología del saber es la descripción del archivo de los sistemas de discursividad para lo que el investigador debe poder encontrar las condiciones históricas de posibilidad y sus formaciones discursivas; en definitiva, desde esta perspectiva los discursos son prácticas y acontecimientos que obedecen a reglas de formación.

Desde esta versión operativa de la práctica docente y la perspectiva foucaultiana, inauguramos un territorio donde ubicarnos ante un fenómeno que abarca la esfera política de la enseñanza por la que se juegan las relaciones de poder, y con ellas, la voluntad de saber del docente. En este encuentro visualizamos las prácticas docentes como prácticas discursivas, que se configuran singulares, es decir, son modalidades de enunciación en un conjunto que se dibujan complejas porque engloban lo diverso, existencial y heterogéneo dentro de un entramado socio-histórico. Además, las prácticas

docentes señalan el lugar de la cotidianidad donde se produce el cambio por la irrupción de nuevos modos de obrar. Por lo tanto, incursionar sobre ellas es un modo de investigar sobre las discontinuidades y las dispersiones en los actos cotidianos de la docencia, como también la creación de objetos disciplinares, de tematizaciones y de conceptos⁴.

En suma, trataremos de dilucidar sobre los enunciados que fueron construyendo un modelo de formación integral para la educación artística, por medio de las tematizaciones emergentes en el análisis discursivo, para aproximarnos a los fundamentos que sostuvieron (y sostienen actualmente) la enseñanza artística universitaria, provenientes de un saber docente y sus prácticas.

Las prácticas docentes y los enunciados sobre la integralidad

La visualización de los enunciados que hace al objeto de la integralidad fue realizada en base al estudio de tres documentos fundamentales: el Plan 60 de la ENBA; el artículo “El Plan nuevo de Bellas Artes” del Prof. Jorge Errandonea, publicado en la revista estudiantil Tribuna Universitaria (octubre de 1963) y el catálogo “Una experiencia educacional 1960-1970 Escuela Nacional de Bellas Artes” publicado en nuestra ciudad en 1970. Estos documentos tienen en común que señalan la responsabilidad y el compromiso de la enseñanza universitaria con los acontecimientos sociales de su tiempo y presentan una fuerte defensa de la enseñanza activa en la Universidad, frente a un contexto discursivo educativo que interpreta desfasado de los modos vigentes de la dinámica social, criticando el corte académico y promotor de la especialización y del desarrollismo como paradigma dominante.

En primer lugar destacamos el artículo 11 del Plan 60, sobre el curso del Primer año, en donde se explicita que “El ciclo de experiencias perseguirá la formación integral del alumno, evitándose las preocupaciones informativas de la enseñanza”.

Dichas “preocupaciones informativas” hacen referencia a la situación de la cultura; que también se halla más tarde en el artículo de Errandonea(1963:81-85) en el que definía como fin de la educación el situar al estudiante en la cultura, y esto significaba, poder comprender la dinámica histórica que desplazaba el centro del interés de la educación,

⁴ En este marco, llamaremos tematizaciones a ideas mencionadas que tiene un desarrollo superficial y conceptos a las ideas definidas y caracterizadas.

de la información (el saber) a la formación (la creatividad). Por consiguiente, el sentido de la educación supera la transmisión de un objeto particular (información) para servir de llave de acceso a la dinámica cultural, a su fluir, a la que el estudiante debía incorporarse creativamente. Por lo tanto, si lo que importa no es la transmisión de algo concreto, sino construir una situación, es decir, marcar el desde dónde sentimos, pensamos, actuamos en relación al arte y a la cultura, lo integral en la enseñanza definiría la ampliación del sentido objetual del arte para comprenderlo en su contexto y en la actualidad del estudiante.

En segundo lugar, la tematización sobre integralidad aparece expresado abiertamente en el catálogo del año 70, en el marco de una reflexión sobre la enseñanza en el contexto de la racionalización capitalista, donde plantea que la enseñanza se volvió inadecuada ante los requerimientos del siglo, definiendo que:

“El ser humano por naturaleza es un ser singular. Tiene emociones, sensaciones, sentimientos, pensamiento. Es evidente que así como sucede en la naturaleza, si no se logra un desarrollo armonioso de todas sus capacidades, el orden general se quebranta y todo se confunde: los afectos se distorsionan, los sentimientos se deforman, y así como potencialmente el hombre desarrollándose adecuadamente puede amar, construir, crear, imaginar, su deformación le provocará la torpeza, la agresividad, la destrucción, el odio” (...) “El conocimiento, o la comprensión como quiere llamarlo Dewey, es en cambio producto de la experiencia propia, es decir un hecho vivido y sentido, reelaborado y asimilado en nuestro interior. La personalidad creativa se compone del ejercicio libre y pleno de todas sus facultades. Habrá que empezar por estimular enérgicamente todo aquel sector que ha sido dejado casi en desuso o deformado, como la sensibilidad, el sentimiento, la emoción y destruir -literalmente- los subproductos de esa deformación, como los prejuicios, los esquemas, las “recetas”, etc.” (ENBA, 1970:19-20)

En este párrafo se presentan series de enunciados que asocian lo integral con lo creativo implicando una experiencia singular y su reelaboración, en contraposición a los prejuicios, esquemas y recetas, resaltan el carácter *poiético*, inaugural, de comprensión profunda que valora la enseñanza activa con respecto al saber enseñado.

Cabe mencionar que estos documentos están en diálogo continuo implícito con otros pensadores, entre los que se destacan a John Dewey y Herbert Read, no obstante, resignamos dichos intercambios para concentrarnos en la interpretación libre que se les

hiciera en su momento y que inauguró un territorio de reflexión sobre las prácticas docentes.

También, hallamos que esta noción de integralidad, toma explícitamente una fuente local: las escuelas experimentales de nuestro país, en particular, la de Las Piedras (Errandonea, 1970:71). Toma elementos de “El método Decrolyano en el Plan de las Piedras” del Director Sabas Olaizola (1932) recogiendo una finalidad común entre las escuelas experimentales y la ENBA, que es definir al hombre como ser integral. Si bien, cabe señalar, que el destinatario es diferente, porque el sujeto de la enseñanza experimental en la escuela es el niño y para la ENBA es un adulto, lo que involucra diferentes paradigmas; pero esta distinción no fue realizada en aquel momento.

“Se trata pues de un examen directo de la realidad efectuado por el niño mismo quien utiliza en tal actividad los procesos naturales que puede desarrollar para Conocer, Observar, Asociar (amplificar, complementar los datos de la observación con la experiencia o conjetura) y Expresar: ésto es realizarse, aplicar, utilizar la realidad y los símbolos en su rol vital (...) 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 formada es la mejor alternativa en la búsqueda de soluciones para una sociedad crítica”.(ENBA,1970:73-74)

Se desprende del texto, la perspectiva revolucionaria y el carácter libertario del discurso en la búsqueda de una racionalidad crítica que hace uso de la “realidad y los símbolos”, donde la expresión implica una hermenéutica que involucra la existencia del educando. Oponiéndose también a la serie de enunciados sobre el desarrollismo, que es considerado como una “nueva regresión”, dice:

“El mundo que rodea a esa enseñanza es el nuevo mundo tecnológico, es la nueva sociedad industrial de consumo masivo y de un nuevo standard de vida propio de una sociedad en proceso de universalización. Desde la revolución industrial al neo- capitalismo se fortifica y agiganta un rubro básico en la formación normal de los seres y es el de la técnica. Aparentemente, los términos limpios del problema serían el de integrar a la escena del mundo tecnológico un ser formado en el complejo proceso personal de la aventura del conocimiento. Es decir, la formación de un individuo que abarque y sienta los orígenes del mismo y las líneas tendenciales de su desarrollo,

pero a través de la emoción personal del descubrimiento experimental". (ENBA, 1970:76)

Con respecto a este párrafo en el que se incluye al estudiante en la cultura abarcando los orígenes y sus posibles desarrollos, es importante señalar, por parte del educando, el papel de la emoción en la construcción del saber; se trata de un concepto relevante que participa en la tematización de la noción de integralidad contrapuesto a una enseñanza orientada por el modelo educativo tecnológico.

En octubre de 1963, Errandonea publicó un artículo en Tribuna Universitaria, que fuera transcrito en el catálogo de 1970, en donde señalaba que el defecto de lo que llamaba "Pedagogía académica" - aquella por la que el estudiante estudiaba el objeto del saber al margen de la dinámica cultural- era que privaba de la incidencia formativa de los aspectos que quedaban al margen de los intelectuales. Por esto, este tipo de saber estaba "Fuera de la "emoción vital" del estudiante" y esto hacía que el estudiante recorriera sus estudios transitándolos penosamente y sin entusiasmo, sin encontrarle correspondencia con sus "íntimas inquietudes" (Errandonea, 1963:82). Por consiguiente, observamos que el sentido del saber enseñado, a través del Método activo, cobra el signo positivo: contra la pena y la falta de entusiasmo del saber académico. La enseñanza activa promovería un saber alegre, que toma al estudiante en su pasión, que busca el asociar, juntar, englobar, y que, para esto necesita de él una actitud creativa para generar conexiones propias -interpretaciones y traducciones- que lo lleva a una actividad productiva.

En 1970, en "Aportes doctrinarios", si bien discrimina dos dificultades: la primera, la necesidad de un "tiempo-formación" por el que se incorpora el educando a los fenómenos de estudio y por lo que se requiere de él y del docente "una emoción activa e incidente sobre el mundo que rodea al que aprende y al que enseña", y la segunda, que a los docentes les "importe la inclusión creativa y poderosa del alumno a su cargo, al mundo cotidiano" (ENBA,1970:23). Lo que remarca la definición del saber enseñado, que no se trata solamente de la información sino de la vigencia de ella en el estudiante, tamizada por su historicidad. Por esto define que: "Las huellas de los que en él trabajaron antes, han de ser para el estudiante, marcas indicativas del terreno" y no "recetas que no corresponden a las cuestiones que debe resolver" para recitar de memoria según una

definición de saber académico heredado.

Por consiguiente, la concepción integral en la enseñanza artística universitaria involucra otros aspectos que son necesarios para su promoción:

1- Un situar al estudiante en la cultura, marcando los límites de éste territorio de modo complejo, brindando claves de interpretación en relación al saber enseñado. Con esto, la atención sobre el arte y el mundo del arte (que incluye al artista, al arte y la obra artística) se corre del lugar privilegiado de la enseñanza para colocar allí el involucramiento estudiantil, sus exploraciones y procesos. Es decir, se enfatiza en la producción en el campo de la subjetividad, de la espiritualidad (en el sentido filosófico), que oficia como una hermenéutica de sí para el estudiante, que despliega en el dispositivo aúlico y consigo mismo, el marco cultural de la producción de subjetividad parte del estudiante a través de la experiencia de sí frente a la propuesta docente.

3- La generación de una expresión singular, por parte del estudiante, que toma el carácter de una hermenéutica de los contextos, el de la tradición del arte y la cultura y el del sujeto en el aquí y ahora.

El educando y el saber enseñado: libertad y experiencia

Por saber enseñado entendemos el discurso que ofrece la enseñanza, en nuestro caso de la ENBA, y que en los textos estudiados en particular, se define por contraposición a lo que es el saber académico heredado, como mencionáramos anteriormente, ampliando su sentido con definiciones al estilo de: “un cuerpo de conocimientos arbitrariamente integrados que le producen [al estudiante] una imagen estática de la cultura”; “conjunto de resultados acumulados pero que permanecen al margen de la cultura que lo produjo”, “un corte en un proceso tenso y desparejo, y con los elementos encontrados se armó un sistema falsamente lógico” (Errandonea, 1970). Por consiguiente, el saber enseñado cobra forma de proceso, de movimiento, de incertidumbre y de complejidad por oposición al académico, fijo, dogmático. Por consiguiente, se trata de la no reducción del saber al objeto, sino de construir una contextualización y, por esto, considerar el objeto en sus aspectos multidimensionales, en el fluir de la cultura. En este marco, el concepto de cultura se utilizaba con el fin de dar cuenta de la historia en contexto, portando facetas que implican en el plano sincrónico el campo de las relaciones y en el plano diacrónico,

el de la hibridez. Esto es, por una parte, la faceta relativa que muestra el juego de una espacialidad y temporalidad, en donde los emergentes visibles (en este caso, artísticos) son relativos a instituciones, hábitos, lenguaje, normativas, y por otra parte, la faceta híbrida que nos presenta el carácter mutable y mestizo de los acontecimientos socio-históricos.

Por lo tanto, el orden de la experiencia en el sentido pragmático junto con el concepto de “emoción vital”, compondrán las claves de un modelo de enseñanza en donde el estudiante puede entrar en la dinámica del saber: en su mutabilidad e hibridez. Esta dinámica trasciende a un saber especializado del arte, puesto que incluye la existencia del estudiante, con sus emociones, motivaciones e historicidades así como también, los atravesamientos institucionales, históricos y sociales.

En otro orden de ideas, por definición en el Plan 60 del método activo, el estudiante es colocado en el lugar del “motor” de la enseñanza, marcando a través de esta metáfora una relación necesaria entre la definición de educando y de método activo.

Más tarde, en los análisis discursivos realizados a dichas Tesis docentes, hemos podido observar que el concepto de individualidad como eje de un discurso de orden antropológico, en el que se le atribuye al sujeto (llamado “individuo”) la capacidad crítica, comprendía dos partes contrapuestas: la expresiva y la conceptual.

Estas partes fundamentaban la elaboración de instrumentos sensibles y conceptuales para la exploración del educando en el proceso creativo y éstos participaban de la noción de “libertad responsable”, fundando un espacio para el proceso creativo y componiendo, a la vez, una subjetividad que caracterizaba el lugar del sujeto creativo.

Desde este marco, el arte abarcaría instrumentos “sensibles” para poder acceder a aquello “sensible” propio del sujeto. Esta es una de las razones que circularon en las Tesis que sostuvieron la idea de que la enseñanza artística superaba la transmisión de información sobre el objeto del arte involucrando a una parte del sujeto, la de sus aspectos sensibles, que a su vez, a través de la reflexión crítica ésta de parte del educando se conectaría con la parte conceptual, englobando los dos polos componentes del individuo y donde la “emoción vital” es fundamental para la realización de esta unión.

Un componente esencial, la libertad expresiva del sujeto, era una de las preocupaciones que observamos en el estudio vertical de dichas Tesis y se la asocia a la serie enunciativa sobre la parte sensible del sujeto.

También, importaba el modo en que se daba la relación docente-estudiantil que debía practicarse en un ámbito de libertad absoluta, de forma horizontal, sin inhibiciones para poder ejercer la crítica: la parte conceptual que complementaba la sensible y que juntas conformarían la subjetividad del individuo, como mencionáramos antes. En esta relación, el estudiante debía asumir la libertad para crear, y esto implicaba una responsabilidad personal. Porque la libertad creadora incidía en la realidad, la modificaba; por ello era necesario subrayar la responsabilidad del productor en su medio, fundamentando de este modo, el carácter ético del quehacer del artista.

En la serie enunciativa que se constituyó, a partir de caracterizar a la libertad como positiva y personal, en tanto implicaba responsabilidad por su capacidad de incidir en la realidad, se la asociaba al concepto de individualización, junto al de laicidad (contra el dogmatismo) y progresividad (contra lo impositivo). En este sentido, se establecen ciertas equivalencias donde la enseñanza individualizada y en libertad, era igual a la enseñanza experimental, que era igual al pluralismo de ideas. De la misma forma, por contraposición, se constituyeron otras series que complejizaban este concepto donde la individuación era opuesto al individualismo egocentrista; la integración era opuesto a la dispersión; y la cooperación (que a su vez era equivalente a lo creativo, y suponía el trabajo en equipo) era opuesto a la competición (agresivo, estéril).

Asimismo, en el estudio vertical de las Tesis, estas series se consolidan hasta llegar a un enunciado complejo en el que se sostenía que se debía fortalecer la individualidad expresiva del estudiante y su capacidad crítica, y esto, conllevaba directamente a una “evolución” de los equipos docentes. Por lo que, el equipo docente debía dotar de instrumentos sensibles y conceptuales a los estudiantes para ayudar a desarrollar la actitud de libertad responsable y mantener la pluralidad (que era el “lúcido” y “libre ejercicio de capacidades creadoras”) en el ámbito de educación.

No obstante, el concepto de libertad desarrollado en las Tesis estudiadas, se ligaba a un problema metodológico, porque se preguntaban ¿cómo estimular al estudiante en la

experiencia sin coartarle en su espontaneidad y creatividad, es decir, sin coaccionarle? ¿si la responsabilidad era personal, no compartida, cómo no caer en planteamientos errados que mezclan la libertad con la libre dependencia? O también, ¿cómo llevar adelante la acción docente en un sentido programático sin que afecte la actividad del estudiante y sus propios sentidos de la experiencia? La oposición en conflicto que se manifestaba era entre la libertad necesaria para la creación y para la generación de la duda y la restricción que implicaba ceñir la experiencia del estudiante al programa y sus centros de Interés. Por consiguiente, la preocupación que se planteaba era la existencia de cierta pérdida de libertad del estudiante ante la enseñanza de algo. Con esto, podríamos preguntarnos si es posible la enseñanza en arte en un marco formal, es decir, si lo que necesita el sujeto para poder crear es libertad ¿es necesario que pase por una institución educativa? O podríamos preguntarnos, si lo que necesita el estudiante para su formación es atravesar una experiencia ¿cómo se configura el lugar del docente? Y con esto ¿Cuáles son sus competencias?

Así como también existió una crítica a este modo de plantear la cuestión de la libertad en la enseñanza presentándose los aspectos positivos tanto de la libertad como de la dirección docente sobre la experiencia, por lo que la libertad podía ser comprendida como la asunción de responsabilidades mutuas tanto del estudiante en su exploración como del docente en la planificación de la experiencia y el acompañamiento en el proceso estudiantil. De lo que se desprende la importancia que se le dio a la reflexión sobre la metodología por la que se incursiona sobre la cuestión de la libertad en relación, y en particular, en su asociación con el proceso creativo.

Finalmente, observamos la asociación de la noción de integralidad al de experiencia que se despliega en las Tesis con sentidos diferentes, incluyendo el pragmático, pero también en muchos casos se hizo equivaler a “experimento” y “laboratorio”. En el estudio de las Tesis del último segmento (1990-1993), se observa la sistematización de esta noción desde una perspectiva teórica, próxima a un posicionamiento neokantiano como también el esbozo de una autocrítica y evaluación de la eficacia de la experiencia. Dentro de las críticas se menciona que la experiencia no era un programa formal a desarrollar, sino que se trataba de una plataforma donde abordar la complejidad de una estética, donde la emoción vital del estudiante se juega para poder aprehenderla. En este sentido

recogemos de estos documentos que lo natural y de sentido común en la apreciación del arte, fue tomar una postura formalista (apuntar a lo que se presentaba en una composición: estructura, color, dibujo) y puro-visual (tomar sólo lo que se ve, lo positivo desde una perspectiva fisiologicista).

Sumamos entonces, a los puntos anteriores de los aspectos asociados a la enseñanza integral los siguientes:

1- Un situar explícito del rol docente y sus prácticas, definiendo el orden de los cometidos de su quehacer, construyendo un posicionamiento en la relación docente-estudiantil en la cotidianidad del curso y elaborando un territorio propio y compartido sobre su relación con el objeto estudiado. Esto propicia la gestación de un espacio para la reflexión sobre los aspectos del rol y sus implicaciones éticas, vinculares, deseantes y epistémicas: una hermenéutica del yo, en tanto rol docente en un vínculo horizontal y responsable con el estudiante.

2- La generación de un dispositivo áulico para la construcción de un saber alegre, que crea, junta, conecta.

3- La búsqueda docente de propiciar la emergencia de una emoción vital en el sujeto, que conjugue la polaridad conceptual-sensible, y reúna al ser alrededor de una producción.

A modo de conclusión.

A través de este breve estudio pudimos hacer visible la noción de integralidad en el discurso docente y su papel fundamental en la inauguración de un modo de enseñanza artística en la Universidad, habilitando una reflexión que excede el ejercicio docente y sus competencias académicas ahondando sobre otros aspectos, como la libertad y la responsabilidad ligada al saber, ubicándose más próximo al proceso del estudiante y su acompañamiento que al objeto disciplinar. Pudimos observar que esta noción trazó una perspectiva en la enseñanza que significó para el docente el desplazamiento del foco de atención del objeto disciplinar a la generación de una situación en donde el estudiante pudiera hacer jugar sus marcos referenciales (su historicidad, sus motivaciones, su situación actual) en diálogo con la tradición del arte y la cultura.

Además, dejó al descubierto un modo de concebir el saber que involucra en forma dicotómica, dos partes: una conceptual y otra sensible; vinculado a esto, una teoría sobre el sujeto de enseñanza y aprendizaje, dividido en dos y reunido a través del juego de la emoción vital.

Estudiando las series enunciativas, se halló además, que la noción de integralidad incluyó los aspectos sensibles, conceptuales, emocionales y hermenéuticos del educando, que en la enseñanza activa él, desplegaba en la dinámica del dispositivo áulico y que perseguía como fin, conseguir una disposición responsable como productor en su medio.

También, que el carácter revolucionario y libertario asociado al discurso de la enseñanza activa, para la construcción de una racionalidad crítica, que complementaba el aspecto sensible del sujeto, implicaba una hermenéutica existencial que busca sentidos en los contextos históricos, generando al mismo tiempo, una comprensión singular de la cultura y un conocimiento de sí.

En estos días, no podemos soslayar los desafíos para la docencia universitaria que enfrenta la multiplicación vertiginosa de la matrícula estudiantil, las carencias básicas que los estudiantes traen de sus recorridos anteriores por la enseñanza primaria y secundaria, los insuficientes recursos presupuestales para la Universidad y la multiplicación de rituales burocráticos. Sin embargo la perspectiva integral de la enseñanza en tanto promueve una reflexión sobre las prácticas docentes, y a su vez, define a un educando con la potencia de dirigir el cauce de la enseñanza, en un ambiente propicio para desplegar una hermenéutica de sí, genera aperturas a nivel micropolítico, para construir prácticas colectivas relativas al saber en el contexto de la existencia y la producción de sentidos.

No obstante, podríamos señalar que la noción de integralidad, además de estar asociada a ciertos componentes discursivos y producir efectos en el dispositivo áulico, coloca el foco de atención de las prácticas docentes en el estudiante que llega a un curso, en su singularidad: puesto que trata de comprender lo que trae consigo para poder generar una relación posible que sostenga el recorrido curricular.

Por esto consideramos que la vigencia de la enseñanza integral descansa sobre la disposición docente de comprender la situación del estudiante, sus fortalezas y carencias puestas en el juego del saber y la emoción vital. Y esta disposición, en diálogo y construcción con cada estudiante, habilita una hermenéutica de sí en el docente que pone en tensión con el territorio de referencias históricas en donde se ubica este rol y los aspectos normativos y doctrinarios que lo definen en el marco institucional, en nuestro caso, el de la encrucijada entre la educación y el arte.

Referencias bibliográficas.

ENBA. **Una experiencia educacional 1960-1970**. Montevideo, IMCO, 1970.

ENBA. **Plan de Estudios de la ENBA**. Montevideo: ENBA, 1960.

ERRANDONEA, Jorge. (1963) "El Plan nuevo de Bellas Artes". En: Tribuna Universitaria. Depto. De Publicación de la Federación de Estudiantes Universitarios. No.11. Montevideo, 80-96.

ERRANDONEA, Jorge. (1970) "Aportes doctrinarios. Plan nuevo de Bellas Artes". En: ENBA. **Una experiencia educacional 1960-1970**. Montevideo, IMCO, 1970.

FOUCAULT, Michel. **Arqueología del saber**. Madrid, Siglo XXI, 2010 [1969]

FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Barcelona, Tusquets, 2011 [1970]

REVEL, Judith. **Foucault, un pensamiento de lo discontinuo**. Madrid, Amorrortu, 2014.

UMPIERREZ, Ramón & PASTORINO, Magalí. **Orígenes del Plan de Estudios. ENBA 1960**. Montevideo: Taller Gráfico, 2007.