GT 25: Estudios en docencia: enseñanza - investigación - extensión

Un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes, 1985-1993

Magalí Pastorino

IENBA- Facultad de Artes, Udelar.

magalipastorino@gmail.com

Introducción

Esta exposición es un avance de la tesis «Arte conceptual, Instalación y Performance. Un estudio de las prácticas discursivas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) 1985-1993» aprobada en el marco de la Maestría Psicología y Educación, Facultad de Psicología. A través de esta indagación quisimos apuntar al estudio discursivo de los modos en que se transpone las prácticas artísticas contemporáneas dentro del aula por parte del equipo docente de la ENBA, en el ámbito artístico universitario, tomando como referencia el período transcurrido entre 1985 y 1993.

Nuestra exposición se centrará en algunas cuestiones metodológicas planteadas en nuestra investigación con el fin de compartir algunas reflexiones ocurridas en el proceso.

Para comenzar, presentaremos la situación de la ENBA, que fuera cerrada en dictadura. En aquellos tiempos oscuros, se destruyeron y se perdieron documentos de interés para la historización institucional, se desmanteló la maquinaria de trabajo y la comunidad académica fue diseminada. En agosto de 1985, logró abrir sus puertas luego de un proceso de intensa planificación, que había comenzado alrededor de 1983 en el entorno de los emprendimientos de producción colectiva con la participación de ex docentes y estudiantes de la ENBA de los 70 y artistas jóvenes. En medio de una situación conflictiva con el Ministerio de Cultura por su voluntad de abrir una escuela nacional de artes visuales paralela —concebida en dictadura—, sin edificio propio y sin presupuesto, se logró una inscripción masiva; en paralelo, se logró armar equipos docentes que apoyaran los cursos, formándose cuadros docentes nuevos. En ese lapso, se replanteó el Plan 60 renovándolo, se salió a la calle con propuestas novedosas y de fuerte impacto a nivel de la producción de subjetividad.

Recordemos algunas de ellas, las campañas de sensibilización «Revolución Francesa» (1989) y «Por la cultura de los pueblos y su Libertad (1990) y la pintura barrial del Reus (1991-1992). En 1993, se consiguió la aprobación del nuevo estatuto, pasando a ser un Instituto asimilado a Facultad (Facultad de Artes), un destino soñado desde los años 60. En este marco, en el que rápidamente se constituyeron equipos docentes para el Primer y Segundo Período de Estudios, nos interesó indagar en las prácticas docentes del curso de Seminario de las Estéticas 2 —del Primer Período de Estudios — a través del análisis de discurso procedente de las tesis ganadoras de los llamados a cargos docentes.

En la reapertura, el Primer Período se caracterizó por mantener y desarrollar la propuesta de enseñanza activa que fuera la novedad del Plan de Estudios 60, que se basó en una concepción empírica del conocimiento, donde la «experiencia» involucra al estudiante y le permite acceder a un saber. El estudiante pasa a ser el centro y motor de la enseñanza siendo éste quien puede actualizar los saberes presentados nucleados en el programa por Centros de Interés, y reapropiarse de ellos de modo singular y compartible. En el Primer Período se encuentra el curso Seminario de las Estéticas. Nosotros nos ubicaremos en la preocupación del equipo docente de dicho curso porque los Centros de Interés se ubican en torno a las corrientes estéticas; en particular en el Seminario de las Estéticas 2 que tiene entre otras tematizaciones, las problemáticas propias de las corrientes estéticas posteriores a la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. Creemos que este estudio es de mucho interés, habida cuenta de los pocos estudios monográficos sobre la lucha por el espacio de la enseñanza del arte a la salida de la dictadura, y además, porque de esta manera podemos comprender vivamente las pugnas y deseos de una comunidad educativa y su concepción de un proyecto educativo.

Los orígenes de esta investigación

En 2007, junto al Prof. Ramón Umpiérrez, publicamos una investigación, Orígenes del Plan de Estudios del IENBA, sobre las condiciones que dieron cabida a la constitución de la enseñanza artística en la Universidad, y la implementación del Plan de Estudios de 1960. Gracias a dicha investigación, pudimos entrever una relación de quiebre entre la enseñanza artística y las prácticas artísticas contemporáneas a la época, con posibilidades futuras de indagación. Porque, justamente, una de las causas del traspaso de la Escuela Nacional de Bellas Artes del ámbito del Ministerio de Instrucciones y Educación Pública al de la Universidad en 1958, manifestadas por ex estudiantes y docentes, fue la confrontación con el modelo de enseñanza imperante por entonces frente al impacto generado en los estudiantes que habían recibido de sucesivas visitas a las Bienales de San Pablo (Brasil) durante la década del 50.

La gran preocupación fue el ocultamiento del arte moderno y las vanguardias históricas en el programa. En aquellas bienales, se destacaron el *Guernica* de Picasso, y la obra de Mondrian y Klee, obras desconocidas por los estudiantes; esto motivó la desconfianza sobre la manera en que se les estaba enseñando arte. La modalidad de enseñanza artística imperante entonces en la Escuela era la

«académica», consolidada en el siglo XVII y considerada por quienes habían redactado el plan de estudio como la forma más prestigiosa de enseñar: se fundaba en la copia de modelo y utilizaba los saberes de la Anatomía humana y animal, Geometría y Teoría del color. Estos estudiantes entendieron que necesitaban de otros conocimientos y por esto, resolvieron cambiar el modo de enseñanza.

Entre las estrategias de los estudiantes que en ese entonces promovieron un cambio del plan de estudios estaba primero, fortalecerse como gremio (AEBA) y con eso, armar conexiones con la FEUU que en aquel tiempo estaba luchando por la Autonomía Universitaria, y a partir de ahí, generar la fuerza necesaria para hacer escuchar las razones por las que la enseñanza artística debía tener un lugar en la Universidad. Inmediatamente, la lucha universitaria por autonomía generó la adhesión de la AEBA; y el conocimiento adquirido en estas arenas junto al caudal de reflexiones procesadas y colectivizadas por ellos, les posibilitó generar dicho traspaso. Esto incluyó un modo de enseñar diferente al académico y también, la creación de un nuevo plan de estudios. Como alternativa, construyeron un método de enseñanza, influido fuertemente por los preceptos de la «Escuela nueva» que llamaron «método activo».

Como vemos, esta narración de carácter heroico, nos permite pensar en las vinculaciones existentes entre la enseñanza artística (y su método) y las prácticas artísticas de la época. Estas vinculaciones se instalan entre el régimen de transposición del arte contemporáneo al aula, y el orden de propuestas y reflexiones que las prácticas artísticas traen consigo y que forman parte de un dispositivo[1], por el que se define el mundo del arte y su enseñanza. Sin embargo en la reapertura, en condiciones sumamente adversas, no se dio mayor conflicto a pesar del «desfasaje» entre lo que ocurría en el mundo del arte y lo que se había investigado a nivel docente. En este sentido, nuestra hipótesis es que la propuesta del Plan 60 —que se revitaliza en el Plan 91— implicó una estrategia de «alejamiento» de las prácticas artísticas contemporáneas a través de una ampliación de la misión educativa, integrando una perspectiva integral y de enfoque humanista, que supera la búsqueda profesionalista y coloca el énfasis en la inserción del artista en el medio, tomando además, elementos de la enseñanza popular. Por esto reiteramos que, tomando en cuenta las condiciones de la reapertura de la ENBA en agosto de 1985 —sin locales propios, sin maquinarias ni documentación, con el cuerpo docente disperso, sin investigación sistematizada en 12 años— podemos afirmar provisoriamente, que este «alejamiento» pudo ser una condición positiva para la superación de los desfasajes generados entre los ámbitos del arte y la enseñanza en un momento conflictivo del país, y la consolidación de un espacio estable de enseñanza artística. En este sentido hipotético, nos habíamos preguntado ¿cómo es que una comunidad agraviada pudo restituirse rápidamente sin mayor conflicto, a pesar del «desfasaje» que expresamente manifestaron? Por esto decidimos hacer otro intento de visualización de este campo de problemáticas a través de nuestra tesis, recortando nuestro estudio,

1

como hemos dicho, a la ENBA al momento de la reapertura (agosto de 1985) hasta 1993, año que muere uno de los protagonistas fundamentales de este período, el Prof. Jorge Errandonea, y en el que se consigue el estatuto de Instituto asimilado a facultad, como habíamos mencionado antes.

Por otra parte, estratégicamente, creímos conveniente, recortar las prácticas artísticas contemporáneas consideradas con el fin de poder visualizar su consideración en el seno de la comunidad educativa. Porque si bien la denominación de «prácticas artísticas contemporáneas» es una categoría reciente que engloba las propuestas que emergieron posteriores a la Segunda Guerra Mundial —vivas aún en los 80 y 90— entendimos necesario para nuestro análisis de discurso, traer algunas manifestaciones conocidas en este período con el fin de tener referencias concretas de lo que buscábamos. En este sentido, el Arte Conceptual, la instalación y la performance, son propuestas que en los años 60 y 70 tomaron mayor relieve en el mundo y se conocían en nuestro país antes de la dictadura; incluso, Luis Camnitzer que fuera docente de la ENBA antes del cierre, se había destacado en estas propuestas en nuestro país y en el exterior desde la década del 60.

Confluencias

En nuestras dos investigaciones mencionadas, la que hiciéramos junto al Prof. Umpiérrez y la de nuestra tesis, hemos observado una confluencia entre las dimensiones de la enseñanza artística universitaria y las prácticas artísticas contemporáneas. El punto donde observamos la aparición del encuentro entre estas dimensiones es en las prácticas discursivas docentes que emplean el método activo.

Esto lo observamos en la reapertura a través de entrevistas explorativas a docentes que formaron parte de los equipos docentes en ese período; en ese momento se tenía en cuenta que el escenario del arte había cambiado y que existía un desfasaje entre cómo se constituía la escuela (recursos materiales, técnicos, infraestructura, saberes, conocimientos) y lo que estaba ocurriendo en el mundo con respecto al arte. La reapertura significó ponerse al tanto de las prácticas artísticas de su tiempo. Pero, quienes habían quedado en Montevideo se habían replegado en otras actividades, y quienes estuvieron en exilio trajeron, desde sus perspectivas, noticias de lo que estaba ocurriendo en los circuitos artísticos de exhibición de Europa. Los primeros tres años de la reapertura fue un momento de investigación docente paralela a los cursos sobre la situación del arte y esto, para las prácticas docentes significó adecuar el método activo a las manifestaciones artísticas entonces emergentes.

Para estudiar esta confluencia, que es solo una representación abstracta de un sinnúmero de relaciones de fuerza y efectos en el dominio de la enseñanza artística, cabe señalar algunos aspectos contextuales. Primero, que en la reapertura se puso en marcha el curso de Primer año, de igual manera a como se iba llevando adelante antes del cierre, siguiendo el Plan 60. En dicho plan, el recorrido curricular del Primer Periodo de Estudios contaba con dos años. El primer año colocaba el énfasis en los fenómenos de la percepción (color, dibujo, espacio, etc); estaba destinado a romper

con la corteza prejuicial que traía el estudiante sobre el arte al entrar a la Escuela. Pero en ese momento, se produjo un giro del Plan 60, pues el programa del curso apuntaba a «combatir» la enseñanza académica en arte —como lo había hecho en los 60 y 70— pero también a «lo más actual» al decir de algunos entrevistados, es decir, aquello que estaba sucediendo en el mundo, que provenía de cambios en el paradigma artístico estético de los años 50. Y el segundo año del Plan mencionado, era un desarrollo del llamado «Ubicación histórico cultural», que sin ser una historia del arte, integraba ciertos elementos teóricos de las prácticas artísticas en contexto, en el que también se produjo un giro. Justamente, nuestro problema investigativo se ubica en este curso, que se pasó a llamar Seminario de las Estéticas en 1986, que es en donde se inscriben las reflexiones sobre las prácticas artísticas contemporáneas. Este giro fue cumplido afectando el sentido del Plan 60; a medida que se iba armando el Seminario se investigaba en arte y se articulaba con el Primer año. A su vez, por la amplitud de su contenido programático, se dividió en dos, ocupándose el segundo año específicamente, de las corrientes posteriores a la Segunda Guerra Mundial a lo que respecta al «Arte Hoy». A este se le llamó «Seminario de las Estéticas 2», que abrió en 1987; para su equipo docente el problema relacionado con las prácticas artísticas mundiales posteriores a la década del 50 tuvo un carácter dilemático. Porque, por un lado, en éstas aparecían elementos ideológicos contrarios a los que combatieron cuando eran estudiantes del ENBA en los años 60 y 70; quienes venían del exilio en Europa las consideraban modas pasajeras, sin importancia. Pero por el otro, estaba la presión del mandato universitario que obliga brindar al estudiante un amplio espectro de los contenidos.

Con todo, este Seminario tuvo en las vanguardias históricas un peso decisivo en su programa, en contraposición a otros movimientos que sucedieron en la segunda mitad del S. XX (neo-vanguardias, conceptualismo, etc). Esto se corrobora en las tesis a las que hemos podido acceder como base documental de esta investigación; dichas tesis eran documentos que los aspirantes a cubrir un cargo docente debían presentar y en donde planteaban el programa de trabajo. En dichas tesis se plantearon un mismo recorrido del arte tomando como eje la «construcción de la realidad» donde se pasa lista a diferentes épocas históricas (Edad Media, Renacimiento, etc),a los hitos históricos (Revolución industrial, Primera Guerra Mundial, etc), a los artistas y movimientos artísticos (Simbolismo, Impresionismo, el arte moderno y Cézanne, Segundas vanguardias, tendencias, etc), y a elementos de una antropología de la técnica (método perspectivo, el artificio, la pintura oficialista, la fotografía, etc). De esta manera, con la base del Plan 60, la investigación docente y sus prácticas, en 1991 se conformó el Plan 91 en donde se puede observar un ordenamiento lineal histórico del arte muy nutrida de información hasta las vanguardias históricas, en contraposición a lo que le sigue a la Segunda guerra Mundial, donde la densidad es menor.

Mirando retrospectivamente, se podría afirmar que el movimiento estudiantil de los 50 logró no sólo la introducción —tardía— de los elementos estéticos propios de las vanguardias históricas —aquellos que rompían con los modos artísticos académicos imperantes— sino que también, fue capaz de conducir el pasaje hacia la Udelar. Pero en los años de desarrollo hasta el cierre de la

escuela por parte de la dictadura, no pudo incursionar profundamente en lo que estaba ocurriendo en el mundo del arte de la época, porque todos los esfuerzos estaban dedicados a la extensión y a lo que estaba ocurriendo en el país. Los efectos acumulados de ese desinterés son visibles en los años estudiados. En ausencia de una información sólida sobre estas manifestaciones artísticas contemporáneas a la época, el modo de solucionar este desfasaje en un primer momento fue presentarlas a modo de un «Catálogo», como así le llamaban. El problema de fondo que se presenta es que aquel equipo docente entendía que si bien era su función mostrar el amplio abanico de las prácticas artísticas, no iban a dedicarle a estas otras prácticas un espacio de trabajo como para llevarlas al armado de una «experiencia». Así, nos cuentan los entrevistados, el curso terminaba el año lectivo con cuatro clases dedicadas al «Catálogo» y una final de síntesis. En esta exposición no desarrollaremos la dinámica de clase alrededor del «Catálogo».

La reflexión docente se centró en cómo producir insumos para desarrollar la capacidad crítica del estudiante en torno a estas prácticas artísticas para cumplir con la misión del Primer Periodo de Estudios, que es, apuntar a la conceptualización experimental de los hechos del arte. En aquel momento, observaban que si bien las manifestaciones artísticas contemporáneas compartían algunos elementos tradicionales del arte clásico (color, forma, espacialidad, etc), el artista no estaba preocupado por el fenómeno plástico en particular, sino que se conectaba con una idea, un concepto. Y ésta preocupación se planteó en la inserción de estos «nuevos lenguajes» en el programa. ¿Cómo hacer para que el estudiante experimente algo donde no hay un producto, una cosa, una «obra», sino elementos ideológicos?

De las narrativas a las formaciones discursivas y las modalidades enunciativas

En este punto de la narración nos detenemos para resituarnos en las perspectivas metodológicas de nuestra investigación. Pues, en esta narrativa histórica desarrollada, podrán observar que aparece un juego de tensiones discursivas entre las prácticas docentes y las prácticas artísticas contemporáneas. Primero, que las prácticas docentes en relación al discurso sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la reapertura son provenientes de una trama político-cultural conflictiva. También, que las prácticas docentes se ordenaron en base a un entramado discursivo político, artístico, social; y este ordenamiento incluyó los enunciados de las prácticas artísticas contemporáneas a través del «Catálogo». Finalmente, que éstas prácticas docentes se posicionaron discursivamente en oposición a las prácticas artísticas contemporáneas, las «combatió» y utilizó modos de presentarlas que estaban fuera de los supuestos del método activo (en el sentido del no considerarlas a través de la «experiencia» del estudiante). En este recorrido por las narrativas recogidas, y tratando de correrno de las mismas para entrar en un análisis de discurso de perspectiva foucaultiana, nuestras preguntas de investigación apuntaron a ordenar los planos del campo de problemáticas y los elementos implicados. ¿Cómo se transpusieron los saberes provenientes del territorio del arte contemporáneo en la enseñanza universitaria en este momento mencionado de la historia de la ENBA (1985-1993)? ¿Cuáles son las condiciones históricas por las

que aparecen las prácticas artísticas contemporáneas como objetos del programa de estudios del Seminario? ¿Qué enunciados se pusieron en juego, sostuvieron y atravesaron la enseñanza de las prácticas artísticas contemporáneas en el curso de Seminario de las Estéticas 2? ¿Cómo se formaron los conceptos implicados en las prácticas artísticas contemporáneas? ¿Qué tipo de dependencias discursivas otros saberes se conformaron? ¿A través de qué tipos de procedimientos discursivos? ¿Qué tipo de estrategias se jugaron en este territorio? Para entonces, poder visualizar las prácticas docentes desde esta perspectiva.

Por esto, nuestros objetivos fueron visualizar los enunciados emergentes de las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria local en el período 85-93, y por esto, explorar el campo de enunciados que componen las prácticas docentes y describirlos; analizar los enunciados emergentes en relación a las formaciones discursivas puestas en juego en torno a los conceptos de método activo y prácticas artísticas contemporáneas, y presentar este análisis, que en nuestro caso, será la comprensión del archivo de las regularidades discursivas halladas.

Una perspectiva foucaultiana en el análisis del discurso de las prácticas docentes

En realidad un tema que subyace en esta exposición es el cuestionamiento de la eficacia para nuestra investigación de un análisis de las narrativas y la decisión de optar por un análisis discursivo de inspiración foucaultiana. Las razones fundamentales fueron el tratarnos de correr de un análisis de orden metafísico, que apunta a identificar un sujeto y su expresión, a la historia como experiencia temporal del sujeto en un campo agonístico y una Verdad, que se proyecta al origen o al final. En este sentido, y por lo que desarrollaremos a continuación, hemos preferido centrarnos en un análisis discursivo desde una perspectiva epistemológica discontinuista y política, tomando en cuenta algunos aspectos importantes de ésta fundada en la propuesta foucaultiana.

Vale decir, que el discurso pudo traspasar las fronteras disciplinares, y tanto puede referir a la materialidad discursiva como al comportamiento de productores e intérpretes; y por otra parte, cabe mencionar, que actualmente existe una pluralidad de definiciones desde distintas perspectivas teóricas que nutren a una reflexión y valoración epistémica del análisis discursivo. También, es interesante anotar la construcción de un mapa de conceptualizaciones sobre el análisis de discurso de Karam (2005), que incluye, un modo enfocado a lo formalista (intradiscursiva), otro a lo enunciativo (modelo comunicación) y un tercero, al materialista tomando en cuenta la práctica social del mismo. En este último encontramos la propuesta de Foucault para quien el orden social —las condiciones que hacen posible el surgimiento de determinados discursos— implica sistemas de exclusión y control por considerar peligrosas la aleatoriedad de las prácticas discursivas. En esta perspectiva, el enunciado no se entiende en su consistencia proposicional sino en los efectos que produce; y este enfoque es el que tomáramos para nuestra investigación, analizar el discurso en el sentido de los efectos que produce en las prácticas sociales.

También destacamos, que en la investigación educacional reciente aparecen varios estudios que privilegian el análisis del discurso desde esta perspectiva foucaultiana. Pasamos un breve repaso,

Palamidessi(1996) se centró en la identidad docente en el discurso curricular argentino de los 70; Gvirtz , Larripa y Oría(1999) estudiaron los cuadernos escolares (1930-1970) para visualizar el dispositivo educativo que produce saberes escolares, logrando identificar las prácticas discursivas pedagógicas, las didácticas y las escolares; García (2000) hizo un análisis de los discursos pedagógicos críticos como instituyentes de modos de subjetivación e individualización específicos destacando su carácter pastoral-disciplinar; Xavier (2003) tomó elementos de un análisis de discurso foucaultiano, para abordar las prácticas discursivas escolares, materializadas en fichas, informes escolares y carpetas; y H. Sommer (2007) problematizó determinados conceptos que circularon en la escuela en Porto Alegre en los últimos años que implicaron un ordenamiento de las aulas y la regulación de las prácticas docentes.

Tomando estos recaudos para nuestro estudio, y ya entrando en los aportes foucaultianos para el mismo, nos importó en particular los disloques[2] del modo en que Foucault pensó la metodología y su aplicación con respecto al objeto, al investigador, a las relaciones de poder y a los aspectos éticos y deseantes. Si bien nos detendremos en un primer disloque, que Foucault realizó en su método de investigación en la clase inaugural del College de France (1970). Hasta entonces se había empeñado en analizar la emergencia de los saberes constitutivos que llevaron a ser el paradigma de las ciencias humanas (episteme) a partir de condiciones de posibilidad internas a los propios saberes. En 1970, introdujo el poder como un instrumento de análisis capaz de explicar la producción de saberes, centrándose en la relación entre las prácticas discursivas y los poderes que la atraviesan; demostrando que existen diversos procedimientos que controlan y regulan la producción de los discursos en la sociedad (dispositivo). Porque según su hipótesis, en toda sociedad, la producción de discurso es al mismo tiempo controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar sus acontecimientos aleatorios y esquivar su pesada y terrible materialidad. En este sentido, Orden del Discurso y Arqueología del saber son dos obras que se destacan por el estudio de la metodología adaptada a sus investigaciones. Para esta exposición, desarrollaremos en particular la segunda.

En Arqueología del saber aparece el concepto de monumento atribuido a los documentos. Esto implica la operación sobre la superficie de los textos sin buscar un supuesto significado subyacente a su materialidad; porque tendrán sentido a partir de su exterioridad, y no a partir de una lógica interna de sus enunciados. De esta manera se propone establecer las relaciones entre esos enunciados y aquello que describen. Habíamos entendido, que esta noción podía ser de gran utilidad para comprender los dispositivos de formación existentes en el contexto educativo investigado y visualizar de qué forma los sujetos se encontraron atados a líneas de saber y de poder, y de qué forma se produjeron procesos de subjetivación, o existieron condiciones de posibilidad para que estos procesos se diesen. Es decir, cómo el docente pudo decir o no decir sobre las tensiones, cómo se habilitó o no la palabra para la elucidación de los acontecimientos, y como éstos sujetos aparecieron emergentes de una trama enunciativa. De esta manera nos corremos de la

2

sustancialización del sujeto y con esto, también de la función narrativa. También, habíamos tratado de visualizar las operaciones que hicieron posible las tensiones entre el discurso de las prácticas docentes y las prácticas artísticas contemporáneas.

Navia (2007) reconoce que en este giro, Foucault produjo una apertura conceptual. Pues, se trataría de una formulación teórica pero también de proposiciones conceptuales que apuntan a construir una caja de herramientas —metodológicas y conceptuales— para el análisis del discurso. Estas herramientas nos permiten analizar el discurso, los objetos que lo constituye, las complejas relaciones que se establecen entre sí, en un entramado de fuerzas que determinan una determinada normalidad en un contexto determinado, y por esto. En este sentido, con el análisis arqueológico se focalizó en la dimensión de exterioridad de los discursos, buscó sus condiciones de existencia en las prácticas discursivas que son socialmente generadas; éstas producen saberes de distinto tipo que, a su vez, caracterizan y delimitan al discurso en sus especificidades. Por esto, el método arqueológico tiene la capacidad de descubrir un conjunto de enunciados que configuran los distintos saberes y constituyen la episteme propia de un determinado momento histórico (y al mismo dispositivo). Por esto no se estudian a los sujetos, no hay una subjetividad que construye enunciados o participan de las formaciones discursivas; se derivan de los enunciados. Son los cambios, los quiebres, las instituciones, los acontecimientos, los que hacen que el sujeto (pluriforme) realice, reutilice o ponga en práctica ciertos enunciados y no al contrario. De este modo, aparece la concepción discontinuista de la producción de saberes y la función narrativa que traíamos anteriormente, desaparece para emerger en su lugar planos discontinuos donde ocurre el acontecimiento discursivo, y el lugar del sujeto. Foucault plantea el concepto de dispositivo y por éste, analiza tres grandes fuerzas discursivas, Saber, Poder y Subjetividad. Estas, no tienen contornos definitivos sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (Foucault,1970:10). En este marco formuló los objetos existentes y enmarcados del discurso en un régimen de existencia. Estos objetos forman parte del discurso en el marco de las prácticas discursivas que existen en torno a dichas fuerzas y se pueden analizar a partir de las superficies de emergencia, las instancias de delimitación, las rejillas de especificación y la formación de modalidades enunciativas. Como habíamos mencionado al comienzo, nuestra exposición se centra en algunas de las cuestiones metodológicas y por esto, en lo que sigue, desarrollaremos brevemente algunas de las nociones aplicadas y articularemos con nuestra estrategia metodológica.

La noción de «superficie de emergencia» aplicada, consistiría en mostrar donde pueden surgir los enunciados, para ser luego designados y analizados; de esta manera, las diferencias individuales generadas a partir de los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirían un estatuto. Esta noción, para indagar el campo de la educación, nos sirve para visualizar el objeto —cómo se denomina, cómo emerge, etc.— y plantearnos interrogantes sobre cómo y dónde surgió, cómo fue designado y analizado en su momento, porqué emergió ese objeto y no otro, de qué manera está siendo renombrado, con qué nuevas dimensiones, etc. En nuestro caso, visualizamos la existencia de un juego de reglas que hicieron posible durante ese periodo la

aparición de objetos recortados por medidas de discriminación y exclusión en las prácticas docentes de la ENBA. Las prácticas artísticas contemporáneas es el objeto complejo que se recorta aquí y que está en relación de oposición con el valor del método activo de enseñanza y por tanto, el «catálogo» es la forma de implementación de aquello que se combate; es la estrategia utilizada en el aula.

Las «instancias de delimitación» nos permitirían marcar los límites en un campo de conocimiento con una institución reglamentada, un conjunto de individuos, un saber y una práctica. Esto, nos permitiría situarnos en el campo de la educación, y visualizar qué tipos de formación nombra como privilegiada, qué tipos de subjetividad intenta promover, qué tipos de procesos favorece, cómo define al sujeto educado, qué lugar ocupa este en su formación. Con esto, pudimos comprender qué tipo de formación privilegia para las prácticas docentes, cuáles son los recorridos para llegar a ser docente en arte; y por esto, qué tipo de docente se promovía, y cuál era el régimen de decir. En relación al arte, otra superficie a delimitar es la «zona de arte» que está dada a las prácticas artísticas contemporáneas y que es conflictiva con lo estatuido. Donde aparecieron enunciados de confrontación con lo estatuido y oposición con lo que defiende este orden, de crítica social, de ruptura con lo anterior. Otra superficie a delimitar es el espacio donde aparecen estas tensiones, en nuestro caso, el curso del Seminario, donde tratamos de visualizar cómo se arma el curso, qué enunciados entran en juego y qué objetos conforma.

Las «rejillas de especificación», son los procedimientos según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unos de otros de los diferentes objetos del discurso. En este caso, se indagó el orden discursivo de las prácticas docentes en relación a las prácticas artísticas contemporáneas estudiando estas mismas acciones.

Cabe mencionar finalmente, que, como no se trata de un análisis lingüístico de significación, se recurre al estudio de enunciados del discurso del habla, la «formación de modalidades enunciativas». Las primeras interrogantes serían, quién habla, quién tiene derecho a emplear esa clase de lenguaje, quién recibe de él su singularidad, su prestigio, y de quién recibe su presunción de verdad, con esto, buscar las posiciones del sujeto, ubicando las modalidades de enunciación, su dispersión. Entonces los enunciados se analizarían en relación a los estatutos del «sujeto que habla», a los diversos ámbitos desde donde se habla, a las diversas posiciones que los sujetos pueden ocupar o recibir cuando se pronuncia un discurso. En nuestro caso, intentaremos de esclarecer qué grupos de interés estaban en conflicto, cuál era el orden de las atribuciones y cómo es que aparece la potestad y la presunción de verdad. Creemos que estas nociones pueden ser operativas para investigar el discurso, que no clausuran el sentido de la búsqueda, sino que conforman una plataforma para la comprensión del acontecimiento discursivo.

Proyecciones de nuestra investigación

En este momento, nos encontramos en la escritura de la tesis, compartiendo con la comunidad académica los avances, los detenimientos, los hallazgos e incluso, cruzando investigaciones con compañeros que incursionan por zonas aledañas de estos territorios pocos visibles.

La aventura de la ENBA, en su periplo, produjo muchas novedades, la ocurrencia de implantar una escuela artística en la universidad, la construcción del Plan 60, el diseño del método activo como territorio para incluir la alteridad en libertad, y posterior a la reapertura, el Seminario de las Estéticas, el Plan 91 y modalidades de salir al medio, con ventas populares, campañas de sensibilidad, pinturas barriales, etc. Para investigar sobre esto, creemos que la perspectiva foucaultiana nos proporciona una apertura de la épica; que inaugura otros espacios sin caer en la mitologización ni en la sustancialización. Nos lleva a otra dimensión donde se nos configura la dinámica de las continuidades y de los quiebres, de la voluntad de poder y sujeciones, del pragmatismo y la idealización. Porque en la épica quedan invisibles las prácticas docentes.

Por esto entendemos que incursionar en ellas a través de un análisis del discurso, es necesario para comprender cómo una comunidad universitaria se ha podido mover de las relaciones de quiebre entre el campo artístico y la enseñanza artística e inaugurar un territorio en común donde reflexionar sobre la convivencia de las diversas manifestaciones artísticas. En nuestro caso, echar luz sobre las prácticas docentes nos obligó a detenernos a reflexionar sobre las prácticas artísticas y viceversa. Están complejamente imbricadas ambas partes, no obstante, dejan un lugar a la alteridad y su libertad.

Desde esta perspectiva encontramos la estrategia por la que un colectivo en tiempo pudo implementar para lograr cierta estabilidad y expansión en un momento revulsivo.

Bibliografía

Foucault, M.(1969) *La arqueología del saber* (2a. edición)Madrid: S.XXI.

Foucault, M.(1970)*El orden del discurso.* Bs. As.: Tusquets, 1992.

Foucault, M.(1990) *Tecnologías del yo.* Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1983) *El discurso del poder*. Bs. As. Folios.

Karam, T. «Una introducción al estudio del discurso y el análisis del discurso», 2005 *Global Media Journal*, primavera, año/vol 2, número 003. Centro de investigación en Comunicación e información. ITESM. Campus Monterrey. México. Recuperado en: 2012, 24 de Agosto. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68720305.

Gvirtz, S. Larripa, S. & Oría, A.*Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares. Algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela.* Universidad de San Andrés, Argentina. Recuperado en: 2012, 24 de Agosto. Disponible en glosarioeducativo.wikisprácticasartísticascontemporáneases.com/file/view/Practicas+discursivas.doc

Sommer, H. L.«A ordem do discurso escolar», 2007 *Revista brasileira de Educaçao*. Enero-abril, año/vol2, número 034 Associaçao Nacional de Pos-graduaçao e Pesquisa em Educaçao. San Pablo, Brasil, pp 57-67

Navia, C. *El análisis del discurso de Foucault*. UNED - Universidad Pedagógica de Durango. 6/1/07. Recuperado en: 2012, 24 de Agosto. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2293007

Ferrer, M. (1a. ed.) (2010) *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Bs. As.: La marca.

Umpierrez, R. y Pastorino, M (2006) *Orígenes del Plan de Estudios del IENBA*. Montevideo: IENBA.