
MARCAS ESTÉTICAS DE LA RESISTENCIA: EL ARTE DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A LA SALIDA DE LA DICTADURA URUGUAYA

Magalí Pastorino

Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.
Universidad de la República,
Montevideo, Uruguay

magalipastorino@gmail.com

Recibido: 08/03/2017

Aceptado: 17/04/2017

Para citar este artículo: Pastorino, M. (2017). Marcas estéticas de la resistencia: el arte desde las prácticas docentes a la salida de la dictadura uruguaya. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VIII*, pp. 30 - 50. Recuperado en <http://iberoamericasocial.com/marcas-esteticas-la-resistencia-arte-desde-las-practicas-docentes-la-salida-la-dictadura-uruguaya>

Resumen: Este trabajo investiga las formaciones discursivas constituidas en la relación de la enseñanza artística y las prácticas artísticas contemporáneas, de una comunidad docente de la Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República (Uruguay), en el momento de la reapertura democrática del país que coincide con la apertura de los cursos del servicio universitario (1985) que fueron cerrado 12 años por la dictadura (1973-1985).

En este territorio, buscamos las afecciones de la relación de poder y los actos de resistencia en el orden discursivo, que generaron, en particular, las condiciones de existencia para la enseñanza de ciertas prácticas artísticas que no apuntan al producto visual, sino al proceso, como son la Performance, la Instalación y el Arte conceptual. Desde esta perspectiva, remarcamos los bordes políticos y existenciales del territorio discursivo del arte.

Palabras clave: Arte contemporáneo- enseñanza artística- poder- resistencia- metáforas.

Abstract: This work investigates the discursive formations constituted in the relation of the artistic teaching and the contemporary artistic practices, of a teaching community of the National School of Fine Arts of the University of the Republic (Uruguay), at the moment of the democratic reopening of the country Which coincides with the opening of university service courses (1985) that were closed 12 years by the dictatorship (1973-1985).

In this territory, we look for the affections of the relation of power and the acts of resistance in the discursive order, that generated, in particular, the conditions of existence for the teaching of certain artistic practices that do not point to the visual product, but to the process, Such as Performance, Installation and Conceptual Art. From this perspective, we remarked the political and existential edges of the discursive territory of art.

Keywords: Contemporary art - artistic teaching - power - resistance - metaphors.

Introducción¹

El presente estudio incursiona en el campo de los enunciados generados en el territorio de la enseñanza artística universitaria en el Uruguay, en los primeros años de la reapertura democrática (1985-1993) abarcando únicamente los emergentes discursivos de un servicio universitario -la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA)- que dirige la formación en arte visual en la órbita universitaria desde los años 60, con una interrupción de 12 años por el cierre del servicio en dictadura (1973-1984).

Principalmente, atiende la aparición de ciertas prácticas artísticas contemporáneas en el discurso docente, en particular las que valoraron la dimensión procesual de la obra, como son la Instalación, la Performance y el Arte conceptual. Queda por fuera de esta cobertura, una indagación de corte histórico, puesto que nuestra búsqueda apunta a generar visibilidad en el discurso docente, en los primeros ocho años de la reapertura de los cursos, hasta el cambio de estatuto de la institución, de Escuela a Instituto universitario (IENBA).

Buscamos describir el archivo discursivo (las reglas conformadoras de discurso) que se constituyó en ese tramo, emergente de las condiciones dominantes, y las preguntas que orientaron nuestra investigación fueron: ¿cómo se recompusieron las prácticas docentes en la reapertura (1985) en relación a la producción artística mundial de su momento? y ¿cuáles fueron las condiciones de aparición -en el horizonte discursivo- de la Instalación, la Performance y el Arte conceptual? Estas en particular, se caracterizan por no apuntar al producto visual sino al proceso, desarmando de este modo la concepción tradicional de "obra de arte", tan cara para la definición del territorio disciplinar del arte.

Para esta investigación se utilizaron los documentos conformados por los Trabajos Escritos ganadores de los candidatos a llamados docentes para un curso del Primer Período de Estudios. Para concursar a cargos docentes en la ENBA, el candidato debe presentar su solicitud, su *currículum vitae* y un Trabajo Escrito que dé cuenta de sus conocimientos sobre los aspectos inherentes al cargo a ocupar. Dicho trabajo escrito, generalmente, debe explicitar los aspectos del Plan de Estudios vigente, las bases pedagógicas y el contenido programático, y dichos puntos deben estar desarrollados según las responsabilidades del cargo al que se aspira. Quien llega a la mejor puntuación es el ganador, es decir, es quien ocupará el cargo docente. En el tramo estudiado, estos trabajos eran de acceso público y formaban parte de las fuentes legítimas que servían -y eran tomados de ejemplos- para la realización de los trabajos escritos para los concursos. En nuestro caso, se trata de los trabajos escritos ganadores, de docentes que aún continúan en ejercicio, por lo que fue necesario proteger el anonimato de los autores.

Al articular nuestras preguntas en función a la dinámica del poder y la resistencia en el ámbito de la

¹ Esta comunicación está basada en la investigación "Arte conceptual, Instalación y Performance: un estudio discursivo de las prácticas docentes sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-1993)" (Pastorino, 2015), llevada adelante en el marco de la Maestría de Psicología y Educación (Fac. De Psicología, UDELAR) y resume algunos aspectos de la publicación financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (UDELAR) titulada A la huella de Giordano Bruno. Una arqueología del arte contemporáneo en las prácticas docentes de la ENBA (1985-1993) (Pastorino, 2016).

enseñanza, añadimos otra visibilidad sobre la formación discursiva, que en nuestro caso, la tomamos desde la concepción de Foucault (2010) remarcando los bordes políticos de nuestro territorio. En el campo constituido por dicha articulación, definimos el estudio del campo de la memoria y de las formaciones subjetivas. La noción de campo de la memoria abarca al conjunto de las series discursivas relevadas de los Trabajos Escritos docentes, que dicen sobre los modos colectivos de situarse frente a las amenazas, que dan cuenta de los modos de concebir las prácticas, así como de elaborar estrategias de resistencia política y desarrollo del propósito educativo. Y, la noción de formaciones subjetivas remite a lo que Foucault (2010) presenta como formación de las modalidades enunciativas, es decir, el conjunto de descripciones cualitativas, relatos biográficos, hermenéuticas, estimaciones estadísticas y verificaciones experimentales, entre otros enunciados, que en el análisis discursivo: ¿quién habla en el texto? y ¿quién tiene derecho a hablar? ¿cuál es el reconocimiento? ¿cuál es la verdad que enuncia? ¿de qué ámbitos institucionales se saca el discurso que da legitimidad? ¿cuál es la posición del sujeto? ¿interroga según un patrón de interrogaciones? ¿es oyente según un programa informativo? ¿mira según una tabla de rasgos característicos? Etc.

En este campo, nos concentramos en cómo se trajo a un curso de grado el discurso de la Instalación, la Performance y el Arte conceptual, prácticas del arte que se caracterizan por estar al margen, tanto de una lógica formalista y puro-visual como del discurso de la obra artística autoportante de valores estéticos, y que además, transgreden el orden representacional estético moderno. A modo de breve descripción, sus propuestas estéticas gravitan sobre componentes no formales, por ejemplo, la Instalación es una modalidad que acentúa la dimensión estética que surge al manipular las coordenadas espacio-temporales mientras que la Performance se concentra en la dimensión estética que se juega en la exposición de lo corporal, y el Arte conceptual jerarquiza la idea sobre su concreción objetual. En su conjunto, apuntan a la crítica y menoscabo de la valoración de la obra artística.

El estudio de las metáforas en los trabajos escritos estudiados fueron orientadoras del sentido de los conceptos, objetos y tematizaciones identificados, puesto que, siguiendo el camino que retoma Foucault de Nietzsche, el recorte del sentido sobre el acontecimiento a través de la conceptualización, lleva consigo los trazos de la metáfora, por lo que “se trata de saber, por ejemplo, cómo un concepto —cargado todavía de metáforas o de contenidos imaginarios— se ha purificado y ha podido tomar estatuto y función de concepto” (Foucault, 1999, p. 247).

El recorrido de nuestra comunicación se organiza estableciendo primero, una perspectiva sobre el poder y la resistencia para indagar sobre la enseñanza artística universitaria, para luego desarrollar brevemente el marco epistemológico y metodológico de la investigación. Le sigue una presentación sobre las prácticas artísticas contemporáneas y su situación en el ámbito cultural, educativo y artístico del país en el lapso estudiado, en particular en el ámbito educativo de la ENBA, para centrarnos luego en cuatro enunciados emergentes de la investigación. El primero, que da cuenta de un “desfasaje” entre lo sabido por los docentes y lo que ocurría en el mundo del arte; el segundo, que presenta el modo en que se concibió la reapertura de la ENBA; el tercero y el cuarto, son dos conceptos muy reiterados en los documentos, que componen el discurso pedagógico: la libertad y los tiempos posmodernos. Concluimos con la visualización de la formación de estrategias que propendían a la

defensa de los propósitos educativos de la ENBA y que nos lleva a la identificación de la dimensión política del uso de la metáfora en la enunciación.

Una perspectiva sobre el poder y la resistencia en la enseñanza artística universitaria

Actualmente en nuestro país, existe un solo lugar de formación pública universitaria en arte: la Facultad de Artes de la Universidad de la República. La ENBA, que se estableció en el ámbito ministerial en 1943, se incorporó a la Universidad de la República, dependiendo del Rectorado por el decreto de la Ley de Presupuesto de 1957 (Pastorino y Umpiérrez, 2006) y fue cerrada en dictadura, perdiendo su presupuesto. Durante ese período triste del país, fueron destruidos los documentos institucionales, desmantelado el local y dispersos los miembros de la comunidad educativa. Recién en agosto de 1985 pudo reabrir sus cursos y después de ocho años de funcionar y revisar el desarrollo de su propuesta educativa en el nuevo contexto, social y cultural, consiguió el cambio de estatuto: de Escuela a "Instituto ENBA" asimilado a Facultad (Pastorino, 2016).

De allí la discontinuidad del ejercicio de la formación universitaria en arte que por 12 años quedó interrumpida. Pero en la reapertura, la tarea recayó sobre la misma comunidad educativa, que si bien fue agredida, pudo continuar con su propósito educativo, revisando sus fuentes y fortaleciéndose con la realización colectiva de actividades en el medio. Hoy es llamativo, que a más de 30 años de su reapertura no existan investigaciones que profundicen sobre cómo se organizaron los cursos y se compusieron las prácticas docentes ni cómo se actualizaron los conocimientos y saberes disciplinares del arte en el momento de abrir las puertas – después de haber sido cerrado por más de una década – y en un momento de cambios vertiginosos en la cultura y la sociedad.

Indagar sobre el fenómeno de "re-inauguración" de los cursos de la ENBA en 1985 nos llevó al abordaje del territorio de la subjetividad de las prácticas docentes y también a introducirnos en el estudio de la memoria colectiva, a través de las metáforas y contenidos imaginarios que circulaban en los textos de aquel momento. A través de ellos pudimos visualizar cómo fue que aquel grupo de docentes hizo frente a la ruptura infringida por la dictadura y cómo logró superarla y producir la continuidad de los cursos en condiciones problemáticas: sin presupuesto, con poca disponibilidad local y de recursos humanos, sin investigación actualizada de los procesos y derivas del arte, entre otras cosas. Hicimos visible la dinámica del poder y la resistencia que atraviesa nuestra investigación de la mano de Foucault (1980, 1983), donde el poder se visualiza no como algo sustancial que se posee, sino como un conjunto de disposiciones estratégicas que se ejercen en un campo de fuerzas generadoras de relaciones de poder, que produce luchas y enfrentamientos, y en donde la resistencia es la contracara de este juego de afecciones. En este sentido, la concepción de poder es productiva, tiene la capacidad de afectar positivamente el deseo y el saber.

Para esta investigación, la perspectiva epistemológica y la estrategia metodológica fueron solidarias; se construyeron en base a la asociación de dos vertientes: por un lado, la constructorista derivado del pensamiento nietzscheano y por el otro, la discontinuista inaugurado por Gastón Bachelard.

En este cruce y composición, *Arqueología del Saber* (Foucault, 2010) se constituyó en la clave de esta asociación, puesto que, por una parte, se plantea que el dato es una construcción que hace el observador, que lo reenvía a sus prácticas y lo interpela en la producción del saber y su mirada, y por otra, que aquel dato es un emergente de ciertas condiciones de posibilidad que se abren en un contexto particular y no atiende necesariamente a causas que se manifiestan y forman parte de una línea histórica en progresión según un propósito. Al contrario, estudiar la constitución del objeto en su emergencia histórica nos lleva a distinguir los planos discursivos, la condición que hace posible la emergencia del objeto de estudio de ese modo y no de otra manera.

No caben dudas sobre las posibilidades que nos ofrece Michel Foucault a través de su arqueología del saber para pensar sobre la educación como lo ha desarrollado varios investigadores (Veiga Netto, 2011; Guyot, Marincevic y Luppi, 1992, entre otros); su importancia fundamental radica en considerar y profundizar en la alianza del saber y del poder para la producción de sujeto dentro de un parámetro político dominante, y la trama particular de carácter estratégico que allí se genera.

Desde este marco, emergen las peculiaridades de las encrucijadas existentes entre la enseñanza artística universitarias y el mundo del arte contemporáneo y su experiencia, y definen un campo de tensión compuesto, de dos vías (enseñanza y arte), en donde las prácticas docentes se hacen visibles por su capacidad de articulación. En este sentido, considerando la enseñanza como un campo de prácticas en movimiento, que de forma dialógica conceptualiza y produce subjetividad, sistematizar sus producciones se constituye en un insumo para pensar, valorar y reformular las prácticas docentes.

Las aperturas de la arqueología del saber

Foucault, en la clase inaugural del *Collège de France* en 1970, marcó un dislocamiento en su método de investigación que hasta entonces, focalizaba en la emergencia de los saberes constitutivos que llevaron a ser el paradigma de las ciencias humanas a partir de condiciones de posibilidad internas a los propios saberes. Pero en aquel año, introdujo la noción de 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, que buscan conjurar sus peligros, dominar sus acontecimientos azarosos y esquivar su pesada materialidad.

De allí que en *La arqueología del saber* (Foucault, 2010) aparece el concepto de monumento atribuido a los documentos, que implica poder operar sobre la superficie de los textos sin buscar un supuesto significado subyacente a su materialidad; porque estos tendrán sentido a partir de su exterioridad, y no a partir de una lógica interna de sus enunciados. De esta manera se propuso establecer las relaciones entre los enunciados y aquello que describen.

Esta apuesta fue de gran utilidad para nuestra investigación porque nos ayudó a visualizar los dispositivos de formación discursiva existentes en los trabajos escritos y estudiar de qué forma los sujetos se encontraron atados a líneas de saber y de poder, y de qué forma se produjeron procesos

de subjetivación, o existieron condiciones de posibilidad para que estos procesos se diesen. Es decir, cómo el docente pudo decir o no decir sobre las tensiones, cómo se habilitó o no la palabra para la dilucidación de los acontecimientos, por un lado, y como estos aparecían en cierta trama enunciativa, como efectos de los discursos subyacentes.

Pero, siguiendo la propuesta del pensador, nuestra investigación no trataba sobre el docente sino sobre su discurso. El discurso, para Foucault (1970), es un campo de existencia anónimo donde el sujeto constitutivo, sustancial, metafísico pensado por la filosofía desaparece del foco de atención del investigador. Asimismo, genera otra noción, la discursividad, que es el sistema arbitrario de reglas que define la producción del saber, que posee efectos de verdad —a nivel pragmático del lenguaje— y de poder. En este sentido, los actos de habla son el objeto de una serie de regulaciones que funcionan en las formaciones discursivas mediante procedimientos muy precisos: se trata de un orden del discurso (Foucault, 2011).

Y, en este marco, el saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, que de esta forma encuentra un dominio de especificidad. Es el campo de coordinación y subordinación de enunciados que posibilitan la aparición de conceptos, donde se definen, se aplican y transforman; y, además, está definido por las posibilidades de utilización y de apropiación estratégica, ofrecidas por el mismo discurso. Por lo tanto, no se buscará el conjunto de textos, sino el de reglas que en un tiempo y lugar definen sobre qué se puede hablar, cuáles discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son válidos, quiénes los hacen circular y a través de qué canales; a esto le llamaré el archivo. En este sentido nuestra búsqueda perseguía la visualización de las reglas de conformación de los enunciados que componían el objeto de nuestra cuestión: esas prácticas artísticas contemporáneas constituidas en el discurso docente, filtradas por la concepción pedagógica y política del arte.

El tipo de análisis de discurso que nos ofrece esta perspectiva es político; presenta una crítica de la dominación y de los efectos de poder del discurso, que conduce a una estrategia de resistencia y no al examen trascendental de las condiciones del juicio, del enunciado. Por esto, se trata de una analítica del poder, es decir, de un modo de visualizar cómo circulan las relaciones de poder en nuestras sociedades a través de ciertos objetos que muestra las reglas de conformación discursiva.

El método arqueológico apunta a visualizar una unidad de discurso, dependiente del juego de las reglas que la posibilitaron en cierto período y en el marco de ciertas prácticas sociales e históricas, por lo que la actividad de análisis consiste en localizar las superficies primeras de la emergencia del objeto de discurso, en una formación discursiva, para así mostrar los emplazamientos enunciativos donde pudo surgir. Para ello, se describen las instancias de su delimitación y se analizan las rejillas de especificación, es decir, los sistemas según los cuales se separan, se oponen, se entroncan, se reagrupan, se clasifican, se hacen derivar unas de otras los diferentes objetos de una formación discursiva como objetos de saber. Para analizar la formación de modalidades enunciativas -es decir, el estudio del quién habla o puede hablar sobre dicho objeto- la actividad consistiría en localizar la procedencia de los discursos al interior de las instituciones y las prácticas discursivas, en describir los ámbitos institucionales de los discursos y en definir las posiciones del sujeto por la situación que le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos de una formación discursiva.

En este sentido, el sujeto es un emplazamiento posibilitado por la discursividad. Y, para abordar la formación de los conceptos que componen al objeto de discurso, la actividad consiste en describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan.

Desde esta perspectiva, los enunciados se apoyan unos a otros de manera integradora (equivalencias) o excluyente (incompatibilidades) y dependen de la descripción de su dispersión, emergente del campo de relaciones de poder. Por ende, se considerarían las condiciones de existencia, de coexistencia, de conservación, modificación y desaparición de los enunciados que compondrían las reglas de formación de los objetos, de los conceptos que los componen, de las modalidades enunciativas que los habilita y las estrategias generadas. Con relación a la formación de las estrategias, la actividad apunta a visualizar la función que el saber debe ejercer en el campo de las estrategias y las relaciones de fuerza, donde se buscaría sus condiciones de existencia, en su ejercicio. Por esto, el discurso es un campo práctico, un lugar de acción, un punto de emergencia de acontecimientos. También, se analizan las formas de sucesión y las diversas ordenaciones de las series enunciativas, los tipos de dependencia de los enunciados y sus esquemas retóricos, metáforas y contenidos imaginarios.

De este modo, el discurso de la enseñanza es fundamental para indagar las prácticas discursivas docentes, ya que pueden explicitar un determinado enunciado educativo que se da, en lugar de otros. El enunciado nos presenta las condiciones de su existencia y sus límites; se correlaciona con otros enunciados y así, la serie de enunciados explicitan otras formas que aparecen excluidas, y se constituyen en equivalencias u oposición, reforzando creencias -instituye, consolida, clausura- o inaugurando ideas, mundos, aperturas.

La cuestión de las prácticas artísticas contemporáneas y su situación en el Uruguay a la salida de la dictadura

A continuación presentamos brevemente el contexto socio-histórico de aparición de la Instalación, la Performance y el Arte conceptual, para después ubicarlas en el medio local desde un estudio histórico (Peluffo, 2013) y presentar el sentido de éstas, en los trabajos escritos estudiados.

La Instalación, la Performance y el Arte conceptual se ubican en el marco de la situación del arte contemporáneo llamada "desmaterialización del objeto artístico", si bien, cabe aclarar que se trata de modalidades disímiles y que emergieron en el siglo pasado en contextos diferentes. Marchan Fiz (1997) señaló que esta situación del arte marcó un cambio de paradigma estético por el que se confirmó la disolución de un canon universal, mientras que para Guasch (2001), se trató de la emergencia del valor de lo procesal, proveniente del influjo del Minimalismo que desplazó el interés de realización del objeto hacia su proyecto operativo.

En términos generales, para Marchan Fiz (1997) el artista había desplazado su atención hacia la poética de su obra, apartándose de las consideraciones ligadas a la realización formal del objeto (la obra de arte) y de este modo, se había centrado en el proyecto, es decir, en el proceso de la obra, y no en la obra como producto terminado. Esto lo confirma la artista conceptual, Lucy Lippard (2004)

que planteaba que el Minimalismo -con su consigna: "menos es más que es diferente al decir más con menos"- , los excesos del Expresionismo abstracto y el Arte pop, fueron antecedentes del Arte conceptual por reacción, siendo éste una apertura en el horizonte de las prácticas artísticas que había sido clausurado por el protagonismo de la obra y sus efectos en el mercado. En efecto, la Instalación, la Performance y el Arte conceptual aparecen marcando un quiebre en el discurso clásico del arte y su fundamento.

El Arte conceptual surgió en una época marcada por la Guerra de Vietnam, el movimiento de liberación de la mujer y la contracultura (Ferrer, 2010). Fue en aquel momento una modalidad abierta a estilos y contenidos propios, Se consideró más importante la "idea" de la propuesta que su forma material. Este movimiento tuvo cabida en los dos polos de producción artística dominantes, Europa y EEUU. En 1967, Lucy Lippard, artista y parte del movimiento conceptual en EEUU, escribió junto a Jhon Chandler "The desmaterialization of art" que se publicó en la Revista Art International de febrero de 1968, y allí definió al Arte Ultraconceptual y dos direcciones, una, el arte como idea y la otra, el arte como acción (Lippard, 2004). En Europa también se encuentra la misma reacción, si bien las fuentes no son claras; aparecen entre ellas la de los artistas vinculados al movimiento artístico internacional Fluxus que consideraban que el arte conceptual no era un movimiento u orientación artística sino una postura o visión del mundo.

La Instalación aparece con mayor vigor en los años noventa y Jorge Figueroa (2005) plantea que si bien el espacio -como fenómeno del arte- estuvo siempre presente en la producción artística, en ella ocupó un lugar central. La define como un género que permite al artista un mayor desarrollo de experimentación, porque posibilita la incorporación de otros objetos (pinturas, esculturas, objetos, etc) sin dejar de ser una misma obra. La Instalación se vincula al Neo-conceptualismo (Bárbara Kruger, Ian Hamilton Finlay, entre otros), tendencia que aparece en los años ochenta y cuyos antecedentes se encuentran antes, en los años sesenta en medio de la efervescencia político-social donde se le exige al arte interrogar sus fundamentos.

La Performance es un conjunto de acciones -guionadas o espontáneas- que se juegan en un espacio, y como género se manifiesta híbrido, en el límite de la danza, el teatro, la música, el arte visual, etc. En este sentido, no es representación sino presentación de sus acciones, pues parte de una idea que la acción pone en movimiento. Rosalee Goldberg (2002) dice:

la Performance ha sido considerada una manera de dar vida a muchas ideas formales y conceptuales en las cuales se basa la creación del arte. Los gestos vivos y el movimiento se han utilizado constantemente como un arma contra las convenciones del arte establecido.
(p. 7)

Sus orígenes son anteriores, se asoció a los futuristas, constructivistas, dadaistas y surrealistas que utilizaron la Performance para poner a prueba sus ideas que luego les serviría para producir sus objetos.

Estas tres prácticas artísticas hallaron un lugar poco nítido en el contexto local de fin de siglo pasado. Peluffo (2013) señala que, en general, las prácticas artísticas contemporáneas, como metodología

y discurso, comenzó a constituirse en los años ochenta, adquiriendo un perfil propio en los años noventa y explica que el conflicto con la institución en relación a la legitimación y exposición de la obra en el medio local, se vinculó al conflicto con las técnicas tradicionales de las "Bellas Artes" y la necesidad de romper con las categorías. Afirma que "las manifestaciones y la teoría del arte minimal y conceptual estaban escasamente divulgadas en el país" (Peluffo, 2013, p. 24); esto confirmaría la desinformación existente en el seno de la ENBA, que identificamos en nuestra investigación.

En este contexto, el Arte conceptual en el Uruguay aparece como una estrategia de producción a fines de los años sesenta y principios de los años setenta, asociadas a la crítica política que se desarrolló en el medio, producto de la crisis económica, social y financiera dada por el cambio de las condiciones de mercado al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Luis Camnitzer, Clemente Padin y Haroldo González fueron algunos de los artistas que incursionaron en las estrategias conceptualistas, mencionados en el estudio de Peluffo (2013). Dichas estrategias pronto se expandieron a otros formatos artísticos convencionales, desde la pintura hasta la Instalación. Incluso, se identificó un "conceptualismo formalista" atribuido a ciertos objetos escultóricos; la obra de Agueda Di Cancro y Nelson Ramos son referentes de esto. Menciona también a los dibujantes de la década del setenta, como Haroldo González y su obra, "El gran Zoo", en 1973, que trataba con ironía los aspectos políticos del país, en formato conceptual de audio y dibujo. Y señala que lo más impactante fue la Primera Muestra Retrospectiva de Luis Camnitzer en el Museo Nacional de Artes Visuales, en 1986, por la diversidad de dispositivos conceptualistas. Remarca que en los años ochenta hubo un predominio de elementos conceptuales ligados a los problemas de identidad y memoria social.

La Instalación, según dicho estudio (Peluffo, 2013), ingresó progresivamente en el país, y esto no obedeció a que se había impuesto en la escena internacional del arte contemporáneo, sino que esta ofrecía respuestas efectivas a la hora de crear sentido en un lugar y redefinir un territorio específico para el acontecimiento artístico. Dice, "El formato de la instalación obedecía a la necesidad de situar espacialmente los rituales personales de identidad como parte de la simbolización y socialización de lo privado dentro de las nuevas pautas públicas generadas durante la consolidación democrática" (p. 30). Señala al artista Nelson Ramos como el que propició en su taller el instalacionismo "al operar con recursos muy diversos, estimulando el desplazamiento del dibujo hacia el objeto y de este, hacia el espacio" (p. 15), y, "Bodegón" que se instaló en el Instituto General Electric en 1967, señala, podría ser considerada como la primera Instalación en el medio local. Instalaciones como la del grupo de artistas Octaedro en 1980 en la Alianza Cultural Uruguay-Estados Unidos, o la de Nelbia Romero "Sal-si-puedes" en 1983 expuesta en la Galería del Notariado son ejemplos de esta práctica. En los años noventa, Luis Camnitzer y Mario Sagradini realizan "Lamentos del exilio/Made in Uruguay" en 1990, con curaduría de Patricia Bentancor, con el apoyo del Instituto Cultural Iberoamericano y la Intendencia de Montevideo; es el paradigma del "instalacionismo uruguayo de los noventa", dice Peluffo (2013) definiéndolo como "la construcción simbólica de un universo personal con referencias a la mitología nacional en clave afectiva y conceptual" (p. 30).

La Performance, en dicho estudio (Peluffo, 2013) tiene como protagonista, al artista Clemente Padin quien la practicó entre los años 1970 y 1974, retomando en 1984 e incorporándoles otros medios (Multimedia, Mail art y Poesía visual). En 1983, realiza la performance llamada "1o. De Mayo:

el artista al servicio de la comunidad” y en 1985, “Desaparecidos políticos de nuestra América”, ambas realizadas en locales sindicales.

Después de los años noventa se extendieron las prácticas performáticas, instalacionistas y medios técnicos combinados. Si bien Peluffo (2013) señala que “la apertura de la ENBA en la órbita universitaria atrajo masivamente a sectores juveniles con la expectativa de operar en un campo de experimentación apartado de las reglas del sistema” (p. 19) este servicio no promovió “ni una pedagogía del arte dirigida a la producción experimental con actualización crítica de sus parámetros doctrinarios e ideológicos, o dirigida a la formación profesional de curadores, historiadores, investigadores y analistas teóricos” (p. 45). No obstante, todo lo que giraba alrededor del problema de la pedagogía, del pensamiento y de la producción en arte se encontraba allí.

Por consiguiente, si bien existieron propuestas de esta índole en el medio artístico local, no tuvieron mayor resonancia en la ENBA y se acogieron principalmente como prácticas experimentales, dirigidas a presentar cuestiones políticas ligadas a la memoria y la identidad, marcando un territorio de encuentro entre el arte y la política.

Y dentro de la ENBA, no se las propiciaban. En el estudio de los trabajos escritos observamos que las prácticas docentes sin una orientación clara sobre éstas propuestas del arte -por las carencias de información, y el desfase ocurrido por el cierre del servicio universitario- tuvieron en el “Catálogo” (es decir, en una exposición catalogada de las corrientes estéticas) un modo de solución didáctica. Además existía un escaso interés por este tipo de propuestas en particular basadas en lo procesual, producto de un posicionamiento político frente a la producción artística; se entendía que si bien era su función mostrar el amplio abanico de las prácticas artísticas y sus estéticas, no se estaba dispuesto a dedicarle a estas -las contemporáneas y de orientación conceptual, con énfasis en lo espacial y lo corporal- más tiempo que lo que llevaba su descripción formal. Pues les parecía banal, sin contenido, no comprometida con las necesidades de la sociedad.

La pobreza de los recursos informativos utilizados en la época fue una de las restricciones para poder concebir este tipo de propuestas. La información venía a menudo sin contexto y en un formato que no dejaba comprender el sentido; por ejemplo, las Performances llegaron a los equipos docentes a través de imágenes fotográficas. Es decir, que una Performance que necesariamente apunta a la incorporación de lo corporal del artista en su obra - la que deja de ser un producto, o un objeto-; que juega con el espacio, con lo espontáneo y con el público; terminó siendo una imagen de registro. Y generalmente, se hacían de este tipo de documento un abordaje formal, perdiendo el sentido de la propuesta del artista. Por estos escollos, la reapertura significó para los docentes, una carrera contra reloj para ponerse al tanto de lo diverso y prolífico de las prácticas artísticas de su tiempo.

Reaperturas: el desfase y el campo de la memoria

En este apartado desarrollaremos una de las constataciones de la investigación, que tiene que ver con el “desfase” que se sintió entre lo que estaba ocurriendo a mediados de los años ochenta en el

mundo del arte y lo que se sabía de él en ese momento. Esto nos ubica en un campo de la memoria, donde los enunciados daban cuenta de las relaciones de poder y las resistencias.

La Reapertura, en nuestra investigación, no fue sólo el año de la inscripción a los cursos en 1985 luego de un largo período de cierre, sino que fue un proceso que comenzó aproximadamente en 1983 y según nuestra hipótesis de investigación, intentamos demostrar que duró hasta la constitución del Instituto "ENBA" en 1993. La razón de esta afirmación es que en este lapso se fue construyendo una lógica de enseñanza en arte, se estableció un régimen de las prácticas docentes, se configuró un sujeto de la enseñanza y se desarrollaron concepciones del arte. En este tramo pudimos visualizar, las estrategias docentes para procesar el final de la dictadura en la Universidad y recuperar los recursos humanos y materiales con los que se habían contado antes del cierre.

En relación a las estrategias, observamos dos esferas de acción. Una, de organización de estudiantes y docentes, que, agrupados alrededor de centros de producción durante los últimos años de la dictadura, generó una preparación de ideas para llevar adelante la anhelada reapertura a la salida de la dictadura. Otra, de comunicación epistolar entre dicha organización y los que se encontraban en el exilio. En estos espacios de intercambio, se trataba sobre la inexistencia de un presupuesto económico para la reapertura de la ENBA, puesto que se había quitado del presupuesto universitario en dictadura, propulsando la lucha por su consecución. Se discutía también, la existencia de un decreto generado en dictadura para la creación de una escuela nacional de artes plásticas y visuales y las tratativas del gobierno democrático del Dr. Sanguinetti que estaba apoyando su apertura a través del Ministerio de Cultura, con plantel docente convocado "a dedo" -es decir, sin pasar antes por un concurso docente- y que estaría ubicado en el edificio de la Facultad de Humanidades. Esto último fue considerado una traición en una revista de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes de 1984, donde se lo denunció como una "maniobra" de un gobierno que a pesar de ser democrático, tenía los vicios e intereses de la dictadura y desconocía el cierre y desmantelamiento de la ENBA por parte del régimen.

La ENBA comenzó sus cursos con el plantel docente menoscabado mientras se producía el restablecimiento democrático del sistema educativo, quedando a cargo del Primer Período de Estudios, en el primer año de la reapertura, el Prof. Ramón Umpiérrez. La falta de investigación sobre la dinámica del arte en aquel tiempo durante la época de dictadura reforzó los desfases de conocimientos, saberes del arte y de los lenguajes. La falta de presupuesto se sumó a la carencia de locales apropiados para la gran inscripción de los primeros años de la reapertura, cuestión que fue solucionándose a través de denuncias públicas en la calle por parte de docentes, egresados y estudiantes, con llamativas puestas en escena y con mucho humor. Los ocho años siguientes signaron a los docentes, un tiempo de investigación ardua sobre lo reciente y lo contemporáneo en el arte, restableciendo la biblioteca e invirtiendo en recursos informativos. En 1993 se consiguió el estatuto de Instituto asimilado a Facultad, IENBA, cobrando un mayor peso institucional en el marco de la Universidad, pero también, en ese mismo año, falleció el Prof. Jorge Errandonea quien había orientado el sentido del Primer Período de Estudios desde su llegada al país en 1986 del exilio, además de haber sido el Director de la ENBA en aquellos primeros años de desarrollo de la Escuela y haber escrito sobre los fundamentos del Plan 60 que formó parte de la doctrina que fundamenta las

bases pedagógicas (Errandonea, 1963).

En aquellos tiempos, los docentes debieron investigar las “corrientes artísticas de última hora” pero también tomar en cuenta los enfoques disciplinares sobre ellas (sociológicos, históricos, económicos) para luego llevarlo al estudiante sin que éste perdiera el lugar de “descubridor” y crítico de los aspectos estéticos emergentes, a través de la metodología de enseñanza activa, que más adelante describiremos. En este marco, un catálogo de exposición del Centro Georges Pompidou de 1979 se constituyó en un precioso archivo de época, este fue divulgado por Errandonea que tuvo su exilio en París, e inspiró al equipo docente para presentar dichas corrientes “de última hora” en un mapeo de las “últimas Tendencias del arte”, realizando con pocas fuentes una ardua tarea de ordenamiento y comprensión de los ultimísimos “ismos”: movimientos y protagonistas, enunciados teóricos y obras, líneas genealógicas y proyecciones de las estéticas de posguerra y contemporánea.

En otro orden de ideas, identificamos las posiciones del sujeto en los textos, que en relación al campo de la memoria se configuraron explícitamente en relación conflictiva con el Ministerio de Cultura y contra las autoridades de la Universidad intervenida. Porque el interés que se jugaba era la reapertura de la Escuela en base a la doctrina que la hizo posible, condensada en el Plan 60, libertaria e integral. Se observó que el sentido estratégico marcó la generación de tópicos que se reiteraron en los primeros documentos estudiados: el control de la administración de parte de la ENBA y no de otros organismos estatales; soluciones frente a la falta de locales con la construcción colectiva de salones adecuados a la matrícula realizados con la colaboración voluntaria de estudiantes y docentes; y el imperativo de formación de recursos docentes; todas cuestiones que debían estar solucionadas antes de la marcha de los cursos en la reapertura.

Se visualizaron tres posiciones de sujeto: el que llegó del exilio, el que se quedó en el país y luego de la dispersión que causó el cierre, logró organizarse en cooperativas de producción o en colectivos artísticos y los que se matriculaban en la nueva Escuela como un modo de apoyar a la reapertura. Por medio de la matriculación se ejercía una gran presión a nivel popular y universitario para la inserción de la ENBA en el presupuesto universitario.

Lo que reunía a estas tres posiciones era el carácter democrático -el “demos universitario”, el “espíritu universitario”- en contraposición a la violencia fáctica de la dictadura y sus evidencias (la destrucción, la desaparición) potenciándose como un discurso colectivo de defensa. Es llamativo el esfuerzo por justificar el objeto de tal agresión y tratar de comprender el acto de violencia contra la ENBA por parte de la dictadura, pues fue el único servicio universitario clausurado en el país. Por ejemplo, se planteó que el sentido de la formación integral y experimental había sido la diferencia que hizo que la agresión se desencadenara contra la ENBA, sus aspectos positivos y peligrosos eran confirmados con el cierre, como demostración de la contundencia de la propuesta educativa. Y hoy nosotros, podemos observar la magnitud de esta empresa educativa, que habiéndose dedicado a la formación artística, fuera el único servicio cerrado y clausurado en dictadura, lo que demuestra el alto impacto político de su propuesta en la sociedad y nos permite pesar la amenaza que le generaba al régimen autoritario.

En este contexto discursivo, la ENBA se erigía como un modelo-bastión de ideas democráticas y de defensa y protección de la autonomía universitaria frente a la intervención del Estado. Algunas intervenciones para proyectar socialmente al estudiante, que desde los años sesenta realizaban en la ciudad, apoyaban este discurso: “pinturas murales” en el interior del país y en barrios populares de la capital; también, “Ventas Popular de ollas, vasos, platos, jarros, etc. de cerámica, telas estampadas para manteles, pañuelos y vestidos, grabados sin numeración para colocar en cualquier pared, impresos de distinto orden, etc” (ENBA, 1970, p. 58) y actividades artísticas en sindicatos que estaban en conflicto, en ateneos populares, escuelas y liceos.

El orden metafórico utilizado en los documentos nos colocó ante una lógica de oposición (nosotros-los otros) donde en el nosotros se colocaba la tradición moderna del conocimiento científico en contraposición con una lógica dogmática y religiosa. Se jugaba un repertorio de pensadores que pusieron en jaque el dogma religioso, como Giordano Bruno y Galileo Galilei; en este sentido, se trataba de un discurso épico del hombre, humanista, centro del universo, que duda, que pone en cuestión los cimientos dogmáticos del saber; pero que con esto, amplía los horizontes del saber para generar el bienestar de todos. Esto refuerza el sentido prometeico de la empresa educativa siendo ilustrativo de esto, la leyenda que aparecía en un chapón emplazado en la ciudad en la campaña de sensibilización en homenaje al bicentenario de la Revolución Francesa, “Por los pueblos y su libertad” en 1989, que decía: “Libertad para soñar y dudar sin dogmas”.

Por lo que se considera que el uso metafórico era un modo de resistencia y de posicionamiento político; de acción creativa, para poder decir, nombrar y reflexionar sobre aspectos sumamente complejos de la enseñanza artística en la órbita universitaria. Por una parte, aparece el camuflaje con la utilización de metáforas provenientes de los campos semánticos científicos, técnicos, objetivistas, por el que se reforzaba la identificación con la producción de conocimientos y saberes universitarios –desde un estilo positivista contra lo dogmático y religioso- y por la otra, se presentaba un uso metafórico más lírico, singular, por el que se reforzaba la identidad suplementaria de la anterior; lo artístico frente a lo científico. De este modo, se utilizaban modos descriptivos y explicativos para dar cuenta de los saberes del arte y sus métodos, pero a su vez, se incorporaban barroquismos y expresiones poéticas al discurso cuando se trataba de dar cuenta sobre el territorio del arte y su complejidad, sobre la imposible definición del arte.

Libertad: una perspectiva sobre la enseñanza del arte

A continuación desarrollamos el término de libertad, que es una de las tematizaciones recurrentes asociadas a la enseñanza artística universitaria, cuyos enunciados se encuentran vinculados a la metodología de enseñanza en series de equivalencias, constituyendo un campo temático.

La noción de libertad ligada a la enseñanza artística fue desarrollada en un artículo del Prof. Jorge Errandonea en una publicación de la asociación de estudiantes universitarios en 1963 (Errandonea, 1963), y este fue tomado de modelo en los trabajos escritos estudiados. En dicho artículo, el concepto de libertad se constituye con el aporte del filósofo y crítico de arte Herbert Read. Se entendía que

el estudiante debía asumir la libertad creativa como una "cruz" (se utiliza la metáfora de Read de soportar la libertad como una cruz, no como una corona de gloria) enfatizando en la responsabilidad personal. A su vez, la libertad creadora incidía en la realidad y por esto se subrayaba la implicación responsable del sujeto en la sociedad. La articulación de esta noción con la enseñanza fundamentaba la promoción de un ámbito de libertad para la formación en arte, donde la "individuación" se oponía al "individualismo egocentrista"; la integración se oponía a la dispersión; y la cooperación -que a su vez era equivalente a lo creativo, y suponía el trabajo en equipo- se oponía a la competición (Errandonea, 1963). Asimismo, la libertad se manifestaba en el ejercicio del pluralismo estético docente que superaba cualquier arbitrariedad; reforzaba una concepción relativa de la definición del arte, que hacía posible la "espontaneidad creativa", fenómeno que constituía el mejor campo de realizaciones (Errandonea, 1963).

En los trabajos escritos de 1990, apareció un desarrollo de dicha concepción enfocado a la toma de decisiones, que se hacía equivaler a la de Read mencionada arriba. La libertad, que supone un desarrollo creativo y un crecimiento personal, de carácter interior, se manifestaba en la toma de decisiones responsables -que era el fundamento de la propuesta educativa de la ENBA- donde se conjugaban las variaciones individuales para promover y fortalecer a una "sociedad progresiva" (es decir, mejorada); remarcando el perfil político y libertario. Este concepto estuvo ligado a un problema metodológico: el de estimular al estudiante en su investigación sin coartar su espontaneidad y creatividad; la pregunta que sobrevolaba a este problema era ¿cómo llevar adelante la acción docente en un sentido programático sin que afecte la actividad del estudiante y su investigación? En efecto, la preocupación que se planteaba era la existencia de cierta pérdida de libertad del estudiante al enseñarle algo.

No obstante, un año después, aparece una crítica a este modo de plantear la cuestión de la libertad haciendo convivir sin enfrentamiento los aspectos positivos de la libertad con la dirección docente. Desde esta perspectiva, pesaban más los contenidos y la misión educativa, que la libertad del sujeto y su voluntad de poder y querer. Pero también se planteó, que el docente no podía ubicarse en una actividad recurrente, y burocrática, sino que era importante que percibiera lo vital de la presencia del estudiante, lo que claramente consideramos como una crítica fuerte a las prácticas docentes de su momento. Así, aparece una serie discursiva que consideraba la libertad como la asunción de responsabilidades mutuas, tanto de docentes y estudiantes, contrapuesta a un sistema rígido, de una actividad docente recurrente, burocrática y cristalizada, de actitud autoritaria.

En los trabajos escritos posteriores, se observó un giro en el sujeto de la responsabilidad, del estudiante al docente: pero también se reiteró la noción de responsabilidad mutua y la apuesta al proceso, el compromiso responsable y una actitud frente a la experimentación.

Por lo que este término está sumamente ligado al método de enseñanza -llamado también Método de la enseñanza activa o Método activo- que fue un modo de enseñar arte visual en la Universidad, según una filosofía de base libertaria y una concepción pragmática del conocimiento que se aplicó a la enseñanza artística. Este método quedó plasmado en el Plan 60 (ENBA, 1960) que inauguró la Escuela en el ámbito universitario, y se retomó en la reapertura, confirmándose en el período

estudiado a través del Plan 91 (ENBA, 1991) y posteriores.

Este método se presentó como una operativa sin antecedentes, si bien contaba con diversas vertientes teóricas y prácticas de las que se recogieron algunos aspectos constituyentes: la integralidad y la experiencia. Se definió su identidad por oposición al modelo de la enseñanza tradicional del arte, la que se impartía en la Escuela vieja, la que dependía del Ministerio, la académica -en el sentido artístico- y autoritaria, mientras que el Método Activo se ligaba a concepciones políticas libertarias y anti-autoritarias. Apuntaba a la formación integral del estudiante como artista e integrante del medio social.

El Método activo tiene dos características, una, la de ser una operativa que media entre el docente, el estudiante y el saber del arte; y otra, la de constituir la razón de las prácticas docentes y el fundamento de la enseñanza de este saber. Es un modo que produce en correlato el lugar del docente y del estudiante; y es la manera en que se presenta el saber del arte. Pero también, implicó una actitud imaginativa y creativa del docente para proyectar la "experiencia" e implementarla, considerándose diversos factores (el ambiente, la duración, la vigilancia y cuidado del estudiante, el control de asistencia a la "experiencia"). De base pragmática, se liga con ciertos aspectos epistemológicos, en tanto que implicaba la movilización de los "mecanismos de percepción" y el "fortalecimiento de la sensibilidad y las emociones" en la experiencia. Y en su ejercicio, propiciaba un modo de relacionamiento entre el docente y el estudiante basado en el diálogo, el respeto mutuo y la integración igualitaria.

La mayor tensión surgió al trasladar las "Tendencias actuales del arte" al Método, que por su base experimental, la "experiencia" debía propiciar resultados globalizadores emergentes de las propias vertientes expresivas de cada estudiante; el punto crítico fue exigirle a la "experiencia" poder dar cuenta de lo que estaba sucediendo en el arte, en su contemporaneidad, cuando no habían noticias difundidas sobre este en el medio local.

Prácticas y saberes del arte en tiempos posmodernos

Tiempos posmodernos, fue una expresión recurrente que define una tematización dentro del conjunto de los trabajos escritos estudiados, cuya serie de enunciación carga con la ansiedad y angustia del docente, desencadenadas al enfrentarse a un campo presente de conocimientos y saberes del mundo del arte que les son desconocidos e incomprensibles.

Emergen algunos elementos en el estudio discursivo del Método activo y las prácticas artísticas. El primero de ellos, fue que las prácticas docentes relativas al discurso de la Instalación, la Performance y el Arte conceptual, provenían de una trama conflictiva de dimensiones político-culturales situada a la salida de la dictadura, donde el discurso posmoderno se marcaba en contraposición a la perspectiva moderna del arte y su fundamento formal (basado en la forma) y puro-visualista (por lo que la obra es autoportante a través de lo visual), que además planteaba la crítica a los valores modernos de la sociedad y del sujeto. El discurso posmoderno era sospechoso pues el tema más sentido a nivel popular en aquel momento se constituyó a propósito de los efectos fácticos del régimen dictatorial

y la violencia de Estado contra los Derechos Humanos; y la muerte del sujeto, que ponía en relieve el discurso posmoderno, ponía en jaque la construcción humanista que los fundamenta. El segundo, fue que las prácticas docentes estuvieron ordenadas en base a un entramado discursivo político, artístico y social que operaba como puntal; y por este orden, los enunciados de dichas prácticas artísticas, fueron comprendidos como triviales, que no añadían ningún valor para el arte, el artista y su comunidad, por lo que se las incluyeron en el aula al margen del Método, presentándolas a través del procedimiento antes mencionado llamado "Catálogo" pero entroncado sus enunciados a un discurso moderno del arte -en particular al de las Vanguardias artísticas históricas- por lo que todas las "tendencias" artísticas eran vistas como continuadoras de la lógica vanguardista del arte.

Trasladar los enunciados estéticos de dichas prácticas artísticas producía una situación incómoda al docente, porque eran considerados elitistas y contrarios al carácter popular del arte. Justamente, la defensa de lo popular del arte fue lo que los llevó a realizar actividades en el medio muy impactantes, desde venta de cerámicas, a la realización de pintura mural en los barrios y campañas de sensibilización en la ciudad, como mencionáramos antes, que mostraban la investigación estético-plástica en comunión con una reflexión política cultural profunda. Por eso fueron consideradas estas prácticas artísticas como modas pasajeras, banalidades, si bien pesaba el mandato universitario de brindar al estudiante un amplio espectro de los contenidos del programa por lo que se sentía un deber incluirlas en los contenidos curriculares de algún modo.

Por ejemplo, el Arte conceptual se asociaba al discurso de la posguerra y formaba parte del devenir de las Tendencias, se menciona recién en los trabajos escritos de los años noventa, sin embargo, la Performance y la Instalación no eran mencionadas. Estamos claramente frente a un régimen de visibilidad que muestra ciertos enunciados estéticos del arte y otros no. La serie discursiva que se presenta vinculada al Arte conceptual se contrapone a otra que refiere al "hecho plástico" (es decir, la emergencia visual y formalista del arte). De esto se desprende que, si en la investigación estudiantil circulaban componentes de la actualidad del arte que no eran considerados dentro del panorama curricular, solo a través del Catálogo, estos quedaban fuera del tiempo de la enseñanza y oficiaban a penas de paradigma, para confrontar posturas, confiriéndole una caracterización por oposición a la concepción formalista y puro-visualista dominante.

En otro orden de ideas, la tematización "Tiempos posmodernos" aludía a la reflexión sobre aspectos culturales y sociales del momento de la reapertura. En la "Exposición de motivos" del Plan 91 (ENBA, 1991) aparece como la caracterización de un tiempo: el del Arte contemporáneo y sus ideas, el de la vacuidad de la cultura post-industrial y la confusión reinante, el final de las ideologías de las Vanguardias históricas y de las técnicas, pero valora la emergencia del lenguaje artístico de estos tiempos y sus alcances estéticos. Entre 1991 y 1993, en los trabajos escritos fueron caracterizados negativamente. Eran tratados como una transición, un caótico campo de lenguajes históricos y de crisis de la imagen; se afirmaba que era un tiempo de "la libertad para nada". En efecto, si se trata de una época de "libertad para nada", el docente debía tomar partido por una "libertad para algo"; llamando con esto a un posicionamiento docente militante en contra de este orden que tocaba el sentido libertario de la propuesta educativa. Porque a su vez, lo "posmoderno" era abordado como escapismo a una situación que llevaba a modos de ser y habitar el mundo moralmente negativos. Así

lo moderno y las vanguardias llevaban el signo positivo y lo posmoderno llevaba el signo negativo, de la confusión y la crisis, del escapismo y del consumismo. El discurso de la contemporaneidad, o la metáfora posmoderna del tiempo, produjo una diseminación de lo que implicaba la concepción del arte vinculada a la enseñanza artística, la multiplicación de los "ismos" y las Tendencias formaban parte de la situación de fin de siglo, generando la ilusión de que la contemporaneidad en arte era sólo una cuestión temporal, dejando de lado otras dimensiones.

Estrategias y metáforas

Consideramos que el uso prolífico de la metáfora generó una glosa más o menos estable en los primeros años de la reapertura y propició un sólido andamiaje, tanto para definir territorios -el de la docencia universitaria en arte y el de las prácticas artísticas contemporáneas- como para abordar sus componentes y comprenderlos, en una carrera contra reloj y contra los restos que quedaron como efecto de la dictadura circulando en la sociedad. También posibilitó un posicionamiento político del docente en un momento histórico turbulento del país. Por lo que entendemos que el uso de la metáfora fue una herramienta de formación subjetiva de lucha y resistencia ante las situaciones conflictivas y su deslizamiento en el tiempo fue un modo de codificar y recodificar los contenidos circulantes, instalando y consolidando una glosa, que en su utilización más lírica y más hermética tuvo efecto de ampliación de los territorios tanto el disciplinar del arte como el de reflexión docente.

Los deslizamientos metafóricos posibilitó la circulación de contenidos imaginarios del colectivo docente, así como también, constituyó una tradición que defendía los valores de una enseñanza libertaria en un momento de crisis social y espiritual. Constituyó un modo para expresar la dinámica del arte y de la sociedad y dio origen a la conformación de un campo de la memoria; en el que se pudo decir, denunciar y presentar las circunstancias del momento, las preocupaciones y también los conflictos; su constitución nos mostró el esfuerzo por mantener una unidad en el cuerpo docente, en un momento de gran confusión y crisis (local y mundial).

En tanto que los trabajos escritos eran públicos y quedaban de ejemplo para otras realizaciones, oficiaron de tradición y espacio de reflexión sobre las prácticas, constituyendo puentes de sentido transgeneracionales. Y, a través de esta línea colectiva de producción discursiva, en sus cortes y continuidades, pudieron producir sujetos discursivos a través de dos modos de enunciación: uno subjetivo y lírico, y otro objetivista y descriptivo, que, indistintamente, constituían tanto al campo disciplinar del arte como a los aspectos pedagógicos y didácticos. Estos cortes y continuidades conformaron una tradición discursiva para dar cuenta de la dinámica del arte -con sus restricciones que son mostradas a través de cómo aparecieron la Instalación, la Performance y el Arte conceptual en el discurso docente- y fortaleciendo el valor del Método, asociándolo a un discurso libertario, humanista y moderno. Y en la dinámica de las formaciones discursivas, en esta misma tradición convivían sus enunciados en oposición radical.

Por último, visualizamos la matriz discursiva de oposición a través del uso de la metáfora, el régimen enunciativo y los contenidos imaginarios, en particular a través de la invocación de un "Nosotros", que

traía consigo series enunciativas que encadenaban los valores modernos, racionalistas y humanistas, frente a los "Otros" que, por oposición, se constituía de enunciados marcados por lo dogmático, autoritario y religioso. Esta alteridad estableció un espacio en el que se ubicó al discurso posmoderno, y los enunciados estéticos ligados a éste, tiñendo las prácticas artísticas estudiadas con estos valores, por lo que se las trataron como si fueran una amenaza a los valores fundantes de la enseñanza artística -cristalizados en el discurso del Método- por su banalidad. La Performance, la Instalación y el Arte conceptual no fueron comprendidos en su dimensión estética y política, se tomaron como una provocación, contra el valor y la función social del arte del discurso moderno.

En el interjuego de las relaciones de poder y resistencia en la enseñanza artística universitaria, el estudio de cómo estas prácticas artísticas se compusieron como objeto de saber, nos muestra el desconcierto de un tiempo, un mundo marcado por un discurso bipolar, en el que para poder construir algo -de la devastación anterior, de la nada material, de la aniquilación espiritual- se debía tomar una posición y defenderla de la opuesta, pero para ello, paradójicamente, se debía resignar la duda y la investigación.

Finalmente consideramos que la empresa arqueológica que emprendimos con tanto entusiasmo al iniciar esta investigación nos permitió indagar en un momento de gran confusión y angustia en el país, nos permitió establecer un territorio -inestable, abierto, disperso- para permitirnos dudar de lo que se establece con certeza y nos brindó también la esperanza del sentir que es posible seguir la huella de los acontecimientos, aunque sigan marcados por el humo de las hogueras. Así, algo tan claro y discreto como son las prácticas artísticas contemporáneas, o por lo menos como se nos presentan sintéticamente desde la perspectiva histórica del arte, al abordarlas en el campo discursivo de un colectivo en contexto, nos muestran las disquisiciones y encrucijadas, efecto de la vida de los enunciados estéticos en juego con la dimensión política de la existencia.

Referencias

- ENBA. (1960). Plan de Estudios. Montevideo: ENBA.
- ENBA. (1970). Una experiencia educacional 1960-1970. Montevideo: IMCO.
- ENBA. (1991). Reglamento de Plan de Estudios. Montevideo: ENBA.
- Errandonea, J. (1963). El Plan nuevo de Bellas Artes. FEUU. Tribuna Universitaria, octubre de 1963 (no.11), pp. 80-90
- Ferrer, M. (2010). Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945. Bs.As.: La Marca.
- Figuroa, J. (2005). En el palimpsesto. La producción artística de la generación del 90 en Tucumán. Texto y Discurso. San Miguel de Tucumán: Ediciones del Rectorado. Universidad Nal. De Tucumán.
- Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1983). El discurso del poder. México: Folios.
- Foucault, M. (1999). Las palabras y las cosas. España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. Madrid: S.XXI.
- Foucault, M. (2011). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.
- Goldberg, R. (2002). Performance Art. Barcelona: Ed. Destino.
- Guasch, A. M. (2001). El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural. Madrid: Alianza Forma.
- Guyot, V., Marincevic, J. & Luppi, A. (1992). Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Lippard, L. (2004). Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972. Madrid: Akal.
- Marchan Fiz, S. (1997). Del arte conceptual al arte de concepto: epílogo sobre la sensibilidad postmoderna. Madrid: Akal.

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

Pastorino, M. (2015). Arte conceptual, Instalación y Performance: un estudio discursivo de las prácticas docentes sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-1993) (Tesis de Maestría). Recuperado el 8 de marzo de 2017 en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4459>.

Pastorino, M. (2016) A la huella de Giordano Bruno. Una arqueología del arte contemporáneo en las prácticas docentes de la ENBA (1985-1993). Montevideo.: CSIC, Biblioteca Plural.

Peluffo, G. (2013). Arte e instituciones. La construcción simbólica de lo contemporáneo:

1973-2013. Nuestro Tiempo: Libro de los Bicentenarios Artes visuales. (no. 07). pp. 17-45
Recuperado el 9 de mayo de 2017 en <http://www.bibliotecadelbicentenario.gub.uy/innovaportal/file/62963/1/nuestro-tiempo-07.pdf>

Veiga-Neto, A. (2011). Foucault e a educacao. Belo Horizonte: Autentica Editora.