

Los efectos de la técnica en la enseñanza artística universitaria: un estudio de caso

PASTORINO, Magalí / Facultad de Artes, Universidad de la República - magalipastorino@gmail.com

Eje: 5 Construcción de conocimientos y saberes. ^[1]_{SEP}ipo de trabajo: ponencia

- ^a Palabras claves: enseñanza universitaria, artes visuales, relación con el saber, proceso artístico, técnica

- > **Resumen**

En el marco del Doctorado en Educación (FHCE, Udelar) nos propusimos indagar en los efectos de la técnica en la relación con el saber del estudiante, en el proceso de producción artística, en una enseñanza enfocada a la producción de obras y de estética formalista.

Pues, a partir del estudio de antecedentes de la enseñanza artística universitaria latinoamericana, hemos observado la existencia de un modelo fuerte que apunta a la producción de obra de calidad técnica y estética formalista que oculta el vínculo del estudiante y su proceso. Siguiendo a Agamben encontramos que dicho modelo responde a un esquema moderno del arte que en la actualidad agudiza el “desgarro” entre el artista y la obra.

La investigación apuntó a identificar los efectos del énfasis en la técnica de dicho modelo en la *relación con el saber*, y en este rumbo, identificar las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica, analizarlas en virtud a la mecanización técnica y problematizar dichos efectos respecto a la relación con el saber y en virtud de la situación de desgarro.

En esta vía constituimos un estudio de caso con un grupo de estudiantes universitarios de artes visuales, en un servicio universitario en Uruguay que tiene rasgos de dicho modelo, en 2019.

La metodología fue cualitativa, de enfoque discursivo; intentó recuperar la problemática de la subjetividad en las ciencias sociales incorporando la cuestión del sujeto del psicoanálisis de la mano de una teoría discursiva de inspiración lacaniana.

En esta oportunidad presentamos un avance que busca hacer visible la relación con el saber en el proceso artístico.

- > **Introducción**

En el escenario de la enseñanza artística universitaria local, a menudo hemos podido observar algunos procesos artísticos de estudiantes avanzados que comienzan con mucho entusiasmo y que pronto abandonan, o suspenden por un tiempo y algunas veces retoman. Al explorar estas situaciones nos hemos encontrado con cierta angustia incluso tristeza de parte del estudiante que no entiende por qué de pronto su propuesta perdió sentido.

En esta clave, nos propusimos echar luz sobre dichas situaciones tomando en cuenta la condición histórica y social que las hace posible. Por ello revisamos los estudios de enseñanza universitaria de las artes visuales en países latinoamericanos (Larregle, 2018; Raquiman y Zamorano, 2017; entre otros) que nos confirman un enfoque que llamamos *productivo*.

En breves palabras, es un enfoque donde la técnica tiene protagonismo; existe un espacio para el trabajo en taller; y la atención docente se dirige a la producción de objetos de calidad formal desde una perspectiva estética formalista. En su conjunto, dichos rasgos llevan a encubrir las vicisitudes del proceso artístico, no solamente aquellas que son del orden de la conciencia sino también los aspectos incoscientes que se juegan en el proceso creador, en una relación con el saber del estudiante como veremos más adelante.

También nos hemos encontrado con la vigencia y mixtura de ciertos modelos históricos (Marin, 2011; Agirre, 2006) en los que prevalece el lugar del sujeto (de la creación, genialidad, inspiración) y/o del objeto (de calidad estética y técnica), pero en ambos casos se espera una producción.

Siguiendo a Agamben (2005), esto se explica en el proceso histórico-social que se produjo en la época moderna con el desarrollo de la técnica y la división del trabajo, que promovió una concepción de arte basada en la práctica, cuyo efecto fue separar la implicación del artista y su verdad de la obra, generando un “desgarro” en el artista. Acuciado por la conminación de la estética formalista de estudiar la obra artística desde el lugar del espectador, y no del artista, denegando la experiencia inquietante vinculada al proceso creador.

Desde esta perspectiva, la obra pasó a concebirse forma visual para un espectador, subsumiéndose en esta lógica al artista, que pasa a colocarse en el lugar del operario.

En este sentido, el enfoque productivo de enseñanza artística sumado a los efectos de la estética formalista dominante no nos dejan comprender lo que sucede en el proceso artístico en el marco de la enseñanza.

Además, hemos visto con Behares (2011) que a nivel de la enseñanza existe un esquema general que relaciona a un sujeto de conciencia y voluntad con un objeto de apropiación. Dicho esquema es necesario dismantelar para poder conceptualizar e integrar el orden del acontecimiento en la enseñanza.

En esta vía introdujimos la noción de *relación con el saber*, que en palabras de Beillerot (1998, 2000) es un proceso creador. Con este marco, las situaciones inexplicables pueden ser vistas como fenómenos propios del proceso; pues, generalmente, estas quedan ocultas en el esquema psicologicista de enseñanza, y también en lo que llamamos enfoque productivista.

Brevemente, para Beillerot (1998, 2000), la noción de relación con el saber remite a una relación íntima que permite comunicar el sentido común de un sujeto colectivo, supone la disposición de alguien hacia el saber pero desde la perspectiva del sujeto y en virtud de su *comercio amoroso*. Se trata de un sintagma cuyo vínculo implica una condición no una operación o mecanismo; y puede dar lugar a un proceso creador en el que se manifiestan formaciones psíquicas implicadas en el deseo de saber de un sujeto hablante.

Ahora bien, dicha noción se origina en un sintagma utilizado por Lacan ([1960; 1965-1966], 2002) en los años sesenta con el que distingue el sujeto moderno (de la filosofía y la ciencia) al del psicoanálisis. Así como el sujeto de la ciencia surge de la división del saber y la verdad, el del psicoanálisis es una relación del sujeto con la verdad, un sujeto significativo y de deseo.

De esta manera, el sintagma evidencia la experimentación del sujeto y la verdad separadas del hablante, por lo que el sujeto del psicoanálisis además de dejar entrever la captura del viviente en las redes significantes, señala el lugar que tiene el psicoanálisis al hacer posible el regreso de la verdad al campo de la ciencia en el que se la reprime.

Desde esta perspectiva, la verdad es proferida e interfiere en el curso efectivo del hablante y lo que informa (lapsus, olvidos, etc); y en su vínculo estrecho con el inconsciente, es la causa del hablante. Por lo cual, el lenguaje entrelaza la condición prematura del sujeto con el deseo y el saber.

En cierta medida, el proceso creador puede entenderse equivalente al proceso artístico.

Por ello, la noción de *relación con el saber* nos es muy útil. Nos ayuda a comprender las situaciones inexplicables de los procesos artísticos del campo de la enseñanza, de cierto sujeto constituido en un régimen de saber y verdad escindidos. Nos sirve para desasociar el proceso artístico en la enseñanza del campo del aprendizaje para poder hacer visible el efecto del

discurso de la estética formalista y la concepción técnica asociada. Y también, nos sirve para conceptualizar el proceso artístico como un campo específico de las artes visuales, y comprender la situación de “desgarro” trasladada en la enseñanza artística.

Ante el reconocimiento de un enfoque productivista de la enseñanza artística universitaria en las artes visuales y nuestra inquietud por comprender los efectos de la relación con el saber subyacente nos habíamos preguntado, ¿cuáles son los efectos de la sobrevaloración técnica en la relación con el saber? ¿cuáles son las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica? ¿qué efectos produce la estética formalista en las situaciones que vinculan la relación con el saber y la mecanización técnica? ¿qué efectos produce la sobrevaloración técnica en la relación con el saber en virtud a la figura del desgarro del productor? ¿lleva a la mecanización? ¿qué situaciones presenta?

Y el objetivo general fue identificar los efectos de la sobrevaloración técnica en la relación con el saber, y para ello, identificar las situaciones que vinculan la relación con el saber y la técnica, analizar las que vinculan la relación con el saber y la mecanización técnica asociada a la estética formalista, y problematizar el efecto de dicha sobrevaloración en la relación con el saber en virtud de la situación de “desgarro” del productor.

- > ***Diseño y metodología***

La metodología es cualitativa, el diseño es flexible, y tiene un enfoque discursivo.

Colocar el énfasis en las situaciones inexplicables y encuadrarlas en la noción de *relación con el saber* nos llevó a problematizar el diseño y el tipo de análisis. En este sentido, integramos la problemática de la subjetividad en la investigación en Ciencias Sociales incorporando un análisis suplementario inspirado en el análisis discursivo lacaniano (Frosh, 2013).

Siguiendo a Frosh (2013), el enfoque sociológico centrado en la subjetividad releva los significados vitales de las experiencias recuperadas a partir de formas narrativas, postulando un sujeto de agencia. Ahora bien, el giro narrativo involucra un acto de resistencia política contra las tendencias totalitadoras de la globalización y capitalismo occidental y procura ofrecer una voz a grupos marginados, pero oculta el sentido y la lógica narrativa que involucra y que deja por fuera la condición deseante del sujeto, en la escisión de pulsiones, los discursos sociales sobre la experiencia, las contradicciones y alianzas con el poder. Desde la perspectiva psicoanalítica, la condición del sujeto es hablante, por lo tanto prima el campo simbólico que compromete los

procesos de exclusión propios del lenguaje.

A partir de un modo suplementario, donde la diferencia en la dimensión subjetiva no sea excluyente de un sujeto universal, intentamos integrar la singularidad en la investigación cualitativa, atendiendo a la dispersión y diferenciales en relación a la regla que la confirma.

También tomamos la noción de *espacios discursivos lógicamente estabilizados* de Pecheux (2013), generados por una lógica sistemática que cubre las regiones heterogéneas de lo Real por la necesidad de homogeneidad lógica del sujeto pragmático. De esa manera, el hablante se presenta como el que sabe de lo que habla, por lo cual el enunciado refleja propiedades estructurales independientes de su enunciación. De esta manera, postula un sujeto efecto del discurso, tomado en la red de significante en el marco de formaciones discursivas determinadas por el entorno exterior específico.

En resumen, hemos buscado un análisis discursivo suplementario al arqueológico integrando la complejidad de lo singular del discurso en su dispersión al análisis de las formaciones discursivas.

Caracterización del caso único y dimensiones de análisis

Se constituyó en un estudio de caso único, con el seguimiento de los procesos artísticos de un grupo de doce estudiantes de un instituto de enseñanza universitaria en artes visuales en Uruguay, durante el año lectivo de 2019.

El Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) es un servicio de la Universidad de la República. Consideramos que su enseñanza tiene un enfoque productivo, por lo cual se constituye en un caso típico.

Para contextualizar, el IENBA se dedica a la enseñanza de las artes visuales desde un enfoque integral y activo. Samuel Sztern (ex Director del IENBA) señaló a Porley (2008) que en el IENBA se perfiló una enseñanza más técnica que profesional en los años noventa para favorecer el vínculo laboral en virtud de la competencia en ofertas de formación en el campo privado. Siguiendo el Plan de Estudio y el Reglamento de Trabajo Final de Egreso, la evaluación evidencia el enfoque productivo al colocar el valor en el nivel de conocimientos técnicos demostrados y de calidad. El estudiante se postula como agente de cambio. Tanto en el análisis de dichos documentos como en el de los programas de los seis Talleres vigentes encontramos un común denominador en la práctica y el hacer experimental.

Realizamos el seguimiento de un grupo de doce estudiantes inscriptos en los Talleres Paralelos de Libre Orientación Estético-Pedagógica (Taller) en 2019. Cada Taller se caracteriza por enseñar en función a una estética y pedagogía específica y forman parte de la malla curricular de las licenciaturas de Artes Plásticas y Visuales y de la de Dibujo y Pintura.

La muestra es intencional, se buscó la heterogeneidad en sexo y edad para obtener mayor variabilidad. Se seleccionaron doce estudiantes para realizar el seguimiento, cuyo caudal de información era posible procesar según nuestros recursos; se tomó en cuenta la mortalidad de la muestra.

Se constituyeron dos perfiles de estudiantes en función al uso de la técnica para encontrar rasgos que confrontar y hallar casos críticos que confirmen, desafíen o extiendan las proposiciones sobre los efectos de la sobrevaloración de la técnica en virtud a la relación con el saber. En ellos se distribuyeron seis casos (B, C, J, L, R, V) suficientemente claros para su análisis en profundidad.

Las unidades de información fueron nuestras unidades de análisis, nos propusimos analizar los procesos artísticos en el estudiante avanzado de las licenciaturas mencionadas, de alta dedicación al trabajo en el Taller, con autonomía, y disponibilidad para el seguimiento. Para contextualizar el análisis se recopilamos documentos institucionales y artículos de especialistas.

Realizamos dos fases de investigación, una exploratoria que ocurrió durante el año lectivo de 2019 (marzo a noviembre) donde reconocimos las situaciones inexplicables de suspensión y abandono de procesos, olvidos, angustias y duelos; y otra de análisis discursivo, en la que estudiamos el campo de enunciados que vinculan la técnica con la relación con el saber, tratando de identificar la relación entre la mecanización técnica y la movilización afectiva, y el lugar de la técnica en la relación con el saber en virtud de la figura de “desgarro” agambeniana. Se incluyó un análisis suplementario por perfiles.

Realizamos triangulación de datos e intramétodos, dejando aparte el análisis suplementario.

La dimensión principal fue el proceso artístico que se exploró en las coordenadas espacio-temporales, y en los aspectos afectivos y organizacionales del trabajo y uso de recursos materiales y técnicos. Postulamos que pueden haber más de un proceso realizado en el año lectivo, que el comienzo y culminación lo marca el hablante (es decir, no es por sí mismo evidente), y cada proceso puede involucrar varios productos.

La relación con el saber se centró en el hablante, en la exploración de las formaciones

inconscientes y afectivas (angustia, olvidos, abandono, suspensión, duelo).

La técnica se exploró en virtud a dos perfiles, el moderno (1) que toma la técnica como medio de la producción, en el sentido convencional del arte; y el contemporáneo (2) que pone en crisis dicho sentido involucrando una reflexión sobre esta en la obra. En el perfil 1 se contó con procesos fundado en el calado de madera, dibujo y collage; y en el 2, en cuestiones que se encontraban por fuera del orden técnico: la “cosa” que atrapa de la imagen de íconos populares, la búsqueda de la sanación a través de la imagen, y el encuentro entre el arte y la vida desde un enfoque existencial.

De ella se trató de reconocer aspectos ligados a la mecanización, la búsqueda de la eficiencia y productividad, y a efectos (repetición, rutina, automatismos).

Análisis por casos y perfil

En este apartado intentaremos presentar brevemente un panorama de las formaciones discursivas que relacionan la técnica y la relación con el saber en el proceso artístico y señalan el lugar de la mecanización.

En el perfil 1, donde agrupamos la aplicación técnica en el sentido convencional del arte, se encuentra C (mujer) abocada a la pintura y calado en madera, J (varón) centrado en la pintura y el dibujo, y R (varón) que realiza *collages*.

C es una mujer joven que realiza pinturas al óleo y calados en madera. En C la mecanización aparece ante la falta de atención y apertura sobre lo que se hace; se define como una forma de trabajo en la que no se “dialoga” con el material ni la obra, y que directamente lleva a la pérdida de sentido y al aburrimiento, y por ende a dejar en “standby” el proceso. El “reenganche” se hace difícil. Las situaciones anímicas registradas son el bajón, la desmotivación, el aburrimiento y el enojo.

Aparece un fuerte registro imaginario de la obra en el proceso: la obra “le” sugiere acciones, sorprende el resultado final, confirma la calidad del diálogo. Si este diálogo no ocurre acude al maestro para saber lo que le ocurre en el proceso.

A nivel discursivo, el proceso está asociado al uso de la herramienta y a la manipulación del material; también a ciertos aspectos espirituales y místicos (que incluye rituales sagrados) por el cual la obra cobra vida.

“Ama” la herramienta (la caladora) aunque por su peso le cause dolor físico; con su uso busca el

efecto estético en el “acabado” de sus piezas (las formas visuales).

Respecto a la relación con el saber, se observa la figura del maestro (sabio) y del profesor (ingenioso) como intermediación entre C y el saber de lo que ocurre en su proceso.

El lenguaje propio del arte (la jerga) le incomoda, no es por esta vía que encuentra una filiación y proyección laboral, sino por el dominio de la técnica, la práctica constante y el conocimiento del procedimiento.

El “desgarro” aparece frente a la planificación técnica que le lleva a desconectarse con lo artístico (lo “místico”, “espiritual”, “lo otro” de la técnica). Pero, paradójicamente, es en la práctica donde lo artístico aparece.

J es un varón joven que realiza pintura en óleo y acrílico y dibujo. La mecanización surge como problema en la repetición que no produce “cosas interesantes”, pero que a veces se confunde con la investigación artística. La distingue de la investigación porque le produce aburrimiento, se vincula con vicios del dibujo y es rutinaria. También, es diferente a lo que llama “accidente”, ciertos actos que conducen a vivencias excepcionales y a “despegarse” del mero objeto para encontrarse con lo artístico. El accidente involucra acciones corporales, se vincula al “decir” que sería lo propio del arte, a diferencia del hacer técnico. Ante el accidente se encuentra con el “bache”, “lo duro” del arte que es imposible de expresar. El hacer técnico simplemente le proporciona tranquilidad. Sin embargo, el accidente lo incorpora como un recurso más, “un trabajo no meticuloso”, para diferenciarlo del hacer técnico, y el “decir” del arte.

La relación con el saber está mediada por un lenguaje impersonal, de descripción de procedimientos y técnicas. Realizando un estudio de la imagen pornográfica en revistas y cine se encontró con una tensión; en el plano imaginario, le lleva a sentirse en falta y a anticipar la censura de sus compañeros. Observa que el lugar del productor es incómodo si se encuentra trabajando en objetos tabú, como es la imagen pornográfica, a diferencia del lugar del espectador, un lugar “blindado” de emisión de juicios de valor de la obra y del artista. Por esta vía encontramos la figura de “desgarro”: el artista debe estar atento a la mirada del espectador para no quedar en *orsay*. J no pudo sostener el trabajar con la imagen pornográfica, suspendiendo el proceso.

R es un varón joven, se concentró en el estudio del *collage*. Buscando el método eficaz para realizar series de *collages*, en particular en el encolado, llega a mecanizarse. El *collage* “sale como pan caliente”, sin embargo se le vuelve tedioso, se siente reprimido, estructurado, no

encuentra la sorpresa que busca en el arte. El modo eficiente del hacer *collages* le lleva a sentir angustia y a “trancarse”. Cuando se “tranca”, comienza otro collage y deja en suspenso la finalización del anterior.

La relación con el saber está mediada por un lenguaje de tipo descriptivo acerca de los procedimientos que lo deja sin palabras al comienzo de las entrevistas. Luego encuentra oportunidad de puntualizar sobre algunas cosas dichas antes, las corrige y revisa a medida que transcurre su proceso y las entrevistas. En el *collage* el asume el control del proceso y la dirección en la composición estética, pues consigue generar un mecanismo que simplifica la producción de *collages*. Cuando termina el *collage* siente una “terrible satisfacción”, pero en el proceso surgieron las frustraciones, enojos, alegrías. En los motivos geométricos y en la repetición de imagen (como recurso estético) encuentra un enigma personal, entiende que hay allí una verdad para él que no la sabe.

Al trabajar el *collage* en un grupo de estudios de estudiantes encuentra otros modos de realizarlos que le llama “collages libre”, estos se asocian a la libertad, a la época de adolescente, y genera un método que llama “caja de Pandora”. Se contraponen al *collage* “histórico” porque estos llevan mayor planificación y cálculo, anticipa los resultados, incluso busca su comercialización. La comercialización aparece como modo de resolver una cuestión de espacio en su domicilio y de vivir del arte.

El perfil 2 se constituye en el grupo de estudiantes que integran a la técnica en el proceso y se guían por una idea o concepto: B (mujer) trata de indagar el carácter sagrado de la imagen que circula en las redes sociales de personajes populares; L (varón) busca sanar a través de las metáforas que le surgen y que pinta en óleo sobre lienzos; y V (mujer) indaga en la *performance* y en el orden conceptual de lo que hace.

En B la mecanización aparece como miedo a la repetición de una solución estética; en busca de la rapidez de ejecución trata de estar atenta a las movilizaciones afectivas, encontrándose con una “adicción” a este tipo de procedimientos, pero también con el *agobio*.

Respecto a la relación con el saber, B realizó una serie de grandes *collages* donde indagaba sobre el aspecto “sagrado” (“la cosa”) de los íconos populares del fútbol y la política que circulaban por las redes sociales. Buscó incorporar pintura en ellos, integrar nubes con pintura al óleo de modo que tuvieran el efecto “sacro” de la estética barroca de las iglesias, para asegurarse dar con “la cosa”.

En las entrevistas se da cuenta que la inquietud por “la cosa” ya estaba en su adolescencia: evoca un póster del cantante Jim Morrison en cuya imagen se mezclaba el erotismo con la iconografía cristiana. Cuando supo qué es “la cosa”, le aburrió y suspendió su serie, quedó en “standby”.

En B existe una oposición entre la “sensibilidad artística” y la técnica. La primera no se aprende, se vincula al estado anímico, involucra su cuerpo y es la que se vincula directamente con el arte; mientras que la segunda se aprende pero le aburre: por ello prefiere “no saber” de técnicas; se siente sin elegancia en la ejecución. Como alternativa a la técnica (pintura al óleo de nubes), buscó “resolver” la pintura de a través de “estrategias visuales” pero no le resultó satisfactorio. En esta vía encontramos la figura del “desgarro”: el tratar llevar a su pieza la imagen de nubes pintadas al estilo barroco; una experiencia de lo sagrado que recogía en el ámbito de la iglesia católica, como espectadora y creyente, pero que no se correspondía con el sentir agobiante de la producción técnica.

En L la mecanización aparece en el automatismo de la práctica, el “meter pintura” sin prestar atención, si bien de dicha manera se puede llegar a generar una pieza decorativa, no es más que una “cagada”. Distingue el pintar técnico de otra cosa que es impulsada por la necesidad expresiva y que difiere al hacer por hacer.

Respecto a la relación con el saber, encuentra la pintura como medio para que aparezcan “metáforas” que dan cuenta de movimientos subjetivos, de su “interioridad”, y que en un primer momento son enigmas para él. En lo técnico, hay algo que se le escapa y que lo capta en ciertos aspectos materiales del óleo (cómo resbala en el lienzo, y su brillo). Lo que se le escapa no se encuentra cuando realiza pintura con medios digitales que si bien le permite sortear algunos obstáculos quitándole el freno a la producción, no tiene el carácter íntimo y sensual que sí tiene la pintura. Siente que aquello que “se escapa”, y que es algo que está “más allá de lo técnico”, le permite sanar a nivel espiritual.

Hemos observado que la figura del “desgarro” aparece ante la prescripción formal del maestro cuando este le señaló un camino que no es el que le interesaba seguir, porque él busca seguir a sus “necesidades expresivas”. Sentía que siguiendo al maestro se desconectaba del proceso interior para colocarse en el lugar del espectador de formas visuales pero no encontraba la sanación “espiritual”.

En V, la mecanización no se encuentra directamente en sus procesos pero sí, la alienación como producto de ideas restringidas. Encuentra que tiene un modo de hacer que es “dejar todo” en el

proceso, que no es “sano” (saludable) por lo extremo, y un hacer técnico que es tranquilizador, que le brinda “gozo de la creación” pero no está vinculado directamente con el arte.

Siente el proceso creativo como una montaña rusa, estimulante, no lineal e incierto, a diferencia de la aplicación de la técnica. Los procesos técnicos podían llevarle al hecho artístico pero entendiendo que el arte se encontraba en la idea no en el hacer técnico.

Respecto a la relación con el saber, si bien le motiva hablar de sus procesos en la *performance*, no puede, se bloquea; y esto es un enigma para ella. Y frente a una propuesta que no prosperó, pudo contar cómo se le fue “deshilachando” a medida que pasaba el tiempo, la tristeza y angustia que sintió y que canalizó a través de un “dispositivo visual” que generó para poder hablar del enojo y los miedos implicados en aquella propuesta.

La figura del “desgarro” la encontramos en su insistencia por fusionar el arte y la vida en su obra, donde el sentido radical de su búsqueda le lleva a poner en riesgo su vida.

El esquema psicologicista

En el análisis hemos encontrado la pregnancia del modelo de sujeto moderno en el proceso artístico de los estudiantes. Está constituido por una subjetividad que al mismo tiempo marca un adentro esencial y un afuera de manifestación, plasmación y comunicación.

Respecto a la relación adentro-afuera observamos en B una “sensibilidad artística” que se plasma en la obra; en L, en las “movilizaciones internas” que se expresan a modo de “metáforas”; y en V el vuelco de una interioridad angustiada a partir de un “dispositivo visual” cuya función es generar una catarsis.

Y, el afuera aparece en C con los registros esotéricos que le indican qué hacer; en J que encuentra en la experimentación técnica cosas que le sorprende; en R que se posiciona como un operador que gestiona los recursos que aparecen a través de la búsqueda.

En ambos grupos, existe un tercer término que no cierra, es ingobernable.

La relación adentro-afuera nos muestra un esquema psicologicista del enfoque productivo y nos permite preguntarnos por la evidencia de la capacidad *poiética* del arte (la capacidad de transformación que le atribuimos) porque el proceso se dirige a confirmar la subjetividad y reproducir un adentro que recepciona, ordena y dirige; y un afuera disponible, objetual y visible.

Este análisis nos sugiere que el ocultamiento de la capacidad de transformación del arte que opera en el modelo fuerte de enseñanza se vincula a la mecanización del proceso por el dominio

del propio esquema psicologicista. Y que el valor y potencial social de la educación artística y del proceso artístico quedarían capturado en el esquema de la subjetividad, relativizando su poder transformativo.

- > **A modo de cierre**

Para finalizar, a partir de la introducción de la noción de relación con el saber hemos podido ordenar nuestro campo de problemáticas y encontrar una vía de investigación que hace visible el esquema psicologicista que subyace al enfoque productivista del modelo fuerte de la enseñanza artística universitaria en nuestros países latinoamericanos.

Asimismo, nos permitió captar el sentido profundo del proceso creador y las vicisitudes del sujeto en su búsqueda por la verdad en la práctica artística, las situaciones inexplicables.

Bibliografía

Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Altera.

Agirre, I. (2006). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento: la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.

Beillerot, J. (1998). „Los saberes, sus concepciones y naturaleza; La relación con el saber: una noción en formación“. Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As.: Paidós.

Beillerot, J. (2000). „Le savoir, une notion nécessaire“. En: Beillerot, J. et alli. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

Frosh, S. (2013). „Desintegrando la investigación cualitativa“, en I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 25-36). México: Plaza y Valdés, S. A.

Larregle, M. (2018). „Enseñar arte desde la universidad“, en: *Trayectorias universitarias*. Vol. 4, n. 7, 2018.

Marin Viadel, R. (2011). „Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas“, en: *Educacao*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, set./dez. 2011.

Lacan, J. [1960]. „Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el Inconsciente freudiano“, en: Lacan, J. (2002). *Escritos II*. México: S. XXI.

Lacan, J. ([1965-1966]). „La ciencia y la verdad“, en: Lacan, J. (2002). *Escritos II*. México: S. XXI.

Pêcheux, M. (2013). „El discurso, ¿estructura o acontecimiento?“, en I. Parker y D.Pavón-Cuéllar (Coord.). *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual*. México: Plaza y Valdés, S. A.

Porley, C. (2008). „De la escuela al taller: educación artística en Uruguay“, en: *Revista La pupila*, año 1(5), diciembre 2008.

Raquiman, P. y Zamorano, M. (2017). „Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza“, en: *Estudios Pedagógicos*. XLIII, No. 1: 439-456, 2017.