

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN

I. PRESENTACIÓN

*Nuestras implicaciones son verdaderamente
aquello por lo que más nos aferramos a la
existencia: nuestras raíces, nuestros contactos.*

Ardoino, J. (1993)

I.1. Origen del tema. Historia de una inserción institucional.

Una tarde de un Domingo de 1989... el fin de una década, (¿la década perdida?)... transición y cambio en la historia de una Argentina ¿herida de muerte? Año en que, casi de común acuerdo entre todos los analistas, con el acceso del menemismo al poder se instala junto al modelo de estado neoliberal, la construcción de nuevas relaciones entre política, economía y sociedad, cuyos efectos impactan en los vínculos ente educación y mundo del trabajo, y consecuentemente, sitúa a las universidades argentinas frente a la encrucijada de repensar sus funciones, de re-pensarse.

En lo personal, la posibilidad del retorno reivindicatorio de tanta ausencia: más de diez años fuera de la Universidad, la posibilidad de volver y "como profesora". Regreso optimista y esperanzador, una apuesta. Decisión laboral clave para quien, por las circunstancias históricas (el proceso, la dictadura, la intervención, el exilio interno) se vió impulsada a desarrollar sus prácticas en la docencia insertándose en otros espacios institucionales, formales y no formales, otros niveles del sistema.

Miedos y resistencias... La Escuela de Artes, el Departamento de Música, una cátedra de Didáctica... *cuarenta y ocho horas para armar una propuesta...* recuperación de un trayecto, la posibilidad de capitalizar experiencias en el campo de la formación de docentes...la cátedra de Pedagogía como carga anexa, un espacio casi marginal al interior de un trayecto formativo elegido por pocos, el profesorado. Con el tiempo, la incorporación de alumnos de las carreras del Departamento de Plástica, la participación de una adscripta, la JTP -compartida con otra cátedra- que se jubila, el trámite para conseguir una semi-dedicación, el apoyo de dirección, los puntos docentes que faltaban, la conversión, la incorporación de más adscriptas, más alumnos que aspiran a ser docentes.

... un conflicto en una cátedra de teatro... Y como vos sos la única Pedagoga que trabaja en la Escuela, pensábamos que podrías hacer una intervención... Y poner en juego viejos aprendizajes, desde la Psicología Social, la teoría de grupos junto a otros derivados de las

prácticas de formación inicial y continua de docentes. Y de allí en más el "Proyecto FOMECE", la consulta para participar en su elaboración, la expectativa para su aprobación, el ofrecimiento a formar parte de un equipo, a sugerir colaboradores... y el proceso... el 97 y... el 98.

Tal vez, la investigación surge como deseo, en tanto, parafraseando a Paul Veyne, había en mí cierta necesidad de *tomar conciencia de realidades que sentía vagamente sin saber cómo tematizarlas; necesidad de progresar en el análisis sobre una inmediatez confusa*" (Paul Veyne, 1987, Pág: 81) Idea inconsciente y tranquilizadora, de la necesidad de reparar algo, de dar continuidad a una tarea con cierto grado de incompletud.

1.2. El problema de Investigación. Primeros interrogantes y supuestos.

A partir del proyecto de reforma curricular, (iniciado en 1997 y que se continúa durante los años 1998/1999), la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, atraviesa por un proceso generador de nuevas prácticas académicas. Estas nuevas prácticas, en su desarrollo van a entrelazarse con aquellas ya consolidadas con mayor o menor grado de legitimidad y consenso. Ello plantea el interés -y desafío a la vez- por acercar la mirada investigativa.

En este marco de reforma curricular, se procura dar cuenta de algunas de las conflictivas que se plantean al interior de las instituciones universitarias, con el propósito de contribuir - desde el estudio de un caso particular - a la construcción de categorías de análisis que aporten al campo de la teoría e investigación curricular, particularmente en el contexto de las universidades. Con este propósito, se procurará sistematizar, analizar e interpretar la multiplicidad de situaciones, sentidos, intencionalidades y efectos en las prácticas de los agentes sociales que, desde diferentes posiciones y trayectorias, participan en dicha experiencia y la significan a partir de los esquemas de percepción, de evaluación y de acción incorporados en su historia personal.

Son escasos los trabajos de investigación que se abocan al estudio de esta problemática. Por lo tanto, se considera que documentar este proceso, constituye un aporte para la sistematización en el campo de las reformas curriculares universitarias en general, y en nuestro contexto Universidad Nacional de Córdoba en particular, acerca de la enseñanza universitaria en el campo de las artes.

Coincidimos con diversos autores, en cuanto reconocen que el "Nivel institucional" es un nivel que se ha descuidado demasiado hacia finales del Siglo XX. Se ha focalizado la atención en las políticas públicas pero se ha olvidado que las instituciones están sujetas a sus propias tradiciones, a sus lógicas, a sus configuraciones que son las que determinan la participación y respuesta a las políticas gubernamentales. La "agenda de los '90", si bien permitió registrar los procesos de reforma impulsados desde el estado en el marco de políticas neoliberales, resultó insuficiente en la medida en que implícitamente ha considerado a la Universidad como simple destinatario de esas políticas. Sin embargo, pareciera ser que en aquellas organizaciones donde hubo un cambio previsto desde el interior de la misma, es donde efectivamente se instalan las definiciones gubernamentales. Como afirma Pedro Krotch, (2001) las instituciones también cambian, de manera microscópica, lenta y pausada.

El proceso que se estudia, si bien se enmarca en el contexto de las reformas en educación desarrolladas en el marco de las políticas neoliberales, adopta formas singulares desde las dinámicas institucionales que se generan, a partir del impulso inicial de la gestión, los modos de participación del colectivo, la movilización que provocan las instancias de debate, primeras definiciones en materia curricular e interrupción/dilación de las tareas que hubieran permitido formalizar el diseño de los nuevos planes de estudio. Peculiaridades que se procura develar y analizar en el marco de esta tesis doctoral.

A diferencia de otras investigaciones que toman como pretexto el **currículo** para analizar las instituciones, en este estudio interesa abordar lo curricular conscientes de que su estudio proporcionará categorías potentes para el análisis de las dinámicas institucionales, de su historia y de los sujetos implicados en ellas.

El problema fue inicialmente formulado de la siguiente manera: ¿De qué modo se transforman recíprocamente diseño, desarrollo y prácticas docentes implicadas en el proceso de reforma curricular de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba?

En ese marco, se asume que, en el pasaje del diseño al desarrollo, el diseño al atravesar por sucesivas mediaciones, es transformado. De modo que el supuesto que opera en la base de esta indagación, es que los modos particulares que adopta la etapa de diseño en una reforma curricular inciden fuertemente en los procesos de desarrollo de la misma.

Se sostiene, asimismo que, cuando los procesos de elaboración curricular se destacan por su carácter participativo - en instancias de debate, elaboración y definición de propuestas - es

necesario atender a los diseños que surjan, con el fin de lograr mayores grados de comprensión respecto de las formas que adopta el desarrollo.

Surgen, como primeros interrogantes orientativos de la búsqueda, los siguientes:

- ¿Cómo impacta en este proceso de reforma el contexto político-económico en el que está inserto?
- ¿Cómo incide la estructura organizativa de la Universidad y en particular de la Escuela de Artes y su historia de constitución?
- ¿Qué formas particulares (ritmos, conflictos, toma de decisiones) asume el cambio de plan de estudios al interior de cada uno de los departamentos que componen la Escuela?
- ¿Cómo se entrecruzan en el espacio académico los diversos campos que interactúan en estos procesos (artístico, pedagógico, universitario, entre otros)?
- ¿Cuál es la incidencia de la posición que cada agente ocupa y de las relaciones de poder dentro de la institución, al momento de asumir definiciones respecto de las nuevas propuestas curriculares y su implementación?
- ¿Cuáles son los cambios en la estructura de relaciones al interior del campo académico de la Escuela de Artes que surgen como derivación de la reforma curricular?
- ¿Qué perspectivas, enfoques, conceptos y formas de abordar el conocimiento en el campo de las artes, se incorporan en las nuevas propuestas curriculares y cuáles se actualizan en la puesta en práctica de las mismas?
- ¿Cuáles son las razones que imposibilitan la concreción? ¿Son dificultades inherentes a la Escuela de Artes o se derivan de condicionantes del contexto social más amplio? ¿Las causales son las mismas en los cuatro departamentos que conforman la Escuela?
- ¿Cuáles eran las condiciones de disponibilidad de la institución y sus actores para el cambio?
- ¿Qué papel le cupo a la gestión durante el proceso?
- ¿Qué acontece en las prácticas cotidianas ante la no concreción de los nuevos diseños curriculares?

Se formulan inicialmente los siguientes supuestos:

- Dada la particular forma que adoptan los procesos de cambio curricular en las instituciones universitarias, los mismos están atravesados por condicionantes múltiples: las regulaciones externas, la dinámica y la historia institucional junto a las peculiaridades del campo específico de conocimiento (en este caso el arte) y de las comunidades académicas que lo configuran.
- La relación teoría-práctica, la disyuntiva formación general/formación profesional; el lugar del arte en la sociedad; la función de la Universidad en la formación artística; los

modos de entender el aprendizaje del arte, se constituyen en ejes centrales de debate durante los procesos de elaboración curricular. Consecuentemente se entabla una lucha de poder entre quienes asumen posiciones político-ideológicas y pedagógico-epistemológicas divergentes.

- Cuando las posiciones que asumen los sujetos se plantean como dilemáticas, condicionan la posibilidad de arribar a ciertos consensos indispensables para la toma las decisiones curriculares en el ámbito universitario.
- Las interacciones que se generan entre individuos y grupos desde las diferentes posiciones que se asignan y asumen y su dinámica a lo largo de la elaboración de la propuesta curricular inciden en los modos concretos en que se desarrolla el proceso de cambio curricular.
- La participación de los sujetos en otros procesos de reforma curricular configura las representaciones que los mismos tienen acerca de las reales posibilidades de cambio.
- La no concreción de nuevos diseños no significa necesariamente inmovilismo en las prácticas cotidianas.

Producto de la profundización acerca de las categorías teóricas implicadas, del reconocimiento de la especificidad que adoptan los procesos de cambio curricular en la universidad – particularmente en la Escuela de Artes-, así como del proceso de análisis realizado, el título de la tesis, se formula del siguiente modo: “Procesos de cambio curricular en la Universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. El caso de la Escuela de Artes de la UNC.”

A pesar del tiempo transcurrido entre el inicio de las acciones a la fecha la Escuela de Artes no ha concretado aún la elaboración de los nuevos diseños definitivos a ser presentados para su aprobación. La interrupción del proceso incorpora otros sentidos al estudio del caso e impulsa a reflexionar respecto de los alcances y límites asignados inicialmente al proceso investigativo. En consecuencia, a la intención primera de describir y analizar un proceso particular de cambio curricular en un espacio universitario específico a los fines de visualizar la materialización de ideas y proyecciones e indagar acerca de las relaciones diseño-desarrollo, la dinámica singular que en la institución se "produce" agrega la preocupación por investigar acerca de las condicionantes que obstaculizan/inhiben los procesos de implementación/implantación de nuevos planes de estudio. Ampliación de la mirada que complejiza y enriquece el planteo inicial de la tesis.

En síntesis, la presente investigación está centrada en procesos de elaboración curricular en espacios universitarios, insertos en el cruce de lo histórico, lo social, lo institucional junto a lo

específicamente curricular; entre el juego de fuerzas de lo colectivo y lo individual que se entraman en dichos procesos. En clave con este reconocimiento y como derivación de la trayectoria formativa y profesional -fuertemente anclada en la formación de docentes-, procuraremos un análisis desde la Didáctica como disciplina de referencia: Conscientes de la necesidad de complementar la mirada -en aras de atender a las múltiples dimensiones que se entrecruzan-, se integran desarrollos provenientes de otras disciplinas del campo de lo social. Se aspira desde allí construir derivaciones de orden pedagógico-didáctico que posibiliten avances en la comprensión de procesos como el que se estudia en el marco de esta tesis doctoral.

1.3. Las relaciones docencia, asesoramiento e investigación. El lugar del pedagogo en procesos de cambio curricular en la Universidad.

...cuando como pedagogos hablamos, como en este caso desde la Universidad, nuestro discurso no es ajeno a las marcas de todo discurso: un lugar de intervención da cuenta de una cierta intencionalidad.

Edelstein, G. y Coria, A. (1993)

Reconocer que la intervención, rasgo distintivo del campo pedagógico, adopta formas diversas, resulta una afirmación que no parece aportar una idea particularmente novedosa; autores como Furlán, Remedi y otros han reflexionado en este sentido. Sin embargo, hacerlo explícito se presenta como un reconocimiento ineludible en pro de dar cuenta de aquello que nos preocupa.

Nos vinculamos al caso objeto de estudio -la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba-desde un triple nexo: docencia, asesoramiento, investigación.

¿Qué es propio del trabajo de un pedagogo sino ingresar en ciertos espacios educativos -en general "ajenos"- en prácticas instituidas con la intención de decir y hacer "algo", con la pretensión casi siempre omnipotente, de modificar, cambiar, trastocar, en definitiva, de instituir otros modos de hacer y de pensar.

Las Ciencias de la Educación así como otras, sostiene Azucena Rodríguez, son inseparables de un "proyecto meta", es decir de un proyecto de cambio o *al menos de una manera de abordar la optimización de la acción y de resolución de problemas ligados a valores* (Rodríguez, A. 2004) ¿No es acaso esto parte del juego? ¿No hemos sido formados para ello? *Intervenir para modificar, asumiendo el riesgo de intervenir, abrir un espacio institucional que posibilite la incitación.* Intervención que compromete, involucra, nos implica; espacios que pretendemos atrapar y en los que corremos el riesgo de quedar atrapados. No obstante, las diferentes formas y niveles, al interior de los procesos de intervención pedagógica, conllevan grados diversos de involucramiento, de implicación subjetiva -personal y profesional-. Ser docente, ser asesor, demanda ocupar posiciones diferentes, ante uno mismo y desde la mirada de los otros. La intervención pedagógica, sostiene Alfredo Furlán (1989), adopta una multiplicidad de formas,

desde la escritura calificada, los discursos internalizados y recreados por los actores, los programas.

La tendencia a investigar en los mismos espacios en los que se interviene pareciera una práctica que, si bien ha comenzado a instaurarse, no es aún demasiado aceptada -y por ello necesita ser validada, legitimada- por la comunidad académica.

Ahora bien, si la intervención nos es inherente, si configura nuestro quehacer ¿cómo pensar en llevar adelante experiencias investigativas distanciadas de ella? Si la educación es un proceso que se desarrolla enmarcado en espacios institucionales definidos, que son precisamente los espacios donde como pedagogos, nos insertamos ¿Cómo no sentir la necesidad de estudiar acerca de ellos? ¿Acaso el biólogo investiga algo que no sea el mundo de los seres vivos? ¿El físico, el mundo de los fenómenos precisamente, “físicos”? ¿No son estos mundos, sus objetos de intervención?

En el caso de todas las ciencias humanas, afirma Norbert Elías unas más que otras, la investigación continúa moviéndose entre *dos planos de conciencia y dos formas de aproximación, una más cercana al compromiso otras más próximas al distanciamiento* (ELÍAS, N.1990) No es posible, para el autor, en consecuencia, afirmar en “un sentido absoluto” que la actitud de una persona sea “distanciada o comprometida” -racional o irracional, objetiva o subjetiva-. El comportamiento suele encontrarse dentro de una escala que oscila entre esos extremos, tendiendo en mayor o menor medida hacia uno de los polos en un proceso de “equilibrio cambiante” que lleva a asumir mayor compromiso o mayor distanciamiento en las relaciones interpersonales, con los objetos y con uno mismo. Se trata, según Norbert Elías, de “tendencias interdependientes” de “conceptos limítrofes”. La vida social, afirma:

[...] se quebrantaría si el comportamiento avanzara demasiado en una de esas dos direcciones. Más exactamente, la posibilidad de que exista una convivencia ordenada se basa en la interrelación entre el pensar y el actuar del hombre, de impulsos comprometidos y de impulsos distanciados que se mantienen en jaque unos a otros. [...] Entre los dos polos se extiende un continuo y es este continuo el que constituye el verdadero problema. (ELÍAS, N., 1990, pág: 12)

En consecuencia el autor disiente con quienes consideran que los científicos están exentos de valores; los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y de su época, ni pueden evitar que éstos los afecten. Por el contrario, la participación personal, el compromiso, están formando parte de las condiciones previas para comprender el problema que han de resolver. Son, según Elías lo entiende, la forma y las proporciones en que se combinan y equilibran las tendencias hacia el distanciamiento y hacia el

compromiso, aquello que marca la diferencia entre un criterio pre-científico –menos distanciado- y uno científico. En definitiva, como dice Ardoino (1993), *nuestras implicaciones son verdaderamente aquello por lo que más nos aferramos a la existencia, son nuestras raíces, nuestros contactos.*

De todos modos pareciera que la diferencia radica precisamente en que los pedagogos debemos justificar la decisión de asumir como objeto de investigación, un espacio de intervención y hacer pública una suerte de promesa de objetividad, ilusoria por cierto; aunque dicho pronunciamiento en nada colabore para acallar ciertas voces de desconfianza. Tal vez, como dice Alfredo Furlán, porque:

[...] Hay infinitos mecanismos de selección que permiten sólo a algunos hablar de su práctica. Y es que en nuestros ambientes, las prácticas no hablan por sí mismas, a pesar de que sean en gran medida dedicadas a hablar [...] (FURLÁN, A. 1989, pág:111)

Desde el análisis que este autor realiza respecto de la relación entre investigación y práctica docente, conceptos que considera entrelazados por una jerarquización valorativa, sostiene que desde la esfera de la investigación se suele mirar " con desprecio" a la práctica y que desde ésta "se recela" la investigación. Desde el uso de ambas suele clasificarse a los participantes, ya que las instituciones en general -y la universitaria en particular- se constituyen creando órdenes de definición acerca de su propia realidad; establecen ciertas escisiones entre sujetos y grupos a partir del tipo de actividad que desarrollan; forman parte de las negociaciones por el "enclasmiento y las clasificaciones recíprocas".

El reconocer-se haciendo investigación o haciendo docencia se ha vuelto un acto, al decir de Furlán, de sacralización, ya que ambas, demandan un alto proceso de validación, a lo que se agrega como adicional la necesidad de legitimar el propio lugar como pedagogos quienes necesariamente deben ingresar en campos profesionales ajenos, particularmente cuando ocupan la posición de asesores. Ello nos lleva a abordar otro núcleo de relación: investigador-experto-consultor. Al respecto Jaques Ardoino, afirma que estas posiciones comparten el hecho de ser "intervinientes" y que contribuyen, desde perspectivas diferentes, *a la elaboración de referencias necesarias, a la inteligibilidad de las prácticas [...] vienen, entonces, por sus fines propios, para proponer formas de mediación, que ponen en acción saberes, entre los protagonistas de las situaciones en las cuales trabajan.*" (ARDOINO, J.,1993)

De esto se desprende una primera diferenciación entre ocupar el lugar de asesor y asumir la posición de investigador.¹ En el primer caso, su "metier" responde a una demanda y se

¹ El término asesor es nuestro, en el texto el autor refiere a consultor/experto.

establece en general una relación contractual acotada en el tiempo, con *todas las exigencias, a veces contradictorias, conflictivas y todas las implicaciones fantasmáticas, transferenciales y contra transferenciales que derivan de esta situación*". Es del orden de "lo praxeológico", es decir el sentido de la intervención se vincula a procesos de toma de decisiones y optimización de las acciones.

El investigador, en tanto, trata de producir conocimiento. Es decir documentar lo no documentado, enlazar lo no conocido con lo ya sabido, de manera tal que pueda luego ser compartido; avanzar en niveles cada vez mayores de comprensión de situaciones y fenómenos. Las consecuencias de los resultados que se deriven al plano de la acción, deberán ser considerados como "beneficio agregado".

Cabe en este punto incorporar algunas reflexiones respecto de la complejidad y dificultades que se generan a partir del hecho de que *un mismo sujeto ocupa simultáneamente diferentes posiciones y niveles de intervención en las prácticas*, situación frecuente en los espacios escolares (docente, pedagogo, experto, asesor, investigador) Espacios en los que se juega, mas allá de los proyectos e intencionalidades de los sujetos, la impronta de los mandatos institucionales, razón por la cual una práctica que se proclama como productora de conocimientos puede encubrir -o ser vivida por los otros como una actividad que encubre- funciones de legitimación, control, evaluación.

¿Qué posibilidades abre el indagar en espacios donde inter-venimos? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?

[...] el trabajo en las instituciones, muchas veces fundado en relaciones establecidas por los docentes/investigadores desde otras funciones o en otros momentos de sus trayectorias profesionales, permite apresar no sólo cuestiones genéricas sino, simultáneamente, los matices propios que constituyen la trama de lo diverso. Aspectos que dada la complejidad de instituciones, sujetos y procesos indagados, podrían no ser relevados por investigadores más alejados del objeto en estudio. Las notas señaladas se traducen en el proceso de indagación en un juego paradójico entre posibilidades y limitaciones. (EDELSTEIN, G., AGUIAR, L. y otros, 2002 pág: 5)

En este mismo sentido, Ardoino (1993) afirma que la pertenencia del investigador al terreno de investigación tiene la ventaja de la familiaridad de sentido común. Ello se convertiría en un elemento facilitador para acercarse a las instituciones, -en este caso, universitarias- que al decir de Burton Clark, (1991) son las más difíciles de entender para alguien en condición de extranjero. No obstante, y, paradójicamente, esta familiaridad deberá ser puesta en cuestión

permanente para no caer en el riesgo que implica “obviar” el análisis de ciertas situaciones en tanto se han tornado, por conocidas, en “obvias”.

Desentrañar las ambigüedades de estas prácticas, siguiendo el propósito de Ardoino podría ayudar a dilucidar "posturas e imposturas", confusiones más difíciles de esclarecer aún cuando se produce un pasaje de la posición de asesor a la de investigador, situación que demanda un "cambio de postura intelectual y práctica", un giro en la mirada tanto por parte del sujeto-actor del proceso como del conjunto de agentes que participan por partida doble de la experiencia (sujetos agentes del cambio/sujetos objetos de investigación.).

Lograr "una economía óptima" de la relación implicación-distanciamiento, o en términos de Norbert Elías distanciamiento/compromiso, supone dar cuenta de: las concepciones que se sostienen y desde las cuales el investigador construye el dispositivo teórico/ metodológico que pone en juego, el proceso y sus progresos; las dificultades y los modos en que han sido resueltas; para finalmente mostrar los productos tanto a la comunidad científica como a los individuos, grupos e instituciones "actores del trabajo de campo" acerca de cuya práctica se indaga, en particular cuando se trata de procesos de investigación "colaborativa".

Asumimos el desafío de estudiar un universo en parte conocido, un conjunto de situaciones de las que también fuimos protagonistas. El universo: la Escuela de Artes; el proceso de cambio de sus planes de estudio, nuestro objeto de intervención/investigación. Universo que se presenta inicialmente como conocido, que va convirtiéndose en des-conocido y que a lo largo del proceso investigativo comienza a adquirir nuevas formas, otros contornos y ser re-conocido a partir de una mirada diferente desde la cual, se redescubre, se reconstruye, se re-significa. Todo lo cual demanda del esfuerzo por volver *“exótico lo familiar”* y demostrar la posibilidad de una objetivación, tanto del objeto como de la relación del sujeto con el objeto. Se trata de disponerse para la *interrogación epistemológica de la propia postura epistémica en sí*, de objetivar en su idiosincrasia biográfica, no sólo al individuo que lleva a cabo la investigación, *sino a la posición que ocupa en el espacio académico y las parcialidades inherentes al punto de vista que pueda adoptar mientras esté fuera de juego.* (BOURDIEU, P., 1995 pág: 46)

CAPÍTULO 2

ACERCA DEL ESTADO DEL ARTE

2. ACERCA DEL ESTADO DEL ARTE

2.1. Introducción

... Un estudio particular que se definirá por la relación que sostenga con otros, contemporáneos, con un estado de la cuestión, con las problemáticas explotadas por el grupo y los puntos estratégicos que constituyen, con las avanzadas y los distanciamientos así determinados o hechos pertinentes con relación a una investigación en curso. Cada resultado individual se inscribe en una red cuyos elementos dependen estrechamente unos de otros y cuya combinación dinámica forma la historia en un momento dado.

De Certeau, M. (1970)

Dada la vastedad de las temáticas involucradas para el abordaje de la problemática que se indaga, se realiza un recorte respecto de la construcción del estado del arte. Se seleccionan, sin pretensión de exhaustividad, antecedentes que se consideran aportes valiosos para los procesos de contextualización, descripción, análisis y comprensión de los fenómenos en estudio, en torno a las dos categorías consideradas centrales en el marco de esta tesis: "universidad y "currículo". Se indica en cada caso el sentido que justifica la consideración de las fuentes bibliográficas y documentales consideradas.

A pesar de que se reconoce cierto grado de dispersión en las producciones referidas a la universidad y que son escasos los trabajos de investigación que indagan desde el estudio de casos procesos de cambio curricular en el Nivel Superior Universitario, el rastreo realizado permite reconocer una preocupación creciente por crear espacios de investigación orientados a la producción de conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas capaces de interpretar las problemáticas de las instituciones universitarias en lo relativo a sus propias dinámicas de cambio y como consecuencia de las condiciones del contexto político y social. Tal preocupación se visualiza en la publicación permanente de libros, revistas especializadas, realización de eventos y desarrollo de proyectos de investigación. Coincidiendo con el reconocimiento de esta tendencia en el texto *La investigación curricular en México en la década de los '90* coordinado por Ángel Díaz Barriga (2004), se afirma como dato relevante el alto porcentaje de trabajos sobre la temática curricular centrados en Educación Superior, que se desarrollan en la década del noventa, debido según el autor, al mayor dinamismo y autonomía en la labor de diseño curricular; a la concentración en la Universidad de investigaciones vinculadas a tesis de maestrías y postgrados y a los procesos de reformas emprendidos en la década, en distintos países de América Latina.

El recorrido efectuado, que implicó la búsqueda y lectura de textos, artículos y documentos, así como el contacto con colegas que comparten preocupaciones comunes y la participación en eventos especializados, posibilitó una primera aproximación a prácticas discursivas de diversos tipos que enuncian un saber acerca del tema que nos ocupa; paso ineludible en el intento de inscribirse, al decir de De Certeau, en la red de elementos estrechamente enlazados, cuya combinación dinámica forma la historia en un momento dado.²

2.2. Estudios sobre la Universidad

La lectura de los distintos textos que abordan la universidad como objeto de análisis, demandó una fuerte vigilancia epistemológica e ideológica. Muchos de ellos actúan como vehículos de difusión del discurso oficial de las reformas, al que legitiman desde una posición de autoridad al interior del campo intelectual. Algunos, a partir de anunciar una falta de adecuación por parte de las universidades -particularmente las de Latinoamérica- a las diversas demandas del contexto y de destacar la distancia respecto de avances significativos en universidades europeas y norteamericanas, plantean la necesidad de *adecuar su estructura, sus funciones y su propuesta curricular*. Tal es el caso de producciones editoriales elaboradas, en algunos casos por expertos que pertenecen a organismos internacionales (UNESCO, OEA, OCDE, BM), que presentan "a modo de prescripciones", funciones, misiones y tareas que las universidades deberían cumplimentar.³ Discurso que, por otra parte, va penetrando al interior de las instituciones universitarias y en la conciencia de sus actores generando y legitimando desde ese nivel, necesidades, demandas, discursos y prácticas.

Otros autores desde una mirada crítica, advierten que los diagnósticos actuales acerca de los sistemas de educación superior en países subdesarrollados -desde los cuales se analizan las deficiencias de las universidades latinoamericanas- son el resultado de una mirada al decir de Mollis, "norteamericano-céntrica", que en función de determinada perspectiva geopolítica del conocimiento, le asigna a éste *un carácter instrumental puesto al servicio del desarrollo*

2 Incluimos en el cuerpo de la tesis breves referencias a las obras y autores consultados. Un tratamiento más en detalle y profundidad se incluyen "a modo de reseñas", en el anexo correspondiente.

3 Se alude a ciertos cambios que las universidades tendrán que considerar respecto de su propuesta de formación: acortamiento de la duración de las carreras, flexibilización de trayectos formativos, titulaciones intermedias, etc. Modificaciones probablemente necesarias y con las cuales algunos docentes y alumnos -hasta aquellos que podrían rotularse como críticos, (por utilizar un término que aunque ambiguo/impreciso puede resultar abarcador y comprensible) coincidan.

económico y la subordinación del desarrollo nacional y local a la dinámica global de los países hegemónicos. (MOLLIS, M., 2003 Pág. 208)

En el punto de partida la incorporación de aquellos autores, considerados mundialmente especialistas en la materia, resulta insoslayable. Entre ellos destacamos, en primer término, por considerarlo de carácter fundante para la comprensión de los sistemas de educación superior, los aportes de Burton CLARK. En su texto *El sistema de Educación Superior* de 1983, sostenido en investigaciones realizadas en distintos países Este texto parte de investigaciones realizadas en distintos países, se propone realizar una descripción detallada y sistemática de la organización y el gobierno de la Educación Superior, para lo cual cree necesaria la construcción de categorías generales. Conocer los rasgos básicos del sistema implica, para el autor, entender el modo en que se determina la acción y el cambio.

Clark adopta un enfoque que denomina *internalista*, centrado en el marco institucional ya que considera que la Educación Superior conforma un sector con desarrollo autónomo. El texto se estructura en torno a cinco preguntas claves: ¿Cómo se organiza el trabajo? ¿Cómo se sostienen las creencias? ¿Cómo se distribuye la autoridad? ¿Cómo están integrados los sistemas? ¿Cómo ocurre el cambio? Cada una de ellas es abordada a lo largo de los diferentes capítulos del libro.

Guy NEAVE, experto en historia comparada de la Educación Superior, ha publicado numerosos artículos y es co-autor y compilador de textos que dan cuenta de resultados de investigación referidas al S.E.S., en distintos países, por lo cual es un referente clave en el marco de este estudio.

En el texto que compila junto a VAN VUGHT, *Prometeo Encadenado*, (1994) se reúnen artículos en los cuales se analiza *en qué consiste la influencia que ejercen los cambios realizados por la entidad política en determinadas actividades tales como acceso, recursos, gestión.* El libro en su conjunto aborda específicamente posibilidades y limitaciones del cambio. La metáfora a la que se apela para titular el compendio y que alude a Prometeo, héroe de la mitología griega, deviene del planteo que los autores expresan en la Introducción, acerca de la posibilidad de pensar que los sistemas de educación superior occidentales se encuentran, tal

como Prometeo, "encadenados" al presupuesto y a la intervención estatal a pesar de las promesas de liberación que pregonan los estados.⁴

El último texto de NEAVE traducido al español *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. (2001) es producto de la compilación de conferencias dictadas en diversos contextos y circunstancias y a su vez, constituye un estudio sistemático acerca de los procesos de conformación y consolidación de las universidades europeas desde sus orígenes a nuestros días.

Otro texto de referencia ineludible es el compilado por ROTHBLATT, S. y WITTRICK, B. *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. (1996) Se incluyen en él, ensayos que derivan de la Conferencia Internacional realizada en Suecia en el año 1987, con la participación de expertos de conocida trayectoria que desde disciplinas académicas muy diversas trabajan a partir de la combinación de métodos analíticos derivados de la historia del pensamiento, la sociología de la ciencia, el estudio social y político de las instituciones, entre otros campos de conocimiento. El libro, como lo afirman sus compiladores en la Introducción, refiere a la tensión entre Universidad y Educación Superior.

Dos textos de Phillip ALTBACH se relevan relativos al tema. En el texto *Educación Superior en el Siglo XXI*, de coautoría con MC GILL Peterson (2000) ha sido prologado por un especialista argentino en la materia, Antonio Pérez Lindo. Tal como allí se especifica el libro contiene reflexiones sobre el destino de la Educación Superior en distintos países del mundo en los comienzos del Siglo XXI, en escenarios diversos y desde diferentes perspectivas de análisis.

El segundo de los textos *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo* del 2001, plantea su interés por analizar aquellos elementos claves que influyen hoy sobre las universidades. Desde la perspectiva comparativa que adopta, caracteriza la Universidad como una institución internacional con fuertes raíces nacionales que se encuentra en el centro de un sistema de conocimientos que abarca la tecnología, las comunicaciones y la cultura.

Resulta de interés considerar algunas publicaciones acerca de la transformación de la universidad española, dado que aluden, aunque en un contexto nacional diferente, a un conjunto de problemáticas extensibles a la situación de la Universidad Argentina. Nos referimos

⁴ Prometeo, según la leyenda, roba el fuego de los dioses para mejorar la suerte de los hombres pero por su temeridad es encadenado a una roca y todos los días un águila le desgarrar el hígado y todas las noches se le

a los artículos compilados por QUINTÁS, G. en el texto *Reforma y evaluación de la Universidad* (1996) El autor plantea como hipótesis inicial que las polémicas relativas a la universidad se ven paulatinamente sustituidas por otras referidas a la organización de los sistemas de control de ese espacio. Con la colaboración de especialistas de distintas universidades de toda España, el libro incorpora estudios acerca de algunas situaciones que se producen, a partir de la reforma en ese ámbito académico, respecto de planes de estudio, titulaciones, condiciones laborales, mundo académico, modelos organizativos, evaluación, entre otras cuestiones. Interesa incorporar una breve síntesis de dos de los capítulos cuyos desarrollos se consideran como referentes.

Con relación a esos mismos procesos el artículo *Transición democrática y reforma universitaria en la España de los ochenta* de MARIELOS AGUILAR HERNÁNDEZ, (2001) es producto de una investigación que se centra en la reforma de las universidades españolas a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. El autor parte de un análisis de los antecedentes y de los déficit que dejaron planteados anteriores reformas, en un parangón constante con el contexto histórico, procurando mostrar los efectos de estos procesos en la Universidad.

La autora venezolana GARCÍA GUADILLA Carmen, en el texto *Tensiones y Transiciones, Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio* (2002) expone un breve balance de las transformaciones de la educación superior en América Latina en los '90 y un rastreo de las investigaciones emprendidas sobre la temática, por lo cual constituye un valioso documento acerca del estado del arte sobre el tema.⁵ Incorpora, también, un "inventario" de asociaciones internacionales de educación superior, programas de postgrado, revistas especializadas, centros de investigación y formación y base de datos.⁶

Se consideran como parte del relevamiento del estado del arte, producciones de autores argentinos, muchos de ellos cordobeses, que indagan respecto del sistema de educación

regenera.

5 Este mismo trabajo se incluye con leves modificaciones en el capítulo "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la institución superior" En: MOLLIS, M. (comp.):2001 *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Ed: CLACSO. Bs. As.

6 Entre las Academias, Centros/Asociaciones nombra a los siguientes: Asociación internacional de Universidades (AIU); Consorcio de investigación sobre educación superior; Asociación internacional de universidades francoparlantes; Organización universitaria interamericana; Sociedad para la investigación en educación superior; Centro para la información en educación superior; CEPES con sede en España; UNESCO IESALC en América Latina; Centro de estudios sobre la universidad CESU de la Universidad Autónoma de México; Universidad Autónoma de Aguascalientes: "Programa interinstitucional en investigación sobre Educación Superior; Núcleo de Investigadores sobre Educación Superior Brasil; Red de evaluación institucional de la ES (Raies). Revista evaluacao; Consejo de investigación en Educación; Red electrónica de investigadores sobre la universidad (Riseu); Servicio universitario mundial Chile; Uduel México; FLACSO y CLACSO. Con respecto a las Revistas especializadas destaca: Universidad Futura; Revista cubana de Educación Superior Universidad de La Habana. Centro de estudios de perfeccionamiento de la Educación Superior; Pensamiento Universitario, Argentina; Educación Superior, Anuiés, México; Cuadernos Ascun, Colombia; Calidad en Educación Superior, Chile; Análisis, Venezuela. CRUB, Brasil;

superior y de los procesos de reforma desde marcos disciplinarios y enfoques teóricos diversos, así como la alusión a programas y proyectos de investigación que abordan la problemática universitaria, en nuestro país. El texto de FERNANDEZ LAMARRA, N. *La educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*, elaborado en el marco el "Observatorio de la Educación Superior en América Latina y El Caribe", 2003, programa del Instituto Internacional de la UNESCO IESALC. En el texto, *La formación del Sistema Universitario Nacional Desarrollo y Crisis 1880-1946*, se publica el estudio que realizara la profesora Estela MIRANDA, (1993) con motivo de su tesis doctoral. En él la autora expresa como propósito, el análisis e interpretación del proceso de formación y evolución del sistema universitario nacional en el período 1880-1946, en su relación con el contexto social, político y educativo de la etapa seleccionada, desde la perspectiva de la política educacional.

Sobre la Universidad de Córdoba desde el rastreo realizado se relevan dos textos escritos con más de 30 años de diferencia, que se ocupan básicamente de realizar una cronología acerca de los hechos más destacados de la historia de esta Universidad desde sus orígenes hasta nuestros días. Ellos son: El primero, *La Universidad de Córdoba* de MELO, C. R. editado en 1963 por la Academia Nacional de Ciencias, revista *Misceláneas* N° 43 y; el segundo *La Universidad. Su historia y su relación con la sociedad. El caso de la Universidad de Córdoba* de Aquiles GAY (2001). , el texto de ELKIN, B. *Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. (2000) Ferreyra Editores, se considera un aporte para este trabajo de investigación, dado que narra una experiencia de reforma académica que, aunque acotada en el tiempo, asumió un carácter totalizador en el seno de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba y cuya modalidad de trabajo fue implementada parcialmente en la Escuela de Artes.

Respecto de los programas y proyectos de investigación que se llevan adelante en el marco de las universidades nacionales, en el número 19 de la Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA, correspondiente al mes de Marzo de 2002, se incluye un inventario de los que se desarrollan en esa Universidad. A los fines de este trabajo, se recupera del conjunto de textos el que aborda la problemática relación Estado, reformas y universidades en la década del '90, dirigido por Marcela Mollis. Desde el mismo se realiza un análisis crítico de las condiciones del contexto global en el que están insertas las universidades y su impacto en las políticas de reforma de la educación superior. A partir de ese análisis el grupo de investigadores afirma que los diagnósticos sobre el funcionamiento de las universidades que

Educación superior y sociedad; Revista Universidad Uduai; México; Servicio de información y Educación Iesalc; Avaliacao, Brasil.

enfatan la falta de calidad del sistema e intentan su recupero mediante estrategias que colocan al mercado como única fuente de innovación posible atraviesan un proceso de naturalización. La situación financiera y la crisis de legitimidad social afecta a las instituciones y los actores; circula en el mundo globalizado una matriz explicativa desde la cual la participación masiva es considerada ingobernable y desde allí se justifica la exclusión y el abandono de los espacios públicos. Como parte de la agenda política se pone el acento en la homogeneidad global y la negación de las diferencias. A partir de ese diagnóstico formulan dos tesis opuestas a estos supuestos. Desde las mismas, sostienen que el estado nacional no ha muerto ni debe ausentarse de sus responsabilidades y que no existe un tipo de homogeneidad cultural que pueda fundamentar políticas públicas homogéneas para países y regiones diferentes.

La Universidad Nacional de La Plata cuenta, asimismo, con dos proyectos de investigación sobre el tema. Ellos son: *Docentes universitarios: una aproximación a su caracterización* y *El sistema universitario en los '90. Políticas y cambios en la oferta*, que se desarrollan desde la cátedra de Política y Legislación de la Educación bajo la dirección de la Lic. Guillermina TIRAMONTI y con la participación de los profesores Claudio SUASNÁBAR y Viviana SEOANE. Se da cuenta de sus avances en el texto *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*, editado en 1999 por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esa Universidad.

Así también, en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba, desde proyectos de investigación y tesis de doctorados y maestrías se abordan diversas problemáticas relacionadas con el nivel universitario. El texto *La Universidad. Entre la Gestión y el conocimiento* (2003) incluye un conjunto de reflexiones producto de la investigación realizada por el equipo que dirige Facundo ORTEGA y que cuenta con las profesoras Mónica MALDONADO y Roxana MERCADO como integrantes. Este trabajo centra su análisis, al decir de sus autores, en algunos puntos críticos de la universidad "en el convencimiento que es necesario reflexionar acerca de aquello que construimos e instituimos".⁷

En el marco de esta Universidad, se implementa, también, una línea de indagación acerca de los académicos.⁸ Destacamos dos producciones, una referida a las creencias de los profesores

7 El N° 3 de "Cuadernos de Educación" publicación periódica del área de educación del Centro de Investigaciones María Salama de Burnichon de la FFYH de la UNC, editado en Diciembre de 2004 y presentado en las IV Jornadas de Investigación en Educación, en Agosto de 2005, contiene una selección de artículos sobre la temática de la Universidad, seleccionados de las ponencias realizadas en el marco de las II y III Jornadas de Investigación organizadas por ese Centro.

8 Las investigaciones acerca de los "académicos o catedráticos" y profesores universitarios, tal como afirman Suasnabar y otros, tienen una larga tradición a escala mundial. A tal punto que constituyen verdaderos sub-campos dentro de los estudios de E.S. y de Sociología de la Ciencia. Es una muestra de ello el ensayo que realiza Le Goff

de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba en torno a la formación de grado de autoría (DIE, CINVESTAV, México) de Marcela SOSA (correspondiente a su proyecto de Tesis de Maestría, CEA, UNC) y el otro relativo al estudio de la institucionalización de la Pedagogía como disciplina académica en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma Universidad, en el período 1955-1975 Tesis Doctoral de Adela CORIA.

Desde diversos organismos internacionales, se han publicado documentos orientadores para el desarrollo de políticas en educación universitaria y superior. Cabe destacar entre ellos, los siguientes: *Educación y conocimiento. Eje de la transformación Productiva con equidad*. CEPAL (1992); La 27 Conferencia General de los estados miembros de la UNESCO, realizada en 1993, que invita a la dirección General de esa Organización a preparar una política de Educación Superior que cubra todo el ámbito de la Educación Superior. Durante 1995, como respuesta a este pedido, se elabora el "Documento de política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior" y se convoca a una *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, a realizarse en 1998, sobre la base de conferencias regionales. Dicho documento se vertebra en torno a "desafíos, tendencias y cometidos" de la Educación Superior. El documento del Banco Mundial, *La Educación Superior: Lecciones de una experiencia* de 1994, señala un conjunto de problemas que considera deben atenderse en este nivel del sistema y concluye elaborando una serie de orientaciones para la formulación de políticas educacionales en los países de América Latina.

Acerca del tema objeto de estudio se concretan en la última década del Siglo XX y lo que va del presente siglo una serie de foros, congresos, encuentros y otros eventos internacionales, a partir de los cuales se editan documentos, informes y ponencias que aún a riesgo de no ser exhaustivos, interesa destacar como antecedentes.

En continuidad con la Conferencia sobre Educación Superior organizada por UNESCO en París, Octubre 1998, se realiza en Córdoba en ocasión del ochenta aniversario de la Reforma Universitaria la *Primer reunión abierta*, cuyos resultados se publican en el texto: *Universidad Iberoamericana, globalización e identidad*. Durante la misma se analizaron los documentos de la Conferencia Mundial de París y se debatió sobre temas esenciales para la educación superior en el contexto iberoamericano para el siglo XXI.

acerca de los intelectuales de la Edad Media, los aportes de Pierre Bourdieu acerca del funcionamiento del campo científico y del papel de los intelectuales en las sociedades contemporáneas, el análisis acerca de las "tribus académicas" en Inglaterra de Tonny Becker, los estudios referidos a los académicos chilenos de Gil Antón y el importante número de tesis de postgrado destinadas al tema. Entre ellas además de las dos mencionadas en el cuerpo de este texto, interesa destacar la que realiza la Dra. Adriana Gewerc acerca de los catedráticos de la Universidad española de Santiago de Compostela.

Asimismo, en Argentina, a iniciativa del CIN y del Ministerio de Educación entre otros, se realizan los siguientes: "Primer encuentro interuniversitario Nacional sobre evaluación de la calidad" realizado en Salta 1991, al que le siguen: Rosario en 1992 y Mar del Plata en 1993; Primer encuentro Nacional: "La Universidad como Objeto de Investigación", organizado en Septiembre de 1995 por la Universidad de Buenos Aires, cuya reseña elaborada por Pedro Krotch, es publicada bajo el título ¿Existe un campo de estudio sobre la Universidad? En el número especial de la Revista del IICE Año VI N° 10; "Coloquio Internacional: La Educación Superior. Transformaciones y Tendencias". Organizado por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación. Octubre de 2000 y el "Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI". Facultad de Ciencias Humanas Universidad de San Luis. San Luis, Septiembre de 2003.

2.2.1. Reflexiones a partir del rastreo realizado

Construir una mirada propia, respecto de la temática abordada, implica como punto de partida el reconocimiento, de carácter provisorio, de algunas proximidades y distancias con el decir de otros. En este sentido interesa, al cierre de este apartado, destacar aportes que consideramos pertinentes para nuestra investigación, en tanto consonantes con las líneas teóricas y metodológicas que procuraremos sostener.

En primer término, que la caracterización del Sistema Superior que realiza B. Clark, a pesar de cierto reduccionismo en su mirada en tanto no atiende a dimensiones contextuales, sigue siendo fuente de consulta pues propone una serie de categorías fértiles para el análisis de procesos de cambio curricular, respecto del conocimiento, el trabajo, la organización académica, las culturas institucionales y disciplinares, las creencias y los profesores.

Asimismo, aquellos textos de autores que abordan, desde una perspectiva comparativa los sistemas de educación superior, aportan un marco de comprensión que ayuda a ubicar las reformas en el contexto internacional y reconocer desde allí la impronta de ciertas políticas mundiales para el sector.

Por su parte, el rastreo de encuentros, jornadas y congresos especializados dio cuenta de un panorama acerca de cuáles son los temas que se priorizan, las cuestiones que se debaten y las conflictivas que preocupan a los distintos sectores implicados.

Asimismo, cabe aclarar que si bien el estudio del claustro profesoral no constituye el objeto central de esta tesis, la impronta de la participación protagónica de los docentes en los procesos de cambio curricular, particularmente en el espacio universitario, constituye una de las aristas de los procesos en estudio y ello demanda una aproximación a los desarrollos investigativos respecto del tema.

El reconocimiento del escaso número de estudios sobre la Universidad de Córdoba, y la ausencia de documentación sistematizada acerca de procesos de cambio curricular producidos en su interior, ratifican la definición inicialmente asumida. Es decir, indagar acerca de las formas particulares que adoptan los procesos de cambio curricular en el marco de una de sus dependencias, la Escuela de Artes.

2.3. Teoría curricular. Un recorrido por distintas comunidades académicas

*La intertextualidad de los discursos y
 las prácticas constituye y estructura
 nuestros mundos sociales y educativos.*

Cherryholmes, C. (1999)

Para la inclusión y tratamiento de los principales desarrollos que operan como antecedentes en lo relativo a la construcción de teoría curricular, recuperamos autores que realizan aportes significativos desde comunidades académicas y campos disciplinares diversos. Con “comunidad académica” aludimos al reconocimiento de grupos de profesionales de determinada disciplina que comparten preocupaciones teóricas y estilos cognitivos ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento a los que pertenecen.⁹ Coincidimos con Popkewitz (1988, citado por Dino Salinas 1995), quien entiende que la indagación educativa se desarrolla y encuentra sentido dentro de dichas comunidades las que, desde los procesos de investigación que llevan a cabo, construyen categorías teóricas a partir de las cuales explican y comprenden los fenómenos objeto de estudio.

Referir a “comunidades académicas” localizadas a partir de un criterio territorial o lingüístico compartido, no implica desconocer que convergencias y divergencias teóricas devienen sólo de las posibilidades de contacto o proximidades espaciales de los centros de investigación. El surgimiento de nuevos paradigmas y las afiliaciones a ciertas tradiciones -en este como en otro campo de conocimiento- tienen su basamento en otras razones. Diferentes modos de significar y comprender el mundo social anclados en marcos teóricos e ideológicos de referencia disímiles intervienen en la conformación de líneas o corrientes.¹⁰ No podemos ignorar que el campo de lo científico es un campo de luchas y como tal produce y supone una forma específica de intereses. Lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, lucha por capital simbólico. El universo de la ciencia, dice Bourdieu, es un campo social con sus monopolios, luchas, estrategias, intereses y beneficios, invariantes que revisten formas específicas. El campo científico, espacio de juego, constituye un sistema de relaciones

⁹ La noción es utilizada por autores tales como Becher, Popkewitz, Macdonall, Dino Salinas. Rodríguez Romero, entre otros, refiere a comunidades discursivas a partir de recuperar la idea de discurso desde Foucault.

¹⁰ El efecto propiamente ideológico, afirma Bourdieu, consiste precisamente en la imposición de sistemas de clasificación políticos bajo las apariencias legítimas de taxonomías filosóficas, religiosas, jurídicas. Los sistemas simbólicos, deben su fuerza al hecho que las relaciones de fuerza que allí se expresan no se manifiestan sino bajo la forma irreconciliable de relaciones de sentido. El poder simbólico es ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren e incluso que lo ejercen (Bourdieu, P., 1999, pág 66)

objetivas entre posiciones adquiridas. Se trata de una imagen no pacífica de la comunidad científica. (Bourdieu, 1999)

En consonancia con esta convicción, cabe en este punto detenernos para analizar distintas comunidades académicas, reconstruir la configuración de las mismas e identificar líneas de investigación, adscripciones teórico-metodológicas y las principales categorías que se construyen al interior de las mismas. Realizaremos el trabajo de relevamiento a partir de la recuperación de aportes tanto de quienes, en carácter de “comentaristas”; se ocupan de rastrear el estado del arte como de nuestro propio recorrido por las fuentes.

En lo relativo a lo curricular, identificamos como relevantes los aportes que se desarrollan en los países anglosajones. Sin embargo la problemática del currículo, dado que ha ido ganando espacio al interior de los estudios acerca de la educación, es objeto de estudio e investigación de un importante número de especialistas en otros países europeos tales como Suecia y España y en países de latino América como México, Brasil y Argentina. Destacamos como los principales autores a Bernstein, Young, Egleston, Stenhouse y Goodson, en Inglaterra; Kemmis y Grundy en Australia; Lundgren, en Suecia; Tyler, Schaw, Reid, Pinar, Jackson, Eisner, Apple, Giroux, Popkewitz; Westbury, Cheryholmes, en Norteamérica; Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Contreras, Bolivar, Zabalza; Dino Salinas; Angulo Rasco, Nieves Blanco, Estebaranz García y Beltrán Llavador en España; Ibarrola, Glazman, De Alba, Diaz Barriga, Furlán, Remedi, Rodríguez Ousset, en México; Barbosa Moreira, Tadeo Da Silva en Brasil; Frigerio, Terigi, Feldman, Davini, Dussel, entre otros, en Argentina.

Por último, interesa destacar que, en tanto currículo así como otros temas relacionados con el campo pedagógico, la enseñanza, la escolarización, son -al decir de Westbury (2001)- “instituciones transnacionales”. Formas culturales y problemas que atañen a diversos niveles y contextos (Personales, profesionales, organizativos, políticos, culturales y académicos), sólo pueden comprenderse con profundidad cuando se los considera comparativamente, en el cruce de fronteras nacionales y culturales. Se ponen *cara a cara ambos mundos* de modo de facilitar la interconexión entre el pensamiento y la investigación de habla hispana con la de lengua inglesa. (PEREYRA, M., 2001)

2.3.1. Los clásicos de la comunidad británica. Una lectura de los principales aportes

Interesa explicitar, inicialmente, el criterio que operó para la recuperación de antecedentes sobre el tema, en el caso de la comunidad británica. Reconocemos en el punto de partida, un conjunto de especialistas que nos atrevemos a rotular, parafraseando a Humberto Eco, como "clásicos". Un clásico, sostiene el autor, es aquel que *persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone; no puede ser indiferente, te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él; suscitan un incesante polvillo de discursos críticos*. (ECO, H., 1992 pp: 16-19.) En consecuencia, optamos por incorporar a todos aquellos autores cuya impronta al interior de la propia comunidad inglesa y en otras de Europa, Norteamérica y latinoamérica, son de referencia ineludible, es decir se han constituido en "los clásicos". Nombres como Bernstein, Young, Egleston, Stenhouse y Goodson, responden a esta condición.

La manera en que hemos realizado el tratamiento de cada uno de ellos varía. De la obra de Bernstein nos permitimos hacer un recorte priorizando referencias específicas a la temática de lo curricular, conscientes de que dejamos de lado un importante conjunto de categorías de análisis que el autor propone. No obstante, a los fines de comprender su mirada respecto del currículo hicimos un breve recorrido por algunas de sus ideas centrales, desarrolladas en distintos textos publicados y traducidos al español. El abordaje de las ideas de Young remite al desarrollo que el autor realiza de las mismas en el único texto traducido al español con el que hemos logrado contactarnos, que corresponde a un capítulo de su libro Knowledge and Control. Con relación a Egleston y Stenhouse hemos abordamos un texto completo de cada uno de ellos, se trata de los libros traducidos de estos especialistas de mayor difusión en Argentina.

Respecto de Goodson nos detuvimos especialmente y abarcamos su obra completa traducida al español. Ello obedece a diversas razones. Por una parte, la posibilidad de asistir personalmente a sus conferencias en oportunidad de ser invitado a dictar un seminario de formación por la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFYH de la UNC. El contacto directo con su persona, además de ser una oportunidad para profundizar sus ideas, constituyó una instancia valiosa para la pregunta, el diálogo. Por otra parte, por considerar que este autor, dada su particular inserción, profesional opera como nexo facilitando el cruce entre comunidades académicas. Ello se visualiza en algunos tramos de sus textos, al reconocer y analizar críticamente ciertos efectos de las ideas originadas desde Norteamérica en la comunidad británica. Asimismo interesa destacar que es el único de los investigadores de esa

comunidad que plantea algún nivel de debate y distancia respecto de otros teóricos de tal comunidad. La obra de este autor, referente clave en el campo de estudios del currículo ya que ha centrado sus investigaciones y su producción textual en la problemática curricular particularmente interesado por el análisis de los procesos de cambio, desde una mirada histórica, producto de las decisiones editoriales, nos ha llegado fragmentada y en tiempos no coincidentes con la escritura de la misma, sin atender a su secuencia. Así en algunos de los libros se incluyen capítulos pertenecientes a diversas épocas de producción, en algunos casos extraídos de artículos publicados por revistas especializadas en la temática curricular. Incursionaremos en parte de la obra de este autor intentando una referencia cronológica, aún a riesgo de quebrar la lógica editorial que incluye bajo un mismo título desarrollos de orígenes diferentes, a excepción del artículo publicado en la “Revista de Educación” que dedica sus números 295 y 296 a la “historia del currículo”, en tanto se constituyó en nuestro caso el primer contacto con la obra de Goodson.¹¹

De la lectura secuenciada de los desarrollos de los teóricos especialistas en lo curricular que conforman la comunidad académica del Reino Unido, pareciera reconocerse una suerte de continuidad y profundización en una línea de indagación que procura desde una preocupación sociológica configurar un campo de estudios específicos al interior de la Sociología de la Educación, respecto del currículo. Coincidimos, con Hamilton, en que el pluralismo en los estudios del currículo es introducido por Bernstein quien introduce: su referencia a códigos diferentes o sistemas de mensajes, en paralelo a las diferencias en el aula escolar y a los dispositivos de control, posibilita nuevos análisis centrados en la interrelación e interacción entre educación y política.

Michael Young, por su parte, recupera aportes de Bernstein y tira la primera piedra respecto de las deficiencias de las tradiciones sociológicas dominantes para abordar lo curricular. De tal modo, señala la necesidad de profundizar en indagaciones de corte empírico respecto de las cuestiones relativas al acceso y distribución del conocimiento y su relación con la distribución social del poder. Análisis, que sugiere, debe ser de carácter histórico.

11 Podría resultar extraño ingresar a la obra de un autor inglés desde una publicación española que, además, depende del Ministerio de Educación de ese país, si desconociéramos que la misma opera como agencia de reproducción de la teoría curricular anglosajona en España y que según lo expresa su director de entonces, Miguel Pereyra de la Universidad de Granada, tuvo amplia difusión en Iberoamérica, más significativa incluso que en su país de origen. Entre los propósitos explícitos la publicación procuró la selección y traducción de obras producidas en el extranjero como parte de lo que sus editores consideraron una renovación pedagógica necesaria. Es el propio Pereyra quien formará parte en los 90 del Consejo Editor de la “Revista de Estudios del Currículo”, en cuyo número presentación de habla española afirma que en este caso se trata de “poner cara a cara ambos mundos”. (En: Revista de Estudios del Currículo Vol 1 N°1 1998, Pomares)

Egleston refuerza la idea de que las maneras de definir el conocimiento, en un momento dado, marcan qué será considerado conocimiento legítimo. Para cuya transmisión se apela a la escuela y al currículo y aporta la diferenciación de dos modelos ideológicos de currículo, que denomina “perspectiva recibida y reflexiva”. Idea que retoma Stenhouse al distinguir currículo como intención, - plan, prescripción- de lo que de hecho sucede en las aulas. Ni las intenciones ni los acontecimientos, según este autor, pueden discutirse si no son descriptos o comunicados de algún modo. Por lo cual el estudio del currículo se basa, desde su visión, en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos miradas relativas al mismo. Es decir, el estudio del currículo se interesa, y esta idea constituye un aporte fundante en el campo, por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad, las que raramente coinciden. Por ello, formula una de sus frases más difundidas: El problema central del estudio del currículo es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas.

La preocupación por estudios históricos acerca del currículo es recogida por Goodson en cuya obra adquiere centralidad. Desde una perspectiva constructivista, se propone comprender el currículo en los niveles relativos a la prescripción, el proceso, la práctica y el discurso. Sostiene que la construcción del mismo es un proceso de invención de una tradición, que como tal incluye tradiciones realmente inventadas, así como las que surgen de un modo menos susceptible y consecuentemente no es sorprendente que la originalidad funcione siempre dentro de la estructura de la tradición; y que una tradición totalmente nueva sea uno de los acontecimientos más improbables. Concibe el currículo escolar como artefacto social, de carácter elusivo, multifacético y escurridizo, que se define, redefine y negocia en distintos ámbitos y niveles y ofrece la evidencia palpable, pública y documental de la pugna por sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización. Las disciplinas en él incluidas en tanto amalgamas cambiantes atraviesan, según este autor, las etapas de invención, promoción, legislación y mitologización. Proceso de conversión, en algunos casos, que comienza en las escuelas y determina la creación de disciplinas científicas. Sin embargo, en los momentos en que el movimiento de reformas está decayendo las materias escolares básicas o tradicionales permanecen como “fortalezas inexpugnables”

Hasta aquí, la recuperación de postulaciones claves de cada uno de los referentes teóricos de la comunidad del Reino Unido. De la lectura se identifican posiciones teóricas y postulaciones compartidas. Por una parte, las referencias mutuas entre los especialistas consultados y, por la otra, la alusión en la mayoría de los textos a las mismas fuentes, así Raymond Williams y Bernstein se constituyen en dos figuras emblemáticas del mundo inglés y se menciona a

Schwab, y Jackson (por sus aportes a la lectura del currículo oculto), entre los autores norteamericanos.

En otro orden, como ya anticipáramos, la mayoría de los especialistas ingleses coinciden en la preocupación por construir una Sociología del currículo y una Historia del currículo. Las críticas que plantean se dirigen en todo caso a los sociólogos generalistas o de la educación que descuidaron la problemática curricular como objeto de estudio. Unido a ello, todos imprimen a sus reflexiones una mirada crítica hacia el sistema educativo inglés. En fin, en el marco de esta comunidad académica pareciera factible el reconocimiento de coincidencias más que de diferencias o líneas internas al interior de la misma.

2.3.2 Teóricos y teorías curriculares en Norteamérica. Rasgos de una comunidad en lucha: Una visión comparativa.

Ingresar a la comunidad académica que aborda lo curricular en Norteamérica demanda aludir a los orígenes de la teoría curricular, básicamente, revisar las postulaciones de autores como Bobbit, Dewey, Tyler y Taba. Es ese un camino recorrido por todos o casi todos los estudiosos del tema, quienes en su mayoría recuperan, sintetizan y analizan críticamente las postulaciones de los que suelen etiquetarse como los “padres de la teoría curricular”. En consecuencia, cada vez que abordamos un nuevo autor encontramos en sus textos, como punto de partida, los desarrollos de quienes conformaron la tradición dominante en el campo a principios de siglos. Autores como Furlán, Remedi y Díaz Barriga, desde México, son ejemplo de ello.¹²

12 El primero de ellos refiere a estos autores en distintas publicaciones, y se puede encontrar un desarrollo exhaustivo en su tesis de doctorado publicada por la universidad Autónoma de Sinaloa; Remedi por su parte, en el artículo “Racionalidad y currículo. Deconstrucción de un modelo” publicado en Landesman, Monique (1988) reconoce la obra de Tyler como un primer intento de sistematizar y organizar pasos de acción a la vez que sintetizar preocupaciones y propuestas que pueden ser reconocidas en pedagogos como Dewey y Durkheim. Díaz Barriga, en su texto “Didáctica y Currículo” (Primera edición 1984), sostiene que en su etapa inicial se debate, centralmente los problemas de los planes y los programas de estudio a partir de la necesidad de elaborar objetivos conductuales con Tyler o refiriéndose a metas con Taba. Tyler propone como fuentes para la generación de objetivos el alumno, la sociedad y los especialistas y que una vez establecidas las necesidades tienen que pasar por los filtros de la filosofía y la psicología. Para Díaz Barriga la concepción de este autor acerca de lo social está fundada en una “epistemología funcionalista” y sigue la líneas del pragmatismo y utilitarismo de Dewey quien fuera su maestro. En ese mismo texto Díaz Barriga avanza en el análisis de la concepción de Taba y Gagné desde una lectura comparativa de los tres autores mencionados. (DÍAZ BARRIGA, A.; 1984, pp:14,15,17). Bolívar, en tanto sostiene que la concepción curricular de Tyler, de carácter instrumentalista, está fuertemente influenciada por los postulados de la gestión empresarial de Taylor y que los postulados del conductismo operan como fuente para el diseño. Es a partir de la teoría de este autor que se generaliza una visión del currículo equiparada a planes de estudio y programas. (BOLIVAR, A. 2003)

También los autores norteamericanos remiten a los orígenes. Generalmente desde una posición crítica y con la intencionalidad de proponer aquello que, desde su interpretación, constituye una *teoría alternativa* en el campo. Teorías que en algunos casos se consolidaron como una nueva tradición que desplazó a una anterior.

En efecto, en el caso de la teoría curricular en Estados Unidos, a diferencia de la anglosajona, resulta evidente la presencia y defensa de tradiciones opuestas. El recorrido por los distintos especialistas en el campo va generando al lector la necesidad de alerta constante para poder identificar qué se disputa y con quiénes, qué se defiende y con quiénes se comparte. Moreno Olmedilla (2003) plantea precisamente que, llama la atención el marcado énfasis sobre el concepto de "lucha" (struggle) que preside los más autorizados análisis históricos sobre la construcción y desarrollo del currículo escolar en Estados Unidos (entre otros muchos, Kliebard, 1985b, Popkewitz, 1987 y Tanner y Tanner, 1980). Y agrega:

[...] aparece, ya desde el siglo XIX, como un campo de batalla en el que confluyen, presionan y compiten por obtener un lugar reconocido diversos grupos ideológicos, académicos, profesionales, políticos, religiosos y étnicos. Así, el currículo escolar se perfila desde entonces como un espacio de debate público, y el término mismo de currículo, lejos de quedarse en la jerga especializada de los académicos, entra de lleno en el lenguaje cotidiano de las personas, las instituciones y los medios de comunicación social estadounidenses. (MORENO OLMEDILLA, J.M., 2003 Pág: 3)

Si bien no es posible identificar posiciones absolutamente coincidentes en las interpretaciones de quienes estudian el origen y desarrollo de la teoría curricular en Norte América, en líneas generales, acuerdan en el análisis que realizan de los aportes Ralph Tyler,¹³ aún cuando han surgido relecturas contrapuestas al mismo. (como lo muestra el debate entre Kliebard y Herbovitz).¹⁴ No obstante lo señalado, desde nuestra lectura,¹⁵ podríamos ubicar con Tyler un momento de emergencia de la teoría curricular. Siguiendo a Díaz Barriga (1988) a principios del Siglo XX, surgen dos tendencias que marcan el origen del campo: la que deriva de las postulaciones de Dewey, por una parte y la que emerge a partir de los trabajos de Bobbit, por la otra. Es precisamente Tyler quien haría un intento por conciliar ambas vertientes.¹⁶

13 La adscripción teórica y los aportes de Tyler forman parte de los debates al interior del campo. Bolívar sostiene que la concepción curricular de Tyler, de carácter instrumentalista, está fuertemente influenciada por los postulados de la gestión empresarial de Taylor y que los postulados del conductismo operan como fuente para el diseño. Es a partir de la teoría de este autor que se generaliza una visión del currículo equiparada a planes de estudio y programas. (BOLIVAR, A., 2003)

14 Kliebard es uno de los primeros teóricos que realiza en 1970 una mirada crítica a los postulados de Tyler asociándolo al behaviorismo y nombrándolo padre de los objetivos educativos. Acerca del racionalismo de Tyler, sus proximidades y distancias con las postulaciones de Bobbitt, debate con otros autores como Hlebowitsh quien asume la defensa que el propio Tyler no protagoniza y considera que las críticas recibidas son, en buena parte, infundadas. (Ver Revista de Estudios de Currículo Volumen 1, Números 1 y 2)

15 El texto de Tyler, *Principios básicos del currículo* fue publicado en 1949 en su versión en inglés y traducido al español por Editorial Troquel, Buenos Aires, en 1970.

16 Díaz barriga en su texto "Didáctica y Currículo" (Primera edición 1984) sostiene que en su etapa inicial se debate centralmente los problemas de los planes y los programas de estudio a partir de la necesidad de elaborar objetivos

Otros autores, como Bolívar (2003) y Moreno Olmedilla (2003), realizan estudios de reconstrucción de los orígenes de la teoría curricular en Estados Unidos y advierten que estuvo fuertemente influenciado por la tradición pragmática de comienzos del Siglo XX, en el marco del enfoque positivista de las ciencias sociales. Por ende, vinculada a las nociones de control, predicción y eficiencia. Lo que deriva en un centramiento de lo curricular en el interés técnico. Ello se expresa con claridad en la obra de Bobbit quien define las relaciones entre Currículo como reflexión y currículo como acción en términos de racionalidad tecnológica y de eficiencia social.

Profundizaremos, una vez aludidas algunas líneas acerca del origen de la problemática curricular en Estados Unidos, en el estudio de los movimientos y autores que, sostenidos en distintos marcos referenciales, replantean los términos iniciales de la teoría. Nos referimos a “movimientos” -en una línea cercana a la idea de Stenhouse- quien refiere a conjunto de personas que se distinguen por compartir convicciones o creencias acerca de una doctrina.¹⁷

En función de estos considerandos si bien no nos detendremos específicamente en la producción de ciertos autores, sus ideas serán necesariamente consideradas al referir a quienes las debaten al interior de la propia comunidad norteamericana. Apelamos a dos compilaciones de obras traducidas del inglés para dar cuenta de las diferentes líneas teóricas que se desarrollan en Estados Unidos: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, realizada por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez y la publicación especializada “Revista de estudios del currículo.”¹⁸

conductuales con Tyler o refiriéndose a metas con Taba. El primero propone como fuentes para la generación de objetivos el alumno, la sociedad y los especialistas y que una vez establecidas las necesidades tienen que pasar por los filtros de la filosofía y la psicología. Para Díaz Barriga la concepción de Tyler de lo social está fundada en una “epistemología funcionalista” y sigue la línea del pragmatismo y utilitarismo de Dewey quien fuera su maestro. En ese mismo texto Díaz Barriga avanza en el análisis de la concepción de Taba y Gagné desde una lectura comparativa de los tres autores mencionados. (DÍAZ BARRIGA, A.; 1984 . pp: 14,15,17)

17 Idea cercana a la noción de formaciones propuesta por Raymond Williams para referir a tendencias y movimientos conscientes -literarios, artísticos, filosóficos o científicos- que tienen una influencia decisiva en el desarrollo de una cultura. (Williams, R. 1980)

18 Correspondiente a los números 1 y 2 de 1998 que publica el debate entre Herbert Kliebard y Peter Hlebowitsh acerca de las valoraciones de la obra de Tyler y del Anuario 200. En el marco de este rastreo de antecedentes se considera, asimismo, pertinente mencionar que la Revista de Estudios del Currículo publica su primer número en español en 1998, pero como señala Ian Westbury en la presentación del mismo, el primer número del “Journal o Currículo Studies” apareció en 1968 editado por la Universidad de Birmingham, Reino Unido e incluyó entre otros artículos de Lawrence Stenhouse y John Goodlad que Actualmente se difunde en países como Canadá, Australia y Estados Unidos incluyendo en cada una de sus seis publicaciones anuales artículos de especialistas de dichos países. El fundador del Journal fue Philip Taylor de la Universidad de Birmingham, primer profesor nombrado en Reino Unido, a quien se le une Bill Reid a principios de los 70. El volumen 1, al que hacemos referencia, lleva por título “teoría del currículo” e incorpora textos de autores como Pertti Kansanen y Peter Menk de Alemania y del propio Schwab, así como de Atkins, Dreeben (el mismo texto publicado en la compilación de Akal) y Tadeo Da Silva, entre otros. En su sección “debates” se expone la reevaluación que Hlebowitsh realiza de Tyler. El número de 2 del volumen 1 del mismo año 1998, aborda como tema eje “Política educativa y reforma del currículo, e incluye textos de Popkewitz, Stephen Ball y uno en colaboración de tres autoras argentinas, Birgin, Dussel y Tiramonti. Se incorpora la

Kliebard señala que si bien en este campo no es posible identificar un punto de arranque claro como lo sería “El origen de las especies” de Darwin para el desarrollo de la investigación científica en otros campos, si es posible reconocer algunos puntos de referencia. Uno de ellos es la publicación en 1918 de Franklin Bobbitt “El currículo”, que le otorgó al tema un campo de estudio por derecho propio y no como una rama de la educación general.

Un segundo hito fue la publicación en 1927 del Anuario de la Sociedad Nacional de Estudios de la Educación, en cuyos dos volúmenes se intentó resolver algunos de los conflictos presentados en el campo en la década anterior. Un tercer mojón en los estudios sobre el tema es la conferencia que se llevó a cabo en la Universidad de Chicago en 1947 y la publicación, dos años más tarde del volumen que recopiló las producciones presentadas en ella, editado por Virgel E. Herrich y Ralph W. Tyler y que marca una etapa diferente preocupada esencialmente por la construcción de una teoría del currículo, noción que ocupó una parte importante del pensamiento de los curricularistas, desde entonces.

A partir de cuestionar qué debemos entender por teoría, Kliebard postula que en el caso de currículo una teoría deberá ocuparse en primer lugar de las cuestiones referidas a qué debemos enseñar y como justificamos tal decisión. La segunda, deviene del hecho ineludible que siempre “enseñamos algo a alguien” y ello plantea la pregunta en términos de “qué se enseña a quién”, es decir, cómo se distribuye el conocimiento. Una tercera consideración refiere a la necesidad de reconocer, cuáles serían los efectos que produciría el estudio de un campo de conocimiento dado, en tanto no sólo aprendemos determinadas materias sino que ese aprendizaje afecta nuestros hábitos, nuestra forma de pensar, de plantear y resolver problemas. Finalmente una teoría, según el autor, deberá abordar cuestiones relativas a cómo se interrelacionan los distintos componentes de un currículo.

A partir del fracaso de las reformas curriculares emprendidas en Estados Unidos, hacia finales de la década de los 60, colapsan las certezas teóricas que caracterizaban el campo de estudio del currículo y se produce una fuerte crisis al interior del mismo. Crisis que llevó a ciertos especialistas a “certificar” la muerte de los estudios curriculares.

Es Schwab quien alerta inicialmente acerca del riesgo de su desaparición cuando afirma que el campo del currículo está moribundo dada la excesiva confianza en la teoría y que sólo habrá un

respuesta de Kliebard a Hlebowitsh y la contra respuesta del primero. Westbury afirma en la presentación que, aunque el JCS surgió y se vio profundamente influido por su medio británico no pudo ignorar lo que se hacía en

renacimiento si se lo orienta a una modalidad de carácter práctico. Los aportes de Schwab son de peso a la hora de analizar procesos de desarrollo curricular. Su crítica cambia radicalmente el modo de concebir el currículo dominante, elabora propuestas de acción alternativas a la modalidad teórica, normativa y abstracta.

Williams Pinar, desde un marco crítico, inicia a su vez un nuevo proceso de reconceptualización de lo curricular, desde la comunidad académica norteamericana. Le reconoce al currículo un carácter histórico, político y racial; permeado por el género; fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e internacional.

De lo señalado, no es posible desconocer que, a partir de Ralph Tyler, Joseph Schwab y William Pinar, se generan tradiciones que adquieren carácter dominante en alguna etapa de la construcción del campo y que cada uno de los autores mencionados, se constituyen en representantes claves, en tanto marcan, en cada caso, una ruptura epistemológica al interior de la teoría curricular. Sin embargo, y como evidencia de los conflictos al interior de esta comunidad, los criterios para reconocer y nombrar autores y perspectivas varían según quien lo efectúe. Así, a modo de ejemplo, mientras que Reid ubica a Pinar en la línea que llama *existencialista* y éste a los “deliberadores” como Reid en una línea que nomina *empírico conceptual*, otros como Martín Lawn y Leans Barton incluyen en la *reconceptualización humanística* tanto a Schwab como a Pinar. En el recorrido por las distintas perspectivas del campo cada uno de estos autores ubica la línea que comparten al final del recorrido, lo que puede ser leído como intención de mostrar que se configura como corriente superadora de las anteriormente clasificadas.

Con estos tres autores, podríamos marcar el momento de emergencia del campo, la advertencia acerca de su disolución y el resurgimiento desde otro lugar teórico. Cabría rescatar, además de los tres ya mencionados, otros autores de origen estadounidense, que se posicionan en una línea crítica y cuya referencia es ineludible al abordar la temática: Jackson, Apple, Giroux, Popkewitz, entre otros. Quienes desde el planteo de la relación intención realidad; el señalamiento de los procesos que se dan en el aula más allá de lo prescripto, a partir de la categoría “currículo oculto”; desde la denuncia del carácter político del currículo develan fuentes y mecanismos de legitimación, ponen de manifiesto el carácter ideológico y la relación existente entre orden institucional dominante y organización del conocimiento académico.

Estados Unidos, el país donde había surgido el núcleo del movimiento de reforma del currículo [...] (Westbury, 2001, pág: 6)

Otros teóricos adhieren a enfoques postmodernos, post-críticos e interpretativos, perspectivas que comparten el interés por desentrañar los significados subjetivos e intersubjetivos de las experiencias pedagógicas y curriculares desde el punto de vista de sus actores. Postestructuralistas y pragmáticos críticos examinan los compromisos de orden ideológico, político y social de carácter dominante, que el currículo en tanto producto histórico y cultural contiene. Deconstruyen, develan los signos y símbolos centrales del mismo ya que en tanto texto son una ilusión y presupone otros signos y otros símbolos. Todos ellos producen, en fin, nuevos quiebres y contribuyen a la consolidación del campo de estudios del currículo norteamericano, extendiendo la influencia de sus ideas a otros continentes.

Finalizado este tramo del recorrido por las dos comunidades eminentemente curricularistas como son Inglaterra y Estados Unidos, interesa en este punto señalar que algunos autores (Bolívar, entre ellos) utilizan la expresión *diáspora postparadigmática: la seducción del postmodernismo* para referir al estado actual de posiciones respecto de lo curricular. Dado que el citado autor considera que las diferencias entre hermenéutica y crítica de las ideologías de los 70 se ha desplazado en los 80 a la crítica de la modernidad ilustrada y, en consecuencia, las grandes metanarrativas son objeto de deconstrucción y descentramiento. Se cuestionan los postulados fuertes de la modernidad desde la sospecha de que esconden más de lo que manifiestan y que frente a ese discurso totalizador se aboga por la pluralidad de discursos, de verdades y de prácticas. Ideas que le plantean nuevos retos a la teoría del currículo¹⁹. Desde una mirada crítica, señala que el pensamiento conservador domina el discurso postmoderno, a excepción de Cherryholmes y Lather, cuyas ideas tienen como base el pensamiento de Foucault y guardan importantes afinidades aunque significativas diferencias con la teoría crítica. En esta línea de pensamiento, asume una posición de alerta frente a la intención de Giroux de unir supuestos modernistas y postmodernistas en el marco de su “teoría radical” de la educación, de la cual deriva la “pedagogía de los límites” (bordes)²⁰ en la que intenta “vincular un concepto emancipador del modernismo con un postmodernismo de resistencia” (Giroux, 1992a:142, citado por Bolívar, A., 2003 pág: 195.).

2.3.3. Dos miradas desde comunidades periféricas: una australiana y una sueca.

19 Siguiendo las investigaciones publicadas en el Texto de Pinar y Reynolds, “Understanding Currículo” en 1992, Bolívar reconoce dos variantes dentro de los movimientos postmodernistas en el currículo: la fenomenología y el deconstruccionismo, cuyos autores lo plantean en el capítulo “Notas genealógicas. La historia de la fenomenología y el postestructuralismo en los estudios del currículo” (pp: 237-261) y, que según Bolívar, es uno de los pocos documentos históricos para conocer este movimiento.

Como parte de las decisiones adoptadas para operar un necesario recorte en el relevamiento de los antecedentes acerca del tema, seleccionamos dos de los muchos teóricos que en países como Australia, Canadá, Noruega, Francia, Suecia, entre otros de habla inglesa y de Europa Central y Septentrional, abordan la problemática curricular y cuyas reflexiones solemos conocer escasamente (algunas, expuestas en artículos traducidos e incorporados en compilaciones o publicados por revistas especializadas) Ellos son: Shirley GRUNDY desde Australia y Ulf LUNDGREN desde Suecia. El criterio que opera en este caso se vincula con la posibilidad de acceso a los mismos, en algún tramo de nuestro trayecto formativo.

Grundy, en consonancia con su opción teórica, correlaciona formas de concebir el currículo con la distinción que Habermas realiza acerca de los tipos de intereses. La idea de diseño curricular, planes y programas en sentido reproductivo remite, según Grundy, a un interés técnico. Implica una suerte de ejercicio tecnológico de control y la división del trabajo entre diseñadores y “ejecutores”, estos últimos docentes a quienes se prepara en el manejo de un conjunto de métodos para ser aplicados. En tanto, desde el interés práctico, se entiende el currículo como *práctica*, como ámbito de interacción humana que se preocupa por el aprendizaje en términos de construcción de significados. Asimismo, la autora, considera, la “emancipación”, interés incompatible con el técnico pero compatible con el práctico, como una orientación fundamental. Un desarrollo del currículo informado por este interés es problemático y requiere de la reflexión y de acciones arriesgadas de los participantes, en vez de pronunciamientos académicos.

Lundgren a partir de su planteo del problema de la representación, se propone analizar cómo se establecieron los códigos curriculares la estructura y modos de producción; las condiciones que regulan los diversos contextos sociales así como la creación de textos pedagógicos o currículos en una sociedad cambiante. Identifica inicialmente las categorías de Estado y Sociedad como instrumentos conceptuales para una primera aproximación a la teoría del currículo o pedagogía; términos que en este tramo del texto utiliza indiscriminadamente. En torno al reconocimiento de “códigos curriculares” identifica cinco períodos, con relación a los cuales utiliza la categoría “código” en sentido de texto producido para la educación, que organiza diversos campos de conocimientos. Denomina a dichos códigos, en orden cronológico como: clásico, realista, moral, racional y, por último, invisible.

2.3.4. Ecos en Iberoamérica: España, Brasil, México y Argentina

20 El término borde viene de Derrida y refiere a margen, márgenes.

Para la reconstrucción de la actual configuración del campo del currículo en los países mencionados en el subtítulo, hablamos de ecos por varios motivos. Por una parte porque son receptores de los desarrollos que provienen de países anglosajones. Países como dijimos de tradición curricularista, que se va colando en los de habla española y portuguesa. La mayoría de estos países, retransforma su agenda de debates en la última mitad del siglo XX, como producto de esta influencia; pero además, porque los ecos entre los mismos producen sonidos de ida y vuelta. Así la comunidad española conoce las obras de Tyler y Taba, como lo reconoce Moreno Olmedilla (2003), a partir de las publicaciones de sus textos en español realizadas por editoriales argentinas.

Huelga referir a los múltiples contactos y vínculos académicos entre mexicanos y argentinos (Alicia de Alba alude a ellos al caracterizar el estado del campo curricular en México en los 70), Producto en gran parte de la radicación en ese país, de un importante número de teóricos argentinos exiliados, quienes operaron de algún modo de nexo entre ambas comunidades y de vehículo para el contacto a través de las publicaciones así como desde la participación en diversos eventos con temáticas propias del campo pedagógico. Entre ellos los vinculados con el estudio de las universidades y sus propuestas formativas. De hecho, un primer texto que marca este cruce de comunidades además de traer la mirada de quienes abordan tanto la enseñanza como el currículo fue *Didáctica y Currículo* de Díaz Barriga. Texto por otra parte que plantea al separar con la conjunción “y”, la presencia de los dos campos en estas comunidades.

La idea de ecos, por último, responde a la opción que hemos definido para el abordaje de estas comunidades. En todos los casos reconocemos trabajos de investigación acerca del estado de la cuestión curricular, realizados por autores nativos. En consecuencia, desde una relectura de estos documentos y desde la lectura de las fuentes, principales representantes en cada comunidad; armaremos la panorámica de los estudios curriculares en los países mencionados, Dada sus particularidades analizaremos caso por caso.

2.3.4.1. Textos y compilaciones de España. Recuperación de algunas categorías centrales

El ingreso y desarrollo de los estudios curriculares en este país ha sido analizado por diferentes especialistas del mismo (Bolívar, A.2003; Moreno Olmedilla, J.M., 2003 2003) Además, el tema ha sido abordado, reproducido, sintetizado y reelaborado con fines didácticos por numerosos académicos que han producido libros de autor, compilaciones, artículos y ponencias. El abordaje de todos ellos obligaría a un rastreo en profundidad que escapa a las intenciones de

nuestro estudio. Por ello hemos optado para este caso, incorporar un análisis exhaustivo de los textos de Gimeno Sacristán y aquellos cuya autoría comparte con Pérez Gómez, ambos de la Universidad Complutense de Madrid. Esta decisión fue tomada en consonancia con la decisión de seguir la obra completa de un teórico. Asimismo, en tanto el tema forma parte de la producción de la mayoría de las universidades españolas, hemos seleccionado algunos de los especialistas más importantes de cada una de ellas. Haremos una breve referencia a Angulo Rasco y Nieves Blanco de Málaga; Domingo Contreras de Barcelona, Beltrán Llavador y Dino Salinas, de Valencia, Bolívar de Granada, Araceli Estebaranz García de Sevilla, quienes consideramos dan cuenta de la producción al interior de esta comunidad, completando nuestra lectura a partir de la reconstrucción que realizan Bolívar (2003) y Moreno Olmedillo (2003). En otro apartado de este capítulo, referimos a categorías específicas que los especialistas proponen para el análisis de los procesos de cambio curricular en las universidades.

Respecto del ingreso del vocablo “currículo”, Moreno Olmedilla, afirma que, en cierta medida, es irónico que un término de procedencia latina tenga que ser considerado un anglicismo en el contexto de una lengua romance como la española. Término etimológicamente latino pero semánticamente anglosajón. Admite que el concepto llega a esa comunidad pedagógica “por la puerta de atrás”, es decir por un intermediario cultural, en este caso Argentina, Dado que las primeras publicaciones, como ya lo señaláramos son traducciones de autores norteamericanos realizadas por editoriales argentinas: *Los Principios básicos del currículo* de Tyler (1973) la *Elaboración del currículo* (traducción de *Curriculum Development*) de Taba (1974) y *El mejoramiento del curriculum* (traducción de *Curriculum Improvement; decision-making and process*) de Doll (1974). Obras que en España, según su opinión, no despertaron interés especial ya que tanto el concepto como el tratamiento marcadamente idiosincrásico resultaban extraños a la cultura pedagógica del momento. En coincidencia con este autor, Contreras (1990) reconoce que el currículo no era un concepto que figurara en la tradición académica española.

Consideramos, producto de la lectura sistemática de obras de autores de origen español, que estos operan, en un número importante de casos bien como “reproductores/divulgadores” que asumen la tarea de difundir la producción sobre lo curricular -generalmente de origen anglosajona- o, en menor medida, desde la posición de analizadores de la configuración del estado de dicha producción, por lo cual no se constituyen en fuente generadora de nuevas teorías. No obstante, hemos podido reconocer, por parte de algunos de ellos, la elaboración de constructos y relaciones entre los mismos de potencialidad explicativa para los procesos curriculares, que recuperamos en este tramo:

- ✓ De la autoría de GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: el concepto "expectativas curriculares" desde el cual se marca la distancia entre los deseos y la realidad.
- ✓ La consideración de Domingo CONTRERAS de lo curricular como herramienta de trabajo.
- ✓ Desde la línea de significación de ANGULO RASCO el currículum como representación de la cultura, ergo como contenido, y como representación de la acción, esto es como planificación.
- ✓ La categoría determinaciones curriculares, la distinción de "instancias de decisión curricular", al referir a lo curricular como construcción de un colectivo a lo largo de su actividad curricular, y en consecuencia la caracterización de "determinación compleja", propuestas por Beltrán LLAVADOR.
- ✓ La recuperación que Dino SALINAS realiza respecto de la idea de currículum como proyecto de carácter cultural, social y educativo.
- ✓ La diferenciación que plantea BOLÍVAR entre el currículum como campo de estudio y como realidad procesual más el carácter multidimensional y multiparadigmático del primero.
- ✓ La propuesta de ESTEBARANZ GARCÍA de implementar un modelo de diseño deliberativo y colaborativo en procesos de elaboración del currículum universitario.

2.3.4.2. Una expresión del movimiento crítico en América Latina (Brasil)

Tomas Tadeo DA SILVA, especialista en currículum catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Río Grande do sul, Porto Alegre, Brasil, es abordado como uno de los representantes de la comunidad brasileña, dados sus contactos con autores de otras comunidades, entre ellas la Argentina²¹. El autor se posiciona claramente dentro de la corriente crítica, comparte supuestos y racionalidades de otros autores marxistas y neomarxistas como Gramsci y Apple, la concepción freireana de educación y recupera aportes foucaultianos para definir su enfoque acerca de lo curricular.

En consonancia con esas ideas, propone un quiebre con el sentido común respecto de los procesos de fetichización y reificación y con la idea del currículum como producto natural o desinteresado. Para eso postula una serie de estrategias de descolonización del mismo. Entre

²¹ Las relaciones con autores brasileños se vio igualmente incrementada por los aportes de especialistas en Didáctica, tales como Vera Candao y Magda Bercker Soares, entre otros.

ellas, la elaboración de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados; la búsqueda de intersticios que permitan interrumpir, subvertir y desestabilizar significados y representaciones visibles en las escuelas (por ejemplo las efemérides, que sintetizan visiones de los grupos dominantes); centrarse en los problemas de “nuestro tiempo” tales como la pobreza, el racismo, el sida, la alineación, violencia, adicciones, destrucción ambiental, exclusión y represión.

2.3.4.3. Desde México, mexicanos y argentinos

Hay una multiplicidad de artículos, documentos, compilaciones y libros de autor que abordan el discurso curricular en México y dan cuenta de las experiencias realizadas desde diversas prácticas de innovación curricular. El subtítulo asignado a este apartado da cuenta de la inclusión en el proceso de producción sobre el tema en la comunidad mexicana, no sólo de autores nativos sino también de un importante número de argentinos que se integraron a dicha comunidad académica. En este caso recuperamos aportes tanto de especialistas argentinos radicados en México como de mexicanos.

Tal como lo hiciéramos en el recorrido por otras comunidades, optamos por elegir la obra de un autor a la que remitiremos desde una reconstrucción cronológica de los textos que refieran a lo curricular. En este caso se trata de Ángel DÍAZ BARRIGA por dos razones de peso. En primer lugar, dado que ha asumido el tema a lo largo de su trayecto profesional y derivado de ello, ha publicado un conjunto de artículos y textos. En segundo lugar, porque desde las indagaciones empíricas realizadas, nos proporciona importante información acerca del estado del arte de lo curricular en México. Incorporamos asimismo la referencia y el análisis de tres trabajos de otra especialista mexicana, Alicia de Alba.

Una lectura cronológica de las producciones del primer autor mencionado nos permite reconocer los avances en el estudio de lo curricular, desde una mirada que, el mismo autor, define como genealógica. Un primer texto en el que aborda esta problemática lo constituye *Didáctica y Currículo*, editado en 1984. En la Introducción a la cuarta edición (1986), Díaz Barriga expresa que los capítulos que componen el texto giran en torno a la articulación de la Didáctica y el currículo. Allí, reconoce una “invasión” en los espacios educativos de las propuestas curriculares que pareciera cancelar de alguna manera el debate didáctico, siendo que, según el autor, la relación “histórica” es a la inversa: *es en los planteamientos de la Didáctica que se ordena el plan de estudios*. Desde esta postulación la construcción de

programas de estudio se encuentra en el eje de articulación didáctica-currículo en la cual, lo curricular se vincula con la búsqueda del contenido a enseñar y lo didáctico apunta a redefinir una situación global donde dicho conocimiento es enseñado. En *Ensayos sobre la problemática curricular*, de 1984, el autor considera que dada la “magnitud histórica” de los problemas curriculares no es posible ofrecer un modelo para resolver los mismos. El texto constituye una reflexión acerca de los problemas del currículo, mediante el que se intenta formular fundamentalmente preguntas y efectuar un análisis del tema. El autor marca la impronta en la teoría curricular de la tecnología educativa, corriente dominante en el contexto mexicano de los 80. Asimismo, identifica la presencia de dos propuestas para la estructuración de planes. Una vinculada a la teoría de la funcionalidad técnica y otra, representada por la teoría curricular modular con base en “objetos de transformación”, modelo que según el autor, significa un avance relevante para la integración de contenidos en un plan de estudios. En el artículo “Los orígenes de la problemática curricular” de 1988, Díaz Barriga, expone como tesis centrales que la teoría curricular nace como expresión de una nueva articulación escuela sociedad y que existe una similitud conceptual y epistemológica entre las expresiones de la pedagogía industrial acerca de currículo, evaluación y tecnología educativa, siendo sus bases de corte positivista-funcionalista y conductual. El artículo, propone cuestionar radicalmente ciertas certezas y, a partir de la crítica, formular propuestas alternativas sobre la problemática curricular. Advierte acerca del origen encubierto del término currículo asociado con el funcionalismo, el pragmatismo y el conductismo. Deriva de allí el desplazamiento de la Didáctica por un conjunto de teorías pedagógicas sostenidas en principios de eficiencia y control y la definición del núcleo de la problemática curricular como la búsqueda de soluciones a las exigencias del capitalismo industrial. Movimiento de reemplazo de la Didáctica por la nueva teoría curricular. En la misma línea argumentativa, en el artículo “El currículo, un campo de conocimiento: un ámbito de debate”, Díaz Barriga considera que la cuestión curricular es un espacio en el que se anudan múltiples problemas relacionados con eficiencia, eficacia y calidad y que existe una confianza excesiva en que las modificaciones del currículo van a solucionar los problemas educativos. Reconoce diversos modos de conceptualizar el término currículo. Por último, refiere que en las instituciones universitarias, cuando se involucra a los docentes en la construcción de programas y planes de estudio, en instituciones recién creadas o de carreras nuevas, la tarea genera formas de trabajo colaborativo. Pero, a medida que transcurre el tiempo de funcionamiento, se van originando “fuerzas internas” tales como las resistencias, la inercia, las luchas por la hegemonía entre sujetos y grupos. Estas fuerzas, definirán los “siguientes intentos de modificación del mismo plan”. El espacio curricular, “se transforma en un doble escenario de conflictos”. Para imponer una determinada cosmovisión acerca de cómo debe estructurarse el plan y el que se dramatiza en términos de enfrentamientos entre los docentes

que tienden a agruparse por diversas afinidades, consolidándose como núcleos “potencialmente atacados” por los demás. Situaciones que suelen presentarse tanto en las instituciones que podrían tipificarse como conservadoras como las que podrían considerarse alternativas.²² Con “Debates en relación con la investigación educativa y la investigación curricular en México”, de 1989 ²³ Díaz Barriga inicia una línea de investigación acerca del estado de la investigación curricular, sus problemas y perspectivas en dicho país, durante la década del 80. Estudio que profundiza en “El currículo: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología del currículo”, en el cual el autor expone acerca del proceso socio-histórico que se gesta en la última fase del Siglo XX. Desde allí analiza el efecto de la situación social en el discurso actual del currículo sobre el pensamiento crítico. El estudio continúa con un rastreo minucioso acerca de la investigación curricular en México en la década del '90, trabajo que, dado su carácter sistematizador, más allá de las referencias a la producción de un país determinado, es de ineludible inclusión en tanto organiza la temática en torno a ciertos núcleos conceptuales claves y alude a los principales debates y desarrollos de la década que documenta.

En el capítulo “Currículo: Una mirada sobre sus desarrollos y sus retos” (2001) En: Westubry (comp.) *¿Hacia dónde va el currículo? La construcción de la teoría deliberada*, Díaz Barriga, emplea intencionalmente la denominación “campo curricular”, para evidenciar el reconocimiento que en el currículo se integran diversos elementos: un desarrollo teórico; uno práctico y de técnicas para mejorar planes y programas y la intervención en el trabajo escolar; el empleo de metodologías diversas para estudios empíricos. Asimismo, se encuentra cruzado por actividades realizadas desde algunas de estas tres “tipologías”: lo teórico, lo referencial - sostenido en datos empíricos- y las reflexiones sistematizadas, todo lo cual genera un primer nivel de dificultades para una clara delimitación del campo.

En: “Curriculum: Tensiones conceptuales y prácticas”, publicado en: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol 5 N° 2 (2003) Díaz Barriga, retoma la mirada genealógica, toma distancia de las tradiciones en materia curricular, y, a partir de dos vertientes iniciales, identifica un conjunto de tensiones conceptuales y prácticas al interior del campo.

De la obra de Alicia DE ALBA, destacamos *Currículo: Crisis, mitos y perspectivas*, texto publicado en 1991, en el cual la autora plantea que, al inicio de los 90, el diseño, desarrollo y la

22 Si bien este artículo incluye reflexiones respecto de los procesos de elaboración curricular en las instituciones universitarias, a los efectos de no fragmentar la obra del autor, la incorporamos en este tramo del trabajo y no en el apartado que específicamente recupera aportes derivados de investigaciones curriculares en las universidades.

evaluación de los currículos escolares, específicamente los universitarios, enfrentan una crisis de discursos y prácticas. Dado que se cuenta con un acervo de experiencias y producción discursiva a ser analizadas, asume el compromiso de desarrollar nuevas perspectivas frente a las demandas conceptuales, sociales, institucionales e históricas del nuevo siglo. El volumen está dividido en tres partes que se corresponden al subtítulo del trabajo: crisis, mito y perspectivas.

Alfredo FURLÁN y Eduardo REMEDI son dos de los pedagogos argentinos que, insertos en el contexto mexicano, intervienen e investigan procesos de cambio curricular. En el caso del primero realiza su tesis doctoral en la Universidad René Descartes de París y es publicada bajo el título *Ideología del discurso curricular* en 1997, México ENEPI UAS²⁴. Participa como compilador del compendio –publicado en 1989, de las comunicaciones realizadas en el marco del Simposio sobre “Desarrollo de la Investigación en el campo del Currículo” en México, y es autor del volumen *Currículo e Institución*, además de haber dictado un número importante de conferencias y seminarios sobre el tema. En este último, publicado en 1996, el autor reúne seis escritos, según él mismo lo explica en el Prólogo, en tres períodos diferentes y que expresan tres roles que los pedagogos asumen. Los dos primeros “El diseño de un nuevo plan de estudios de 1978 y “El currículo pensado y el currículo vivido” de 1998, escritos para la presentación a la comunidad académica de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala. Año en que ya habían cursado el “currículo modular” -formato implementado en esa institución- cuatro generaciones de estudiantes. El trabajo elaborado desde la posición de “intervención interna “ de los procesos a los que refiere advierte respecto de la distancia con el plan declarado “monumento venerable” y la realidad. Distancia, según Furlán, entre el currículo pensado y currículo vivido. Los dos artículos siguientes “Notas claves para una introducción a la cuestión curricular de 1985 y “Currículo y gestión”, para repensar la Escuela media de 1988, son producto de sendos trabajos de investigación aunque no se presentan con el formato de informe. Los dos últimos textos son transcripciones de conferencias realizadas en distintos eventos. Del conjunto de postulaciones del autor rescatamos la diferenciación que realiza entre plan de estudios, (término que puede ser usado para un documento oficial de la institución) y currículo (proyecto más profundo y trascendente en tanto alude a la relación proyecto-acción.).

23 Incluido en la compilación de Furlán A. y Pasillas, M. A. (1989) *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo*.

24 Cabe aclarar que se opta por no incorporar de este autor las ideas incluidas en el texto *La ideología del discurso curricular* que contiene una revisión de su tesis de doctorado y que se propuso analizar textos sobre planificación del currículo de autores nortamericanos divulgados en América Latina durante los setenta, desde un análisis categorial temático, lo que no implica desconocer la existencia y el valor de la misma para entender las racionalidades que subyacen a los discursos de Tyler, Jhonson., Chadwick y otros. Referentes cuyas posibilidades de profundización escapan los límites de esta tesis.

Asimismo, las apreciaciones que realiza respecto de las relaciones entre diseño y desarrollo curricular.

De Eduardo REMEDI incorporamos sus ideas a partir del artículo “ Currículo y accionar docente”, elaborada para “Memorias del encuentro sobre diseño curricular” en México, ENEP Aragón (1982)²⁵ Parte de afirmar que desde el currículo se determinan funciones específicas para la tarea docente, señaladas fundamentalmente en términos de método y contenido que aspiran a dirigir el “hacer científico” del maestro. *Currículo oficial y currículo oculto, signan su práctica*. En este trabajo, Remedi analiza el hacer docente, ámbitos, funciones, representaciones e imágenes del mismo. Con dicho fin, señala, en primer lugar, una conceptualización del currículo que considera explicativa con relación a la imagen de maestro. En segundo lugar, alude a las determinantes que impregnan el accionar docente en lo relativo al planteamiento institucional. Entiende por currículo, al *espacio particular en que socialmente se sistematizan en términos de selección y orden los contenidos*. Por tanto, es en este lugar particularizado, donde se transmite y evalúa el saber legitimado y validado socialmente.

Propuesta político educativa; expresión simbólica de la normatividad educativa; espacio complejo y contradictorio; síntesis de elementos culturales; proceso de transformación social; edificación y estructura de referencia, son algunas expresiones recuperadas del conjunto de autores que conforman a modo de síntesis las significaciones de lo curricular desde los especialistas mexicanos Para dar cuenta de los procesos relativos a lo curricular apelan a las categorías: gestión curricular, reactivación, determinación, desarrollo, diseño, currículo pensado y vivido, aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, dimensiones generales y particulares, multideterminaciones, construcción social; análisis y evaluación curricular. Aluden a campos de conformación curricular, a sujetos sociales de determinación y desarrollo curricular; presentes, ausentes y de referencia implícita.

En síntesis, el currículo es entendido como espacio para la expresión de las prácticas en el que se articula. Se ubica en una relación compleja entre la historia de la institución y su concreción en una propuesta explícita de un plan. La vida del currículo, no está separada de la vida de los miembros de la escuela, está condicionada por la historia social de la cual forma parte. Los mecanismos, por los cuales los sujetos de acuerdo con la cultura institucional lo reciben y reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales y en última instancia, el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructuran, muestran un

conjunto de interacciones y enunciaciones de un proyecto.

25 Cabe mencionar de la producción de Remedi referida a lo curricular el artículo "Racionalidad y currículo. Deconstrucción de un modelo" Publicado en Landesman M. (comp.) 1988, en el cual analiza racionalidades que subyacen a la propuesta de Ralph Tyler.

2.3.4.4. El caso Argentino

En este tramo, nos interesa incluir un recorrido acerca de la teoría curricular en Argentina, a partir de datos de investigaciones especializadas. También, relevar las producciones de autores argentinos radicados en el país, que desarrollan su actividad de investigación e intervención desde espacios de formación superior, con relación a esta temática.

Como señaláramos oportunamente, el tema del currículo ingresa tempranamente en Argentina a partir de la traducción de los textos de Tyler y Taba. Posteriormente, la compilación de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que aproximan las producciones de autores de habla inglesa. Capelleti y Feeney, de la Universidad Nacional de Quilmes, en el relevamiento de los discursos de los pedagogos argentinos sobre lo curricular a partir de 1983, identifican principales preocupaciones prácticas y debates teóricos centrales. Estos estudios los lleva a sostener que el fraccionamiento de los saberes discursivos que visualizan, estaría dando cuenta de una amplia variedad de temas con poco desarrollo. Asimismo, que no hay un planteo de límites claramente definidos entre el campo del currículo y otros campos como la didáctica, la sociología de la educación y la política educativa. En todo caso lo que aparece, según estas investigadoras, es una suerte de “satelización” del campo de los estudios curriculares, los cuales se encuentran incluidos en campos disciplinares de tradiciones diversas (CAPELLETI, G. y FEENEY, S., 1999, pág:9).

Silvina GVIRTZ y Marcelo PALAMIDESI (1998), afirman coincidentemente, que la teoría curricular se entremezcló con modos de decir, debatir y regular las prácticas docentes. Los términos más difundidos en el discurso especializado en nuestro país eran pedagogía, didáctica, planes y programas. Se produce entonces un proceso de yuxtaposición entre el discurso de una comunidad académica con el discurso de otra. Los términos currículo, teoría del currículo, desarrollo curricular, diseño instruccional, entre otros suplantaron a los anteriores. No sólo los modos de decir cambiaron, sino que fueron produciéndose ciertos virajes en las prácticas, respecto de formas de seleccionar y organizar el conocimiento y ejercer el control sobre qué se enseña y qué se aprende en las escuelas.

Inés DUSSEL, por su parte en el artículo titulado “Escuela e Historia en América Latina. Preguntas desde la historia del currículo”, realiza una reseña de la consolidación de esta disciplina. Allí, se plantea interrogantes acerca del campo de investigación del currículo desde una mirada que abarca otros países de América Latina. Sienta su posición-postulación

afirmando que la historia de la Educación no asumió como tareas la de contribuir a que los sujetos se apropien de la institución desde la explicitación de la historia presente en cada una de las actividades escolares. Se volcó hacia lo que Goodson llama historia de las leyes y los hechos, una historia sin escuela y una escuela sin historia. Esta investigadora cambia el ángulo de análisis, desde los aportes del movimiento de la reconceptualización del currículo, la nueva Sociología de la Educación, así como otras corrientes teóricas tales como la Sociología de Pierre Bourdieu, la genealogía de Michel Foucault. En este sentido, aportan las nuevas tendencias historiográficas de la Educación, la recuperación de la narrativa, la categoría vida cotidiana, la preocupación por lo singular, el reconocimiento del peso de las relaciones de poder, la dimensión política, la preocupación por la construcción de la subjetividad; la actitud frente a la niñez, etc. En el cruce de la teoría pedagógica, del currículo y de la historiografía educacional, surge, según Dussel, la “historia del currículo” como una sub área de estudio privilegiada.

En los 90, la mayoría de los autores consultados (Terigi, F.1999; Edelstein, G. y otros, 2003) afirman que -en el marco del proceso de reforma del sistema educativo en su conjunto y aunque tardíamente en relación con otros países- surge, desde un grupo de estudiosos del campo de lo educativo, una preocupación cada vez mayor por generar un espacio de producción e investigación. De tal modo, comienzan a trabajar en diferentes temáticas vinculadas a lo curricular, algunos más centrados en cuestiones teóricas, tales como las relaciones currículo y prácticas docentes; otros, respecto de lo que denominan “currículo en acción”. Surge de allí, una producción escrita que es publicada mayormente en revistas académicas o resúmenes derivados de distintos eventos académicos.

Como parte de estos estudios destacamos los emprendidos por distintos equipos pertenecientes al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Las referencias a lo curricular, que forman parte del marco teórico del programa que dirige María Cristina DAVINI²⁶ y en el que participan entre otros Andrea ALLIAUD, Alejandra BIRGIN y Daniel SUAREZ. En esos trabajos, a partir de los aportes de Bernstein, Buerdieu y Lundgren, entienden al currículo como “mapas del saber” para la formación de competencias, que representa el *capital cultural* que debe ser internalizado por los sujetos. En tanto, el currículo define los parámetros del saber a transmitir; constituye el texto pedagógico que organiza y regula el proceso de formación; es la evidencia

²⁶ La profesora Davini es titular del módulo Currículo en la Licenciatura en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes y dicta seminarios de postgrado en la Maestría de Didáctica de la UBA, sobre la temática. (Remitirse a “Carpeta de Trabajo”, Material de estudio para los alumnos cursantes de estas ofertas formativas)

escrita de una teoría, de una forma de pensar la enseñanza que construye una identidad simbólica (discursiva) y práctica. (Davini, C.1988)

La publicación de la colección “Currículo presente, Ciencia Ausente”, se constituye asimismo en hito en los desarrollos de la investigación curricular en Argentina. La aparición en 1992 del primer tomo, que lleva por subtítulo “Normas, teorías y críticas”, es el primero de una serie de textos, de un total de cuatro, compilados por Graciela FRIGERIO que da cuenta de los resultados de un proyecto de investigación acerca de la problemática curricular llevada adelante por especialistas en las didácticas específicas de diferentes áreas de conocimiento (Biología, Historia, Educación Física, entre otras) como lo afirma Cecilia BRASLAWSKY en la presentación, es fruto del trabajo de investigación en una línea al interior de la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) -en el marco del Programa Educación y Sociedad-, sobre currículos, planes, programas y textos.

Flavia TERIGI se constituye, a nuestro criterio en aporte clave con respecto a este tema, tanto para su profundización teórica como para la formación de docentes. Dicho aporte se visualiza a partir de la lectura del conjunto de notas que la autora propone con el fin de historizar el concepto; su análisis de las relaciones diseño-desarrollo; la consideración del mismo como herramienta de la política educativa, en tanto formulación de un proyecto público, que obliga al estado a “generar las condiciones necesarias para concretar las experiencias educativas que prescribe para toda la población”; el carácter de herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones; el interés por elaborar un marco comprensivo, desde el cual no se reduzca el currículo a los textos ni se diluya en todo lo educativo, al tiempo que genere criterios para discriminar niveles de análisis y pertinencia temática.

Una lectura de corte comparativo, entre las reflexiones de esta autora y las de especialistas ubicados en otras comunidades, nos lleva a pensar en un cambio de eje en la preocupación teórica, que pareciera devenir de la impronta de una óptica latinoamericana que imprime a su mirada de lo curricular. En este caso, no centra sus análisis en develar las funciones del currículo como arbitrario cultural, como expresión de la cultura dominante, o algún otro tipo de denuncia acerca del mismo como dispositivo diferenciador, al modo de los autores que configuraron la sociología del currículo o la corriente crítica. Su preocupación está puesta en las relaciones entre el currículo prescripto y la implementación del mismo, en el reconocimiento de los problemas relativos al acceso de los conocimientos por parte de toda la población y en cómo garantizarlo. Por ello nos referimos a su posición como una autora que conoce los problemas educativos en el contexto de Latinoamérica.

La lectura de los especialistas desde las publicaciones consultadas, estaría denotando una serie de temas recurrentes y posiciones compartidas: la preocupación por el currículo prescrito, la impronta de la norma; el proceso de implementación; la conceptualización del currículo como texto de matriz abierta; la consideración de los sujetos involucrados como hacedores de lo curricular, el lugar del currículo como analizador de las prácticas, estarían dando cuenta de algunas convergencias.

Finalmente, interesa resaltar respecto de esta comunidad académica que, si bien coincidimos en que sus desarrollos son recientes y de escaso volumen, de la lectura de la producción existente se destaca la construcción de nuevas categorías de análisis de gran potencialidad para el estudio de los procesos y práctica curriculares. Construcción sostenida a partir de la recuperación de líneas teóricas de los principales exponentes del campo de la Filosofía, Sociología de la Educación y la Sociología del curriculum cuyos aportes operan como marco de fundamentación. Así, Frigerio parte de conceptualizaciones de Castoriadis, Davini, y su equipo. Feldman y Palamidesi, apelan a las categorías de Bernstein. Dussel y Carusso trabajan a partir del deconstruccionismo de Derrida. Terigi asume una lectura de los trabajos de Stenhouse y de Goodson. Sin que este señalamiento signifique una suerte de validación sostenida en un principio de autoridad, creemos que configura una modalidad de abordaje asumida por los especialistas en el campo de lo educativo, desde una formación amplia que posibilita la incursión en otras disciplinas de las ciencias sociales.

2.4. La problemática del currículo universitario. El recorrido de una producción con signos de dispersión

Ante el reconocimiento de la articulación con las condiciones sociopolíticas particulares en que un currículo universitario se inserta, interesa realizar el recorrido por los textos que abordan esta temática a partir de un relevamiento de la producción sobre la problemática de lo más próximo a lo más lejano. En consecuencia, iniciamos el mismo relevando publicaciones realizadas en nuestro país y lo acotamos a otros especialistas de habla hispana. Algunos radicados en México -por cierta confluencia de ideas con la comunidad académica argentina- y otros de España -dado el impacto de las reformas de las últimas décadas de ese país en relación con la que se implementa en el nuestro.

El sentido del subtítulo de este apartado radica en que los estudios específicos acerca del currículo universitario y de los procesos de elaboración de los mismos, presentan un grado de desarrollo incipiente, -en particular en Argentina- al tiempo que se materializan fundamentalmente en papers, ponencias presentadas en congresos de la especialidad o artículos –en muchos casos derivados de trabajos de maestrías- que se publican desde las editoriales universitarias o se encuentran en páginas web. Un caso atípico lo constituye las compilaciones de De Alba, Ibarrola y Glazman que se configuran en los únicos textos enteramente dedicado a la reflexión acerca de prácticas curriculares universitarias.

Iniciado el recorrido, consideramos que *Universidad, Proyecto Generacional y el imaginario pedagógico*, de Adriana PUIGGRÓS, es un texto “bisagra” entre los que abordan temáticas vinculadas a las universidades y aquellos que se interesan por algún aspecto de la teoría curricular. Incluye en su abordaje la problemática de la Universidad Argentina desde una mirada a su historia reciente, identifica una serie de cuestiones que hoy se discuten y se detiene en el análisis reflexivo de las diferentes propuestas curriculares que se fueron elaborando a lo largo de la historia haciendo énfasis en señalar las deficiencias que esa institución de formación acarrea.

El artículo “Currículo universitario. Notas para diseño evaluación e innovación” de Sonia ARAUJO”, publicado en 1991, forma parte del trabajo de Tesis “Cogobierno y cambio curricular ¿Continuidad o innovación? dirigido por Pedro Krotch. Constituye un antecedente estrechamente vinculado a esta tesis. En él, se condensan un conjunto de ideas, a modo de hipótesis, acerca del cambio y la innovación curricular en el marco de organizaciones estructuradas en torno a facultades, cátedras y co-gobierno, como es el caso de las universidades, en nuestro país.

Cabe aclarar que con el estudio realizado por la autora se comparte su conceptualización acerca de lo curricular, la consideración de las categorías teóricas de campo y habitus de Pierre Bourdieu; y desde el punto de vista metodológico, las definiciones que asume con relación al estudio de casos.

Por su parte, Manuel ARGUMEDO, en el artículo “De entornos, planes de Estudio y Currículo”, publicado en la Revista Pensamiento Universitario N° 8 Año 6 de 1999, propone reflexionar acerca de los planes de estudio de las carreras que se ofrecen en las universidades. En ese marco realiza una serie de distinciones básicas. Entre ellas diferencia currículo de Plan de estudios y diseño de desarrollo. Marca la distancia entre plan y acción; entre documento como expresión de intenciones y práctica social.

En los documentos por Edith LITWIN, Marta LIBEDINSKY y Alicia CAMILLIONI, elaborados en el marco del proceso de reforma curricular de la Universidad de Buenos Aires, a mediados de la década de los '90, de carácter orientativos/ propositivos, se señalan un conjunto de tendencias mundiales respecto de las propuestas académicas para las carreras de grado y se consideran aspectos a tener en cuenta para resolver un régimen académico. En clave con ello, se definen diversas cuestiones relativas a la política académica para considerar a la hora de elaborar nuevos diseños curriculares.

“La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados”, es un artículo que elabora para su publicación, Gladys CALVO, en el marco de su tesis de maestrías. En él se da cuenta de resultados parciales acerca de la actual situación curricular de la FFYL de la UBA y respecto de las representaciones sociales de los actores involucrados. Se realiza un análisis de la propuesta curricular actual, considerando su devenir desde 1984, en las diferentes carreras que se cursan en dicha Facultad. La autora, considera que, los ejes más importantes para tener en cuenta en una reforma curricular son la relación teoría-práctica y la formación profesional. El trabajo podría inscribirse en el marco de un diagnóstico de situación, desde los documentos y las voces de los protagonistas, con la intención de contribuir al proceso de reforma de los planes de estudio.

“La Universidad de hoy: Transformaciones y rupturas. Una mirada desde la investigación curricular” de Carlos Eduardo BURGOS, aborda *a modo de formulaciones* un conjunto de prescripciones respecto del currículo universitario que se corresponden con las ideas y discursos que se sostienen desde distintos sectores. El autor sostiene que, más allá de la perspectiva desde la que se analice una propuesta curricular para la enseñanza universitaria, se debe considerar necesariamente la manera en que interactúan cuestiones relacionadas con los campos de conocimiento; los sistemas de formación; los estamentos profesionales; las demandas sociales y las estructuras de poder.

“Dinámicas institucionales en las reformas curriculares de la formación docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto”, de Silvia NICOLETTI, expone un conjunto de reflexiones que forman parte de su trabajo de Tesis de maestría en Educación y Universidad. En ese marco, indaga acerca de los procesos de modificación de los planes de estudios de las Carreras de profesorado de esa Universidad, desde la perspectiva del análisis institucional. También, investiga las culturas académicas y su relación con cambios curriculares. Procesos

que, según la autora, instalaron un clima de debate al interior de esa unidad académica frente a los fuertes posicionamientos que se asumieron y que ella procura interpretar.

El proyecto “El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. Perspectivas de México y Argentina”, se constituye en claro ejemplo de la preocupación compartida por especialistas de ambos países en lo relativo al tema y de la trama de vinculaciones entre las comunidades académicas que conforman. El mismo incluyó diversos encuentros y congresos. Entre ellos, cabe mencionar el “Primer Coloquio Internacional: Currículum y Siglo XXI. El currículum Universitario.” México, 1991 y el “Encuentro sobre Currículum Universitario.” Paraná, 1992. *El Currículum universitario de cara al nuevo milenio*, texto coordinado por Alicia DE ALBA, es una selección de los trabajos presentados durante la realización del primero de los eventos mencionados. Los mismos se agrupan en cinco capítulos, que son: 1) Currículo universitario y siglo XXI: la polémica. 2) Modernización, ciencia y tecnología. 3) Textos, esfera pública y currículo. 4) La crítica en el currículo universitario. 5) Cuestión ambiental, derechos humanos y currículo. En su presentación la autora afirma que, en referencia al campo del currículo, puede constatarse tanto su *dinamismo* como su *agotamiento*. Este último en el marco de un momento crítico caracterizado por dos tendencias potenciales: la reproducción curricular o su transformación profunda.

En la compilación de trabajos de María DE IBARROLA y Raquel GLAZMAN, sus autoras refieren en la Introducción escrita en 1983, a un conjunto de trabajos que datan de 1970. El volumen, según explican las mismas, es el resultado de una confrontación constante, vía reflexiva o vía práctica, con los problemas generados en el tratamiento de planes de estudios en varias instituciones educativas mexicanas.

A pesar del tiempo transcurrido, las categorías teórico-analíticas que se proponen en este texto constituyen un valioso aporte para nuestro estudio. Así lo demuestra la concepción de plan de estudio y su lugar social en una institución de nivel superior; el reconocimiento de ciertas dicotomías para dar acceso a mediaciones y contradicciones; la inclusión de dimensiones sociales; el modo de enfocar interdisciplinariamente los problemas curriculares y la búsqueda de coherencia entre discursos y prácticas. Particularmente, interesa destacar, la caracterización de planes de estudio -según el grado de libertad de los actores institucionales- en planes libres versus planes rígidos, y las gamas posibles entre estos dos modelos extremos. También, se recupera la advertencia respecto de la necesidad de atender a las condiciones en que un nuevo plan se aplica; la idea que el plan de estudios no es el único factor de cambios, sino en todo caso el resultado de cambios de concepción acerca de la Universidad y sus funciones y, el

modo en que se plantean las relaciones entre los sujetos y el conocimiento en tanto herramientas conceptuales potentes para elucidar parte de las conflictivas que se presentan en los procesos de elaboración de nuevos diseños en instituciones de nivel superior universitario.²⁷

Dado que el tratamiento de las producciones españolas acerca de lo curricular lo hemos abordado en extenso en el apartado referido al estado del arte de la teoría del currículo, en este tramo del trabajo, incluimos tan sólo un documento que refiere específicamente a los procesos de cambio curricular en las universidades, de autoría de Miguel Ángel ZABALZA (2000) *Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio*, publicado en la Revista Fuentes de la Universidad de Sevilla. Si bien no se trata en sentido estricto de una investigación, resulta pertinente como antecedente en tanto desarrolla algunas reflexiones acerca de los procesos de cambio de planes de estudio en la universidad. El autor entiende currículo como "proyecto formativo integrado" y reconoce que el punto más débil de muchos planes de estudio vigentes es que se convierten en un listado de materias que carecen de idea unificadora. En relación con la toma de decisiones, diagnostica como un problema clave lo que denomina "efecto de la parsimonia" a partir del cual *todo se convierte en esencial, nada es prescindible*. Dado que dejar algo fuera podría afectar el statu quo y por lo tanto los intereses establecidos. Por lo tanto, cualquier movimiento tiende a ser siempre inclusivo y se rehuye sistemáticamente la eliminación. El "problema de la opción" produce, en consecuencia, la anulación de criterios de racionalidad y la prevalencia de criterios de poder e influencia. En clave con estas ideas, respecto de la innovación reconoce como problema central la reticencia de romper el statu quo y afirma la necesidad de una *conciencia compartida* sobre la importancia del cambio, en particular cuando ello influye en la viabilidad del mismo dado el amplio grado de autonomía de los profesionales. De lo contrario puede que sólo se produzca un cambio burocrático formal. Una cultura del consenso, si bien dificulta y ralentiza, constituye para el autor una condición esencial si se quiere que el cambio penetre realmente en las estructuras institucionales. Advierte que, sin embargo, no se trata de idolatrar el consenso dada las condiciones reales de las instituciones (status, bajo control, autonomía) a los fines de no desnaturalizar el cambio a base de ceder indefinidamente para que todo el mundo esté satisfecho. Propone considerar la operacionalización del cambio a pequeños pasos; la

27 En este sentido el trabajo es un antecedente de otros que se realizan posteriormente en la misma dirección en México. (Díaz Barriga, A. y otros) Un estudio similar es el realizado en el contexto brasileño por Elizabeth Fernandes de Macedo Ana Paula Nery Gomes Mattos Fundão. En: Educação On-Line - www.educacaoonline.pro.br - O site da Educação A produção do gt de currículo da anped nos anos 90. Sus autoras afirman que se trata de una producción dispersa en revistas, libros, relatos de seminarios y propuestas curriculares implementadas por redes de enseñanza. Reconocen que el foro más importante de discusión sobre el tema en Brasil es el "GT de currículo da ANPEd y por esa razón juzgan que la producción derivada del mismo sería representativa de lo que se piensa sobre ese campo en Brasil en los años 90. (la traducción es nuestra)

necesidad de ser sensibles a la problemática individual; un cierto liderazgo que oriente y gestione el cambio; la implicación de los equipos directivos y, por último, la capacidad de mantener el proceso de cambio en un contexto de conflictos de intereses y de lógicas cruzadas que resulta inevitable. Seguidamente, identifica, como componentes de los planes de estudio, los siguientes: normas y condiciones de partida, que delimitan y rigen el proceso (Contexto de legitimación); Condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan en un aquí y ahora (Contexto de sentido y viabilidad); Perfil Profesional y determinación de contenidos formativos, siendo este último un espacio de conflicto/controversia en el que confluyen buena parte de los dilemas que afectan a la universidad en su conjunto y a la propia naturaleza de las carreras (generalidad versus especialización; formación técnica versus formación humanística; universalidad versus situacionalidad); marco organizativo y condiciones pragmáticas para el desarrollo de planes. Reconoce cuatro tipos de contenidos, dos que pertenecen a la esfera de la formación general y dos a la de la formación profesional; disciplinares generales -de tronco común para diferentes carreras- y disciplinares especializados; y, por último, los correspondientes al practicum.

Asimismo, plantea algunos puntos que considera claves en la reforma de los planes de estudio de las Universidades: la flexibilización; el refuerzo del sentido formativo; el aligeramiento de la carga lectiva y la actualización permanente, de cuestiones tales como la denominación de las disciplinas, la revisión de los contenidos, la búsqueda de carreras, de espacios interdisciplinares y especialidades nuevas; la generalización del practicum o formación en el trabajo; el intercambio entre universidades.

A modo de reflexiones finales, el autor relaciona plan de estudios con currículo, entendido este último como una realidad viva y social, que responde a unas circunstancias, condiciones e intereses concretos y mudables. Advierte que está fuera de lugar sostener una especie de idolatría sobre los planes de estudio; dado que se trata de propuestas vulnerables y discutibles que, desde otras políticas, otras personas y condiciones institucionales, darían lugar a propuestas diferentes. Por ello no existiría un “plan ideal” sino propuestas posibles y adecuadas a las circunstancias las que deberían ser lo suficientemente flexibles como para que puedan ser mejoradas permanentemente. El currículo -formalizado a través del plan de estudio- constituye un punto clave en la calidad de los estudios universitarios. Considera que la reforma de los planes es insuficiente, si no viene acompañada de otras medidas complementarias tales como cambios en la infraestructura y organización institucional; formación del profesorado y elevación de su status profesional; mayor contacto con la sociedad y apertura al exterior; mejora de la imagen y la autoestima.

La fertilidad de este artículo deviene de la consideración que el autor realiza respecto de un conjunto de dimensiones y procesos involucrados en la experiencia singular del caso objeto de indagación.

2.5. Estudios específicos sobre la Escuela de Artes de la UNC.

Desde el rastreo realizado, hemos identificado unos pocos escritos que asuman como núcleo de abordaje la Escuela de Artes. Entre ellos algunos indagan problemáticas específicas, otros estudian respecto de alguno de los departamentos que la componen, o bien analizan la misma desde una mirada histórica. A continuación, exponemos una referencia a la estructura y postulaciones centrales de cada uno de los trabajos relevados, en su mayoría de carácter inédito.

“La enseñanza artística: una experiencia límite”, de Armando RUIZ, se constituye en un valioso aporte respecto de los orígenes de la Escuela de Artes, la refundación de la misma durante la década del 60 y la caracterización de la experiencia de articulación curricular que se desarrolla en esa década y se profundiza a inicios de los 70.

La monografía elaborada por Azucena GUARDIA propone un análisis histórico de la Escuela de Artes desde su creación hasta el presente focalizando en las etapas de cambios o transformaciones por las que la misma atraviesa. En ese marco, da cuenta de las relaciones existentes entre cultura, arte, política y educación.

En “Apuntes preliminares para una historia de la Escuela de Artes de la UNC”(1997), sus autoras, Silvia Villegas y Susana Roca, organizan un breve relato sobre el desarrollo histórico de esa institución, desde la siguiente periodización: Período Fundacional (1948-1962); Período de Emergencia y expansión (1962-1975); Período de Clausura (1975-1984); Período de Recuperación y Nuevas Proyecciones (1984-1999).

Las publicaciones: “Identidad y vida institucional. Teatro, enseñanza y profesionalismo” y “Dos testimonios y la creación colectiva La apropiación del pasado Veintitantos años después”, de Adriana MUSITANO y Nora ZAGA, abordan las relaciones entre teatro, política y universidad, específicamente la construcción de identidades en el Departamento de Teatro de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 1965 y 1975. Las autoras

reconocen, al interior del período analizado, las siguientes etapas: la primera, de formación y consolidación institucional entre los años 1965-1969; la segunda, de consolidación en lo profesional y presencia institucional en el medio y, por último, la tercera, de co-gobierno y renovación curricular entre 1973/74 hasta el cierre del Departamento, que se produce en el año 1976, con el golpe de estado. Dado que para el estudio se privilegia como opción metodológica la historia oral, se entrevista a dos protagonistas de las expresiones teatrales de la época, quienes evocan los años de su participación como docentes de la Escuela, rememoran puestas, actores –alumnos y docentes participantes del taller de práctica teatral- implementado a partir del plan 73. Las investigadoras consideran que, el análisis textual que realizan sobre la base de los dos testimonios orales les permite abrir nuevas interpretaciones *de la creación colectiva veintitantos años después.*

El Informe de la Comisión de autoevaluación de la Escuela de Artes, da cuenta de la aprobación, por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades, del proyecto para constituirse como Facultad de Artes. Asimismo, refiere al ingreso desde 1996, a través del subsidio del FOMECA, al proceso de reforma de planes de estudio; la adquisición de nuevos equipos, instrumentos y bibliografías provenientes del mismo subsidio; la formulación del proyecto de doctorado en artes; la presentación de propuestas para mejorar la estructura edilicia, la normalización iniciada de la planta docente, a través del llamado a concursos y la inclusión de docentes de los diferentes departamentos al programa de incentivos. En el desarrollo del Informe, se presenta un organigrama de funciones; el listado de las carreras que se ofrecen en los cuatro departamentos y una narración histórica de la institución, distribuida en cinco períodos, que se extiende hasta 1989.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA TEÓRICA

3. PERSPECTIVA TEÓRICA

No se puede comprender la práctica
si no se controlan mediante el análisis
teórico los efectos del vínculo con la práctica
que está inscrita en las condiciones sociales
de todo análisis teórico de la práctica

Bourdieu, P. (1990)

3.1. Primeras Categorías

Abordar la problemática del cambio curricular en la Universidad nos enfrenta a un campo de conocimiento en proceso de construcción y a indagar acerca de dos nociones cuyos desarrollos no configuran aún entramados teóricos homogéneos: Universidad y Currículo. Términos claves del referencial teórico, en torno a los cuales pivotean el resto de las categorías teóricas. Su tratamiento remite a una trama compleja de condiciones y requiere del entrecruzamiento de planos de análisis diversos. En ambos casos es posible reconocer dispersión disciplinar, pluralidad de modelos, solapamientos, categorías de borde, entre otros fenómenos que estarían marcando un conjunto de obstáculos epistemológicos y metodológicos.

Como instancia previa al desarrollo conceptual de los mismos, se incluye en este apartado, un análisis de las relaciones entre cambio, reforma e innovación, procesos implicados en el tratamiento de la problemática que se indaga y se recuperan tres como categorías fértiles: campo, habitus y poder, a fin de dar cuenta de las definiciones que se asumen en el punto de partida.

3.1.1. Cambio, reforma e innovación. Articulaciones conceptuales para el abordaje de la temática.

La mayoría de los autores que indagan acerca de las relaciones universidad-sociedad, a finales del Siglo XX principios del XXI, mencionan el cambio como una cuestión central a abordar. Ahora bien: ¿Qué modalidades asumen los cambios en el nivel superior? ¿Qué relaciones se establecen entre reforma y cambio? ¿A qué alude cada uno de estos conceptos? ¿Con qué otros términos se vinculan?

A partir de la articulación de aportes de diversos autores que abordan el tema, se opta por entender reforma como un concepto fuertemente ideológico, en tanto la misma forma parte de

los procesos de regulación de la vida social; simboliza intereses políticos y socioeconómicos de los sectores gobernantes y supone la intencionalidad de producir un cambio a “gran escala” que movilice estamentos y relaciones de poder al interior del espacio definido como público.

El cambio suele estar motivado por el fracaso de ciertas estructuras existentes en relación con las nuevas demandas emergentes de la institución y de la sociedad. Remite a un fenómeno complejo donde se integran instancias diversas mutuamente implicadas. Estudiarlo demanda considerar la interacción entre lo viejo y lo nuevo, la tradición y la transformación; entre procesos de producción y reproducción social.

El término innovación, vinculado a los dos anteriores, (cambio y reforma) se asocia a invención, a la creación de algo nuevo, se asimila a lo novedoso asentado en culturas - en este caso, institucionales- concretas. Es decir, es un concepto que da cuenta de procesos relativos a contextos de funcionamiento más inmediatos y supone una modificación cualitativa de las prácticas. Miguel de Díaz (1995) entiende que, mientras toda innovación implica cambios, no todos los cambios conllevan necesariamente una innovación. En esta línea de ideas, podríamos reconocer con Goodson (2000) en todo proceso de cambio educativo el entrecruzamiento de “sectores”: el “externo o contextual más amplio desde donde se impulsan las reformas, en cuyo caso se materializa una modalidad “de arriba hacia abajo”; el interno, es decir, cuando desde los contextos educativos se inician y desarrollan -“de abajo hacia arriba”- y el “personal”, del orden de los agentes que involucra la subjetividad.

Innovación, reforma y cambio son temas ligados al estudio de la estructura y la tradición. Su tratamiento comienza con la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan las configuraciones posteriores en tanto, siguiendo a Hobsbawn (1998) los cambios, que suelen presentarse como [...] *la victoria de un determinado principio positivo sobre su contrario o como procesos de corrección o rectificación del predominio de la razón sobre la sinrazón, del conocimiento sobre la ignorancia, de lo natural sobre lo que no lo es, del bien sobre el mal,* (HOBSBAWN, E. Pág: 31) surgen siempre de los intersticios y necesitan ser legitimados en algún período del pasado que le sirva de precedente.

¿Qué características adoptan estos procesos en la Universidad? Pareciera difícil, en tiempos y contextos de transformaciones aceleradas y permanentes, no asociar Universidad con la idea de cambio cuando gran parte de estos son fruto del avance del conocimiento científico-tecnológico, respecto del cual las universidades son los espacios por antonomasia, responsables de producirlos. Sin embargo, desde perspectivas diversas, suele reconocerse que

en estas instituciones más que en otras los cambios no son de fácil implementación y se mantiene, generalmente, el statu quo.

Podría pensarse, siguiendo las ideas de algunos especialistas en la materia, (CLARK, B., 1983; KROTCH P. 1997) que cuando se trata de sistemas complejos los cambios son de escasa visibilidad, en tanto es poco probable que adopten un carácter estructural, totalizador, por el contrario, sucede que se presentan como *locales, fragmentados, difusos, opacos*, de carácter progresivo todo lo cual, además, dificulta la valoración de los mismos. Cabría asimismo, como posibilidad hipotetizar que, desde el campo universitario suelen asumirse posiciones de resistencia en dos sentidos: como manifestación de la dificultad para instituir nuevas prácticas, en tanto instituciones sostenidas en la tradición con fuerte tendencia al inmovilismo; como expresión de una oposición militante frente a la imposición de ciertas demandas de “aggiornamiento”. En consecuencia, a pesar de los procesos de reforma implementados en los sistemas educativos en su conjunto durante las últimas décadas del Siglo XX, desde los cuales –vía sanción de un nuevo régimen jurídico/legal, se ha procurado reestructurar los mismos en lo relativo a su configuración, funciones y dinámica, los cambios no parecieran fáciles de instalarse en el interior de los espacios académicos universitarios. Un problema central a discutir, en este sentido, más allá de si la Universidad necesita cambiar, es la direccionalidad de esos cambios, a qué demandas y cómo responder, qué intereses están en juego y cómo impactarán en el campo universitario.

Cuando se trata de lo curricular cabe advertir como rasgo identitario de las universidades, su relativa autonomía, desde la cual, entre otras atribuciones, están facultadas para definir sus propuestas académicas. No obstante, y a pesar de las limitantes expuestas, los condicionantes externos suelen ser impulsores iniciales de los cambios aún en este nivel del sistema educativo de ello deriva el carácter político que adoptan los vínculos entre currículos universitarios y proyectos sociales. Para que se produzca una real implantación de una nueva propuesta, sin embargo, se requiere como condición sine-qua-non, algún grado de adhesión y apoyo por parte de los agentes sociales implicados.

En tanto, consideramos que al referir a cambio como la combinación de las lógicas del sistema con las pautas y prácticas propias de las instituciones, se constituye en concepto nodal para referir al proceso objeto de estudio.

3.1.2. Campo, habitus y poder. Categorías claves para el estudio de los procesos de cambio en la Universidad.

Recuperamos la *metáfora espacial de campo*, noción desarrollada por Foucault y Bourdieu (y aplicada por Bernstein) como noción potente para el estudio de los procesos de cambio curricular en las instituciones universitarias. Un campo, *en términos analíticos, se concibe como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones que se definen por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder [...] sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones.* (GUTIERREZ, A., 1994 pág. 31)

Espacio de juego históricamente constituido, con sus instituciones específicas, se entiende sólo mediante el análisis de su estructura, de su constitución y de las tensiones entre las posiciones que lo constituyen *o entre este campo en su conjunto y otros campos, en especial el del poder.* En este sentido un campo puede ser entendido simultáneamente como un espacio de conflicto y de competición.

Desde la mirada relacional de Pierre Bourdieu es posible pensar en el entrecruzamiento de diversos campos: académico, artístico, intelectual, pedagógico. Si bien cada uno de ellos guarda cierta especificidad, es factible distinguir leyes de funcionamiento invariables, válidas para todos y reconocer, al mismo tiempo, lógicas distintas a las que cada uno obedece. Las leyes generales de funcionamiento de los campos logran ser comprendidas en relación con otros conceptos, tales como posición- disposición, capital, interés - *illusio*, espacio social, agentes, habitus.²⁸

28 Un campo se define por el tipo de capital que está en juego, entendiendo por capital al: "Conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden"; es el factor eficiente de un campo; el estado de las relaciones de fuerza entre jugadores define la estructura del mismo. Esta idea connota el aspecto dinámico de los campos y su dimensión histórica. Se producen en ellos constantes definiciones entre los agentes y las instituciones comprometidas en el juego. Cada jugador, posee diferentes "especies de capital", de manera que su fuerza relativa, su posición y sus estrategias son jugadas de diferente manera. Los agentes, por ejemplo, un artista, entonces, sólo existen como tal porque hay un campo artístico. Esto no indica que estos sean puras "ilusiones" sino que están socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en el mismo y para producir efectos en él. Bourdieu distingue variedades de capital: el económico, el social y el cultural, a los que agrega una especie de capital -que actuaría como sobreañadido- de prestigio, legitimidad, autoridad, que es el *capital simbólico*. Se trata de una forma de capital fundado en el conocimiento y el reconocimiento. El concepto de posición es definido por el autor, como lugar ocupado en cada campo en relación con el capital específico que allí está en juego. Es la distribución desigual de ese capital lo que define las diferentes posiciones constitutivas de un campo, el que a su vez estructura el *habitus*, producto de la incorporación de la necesidad immanente en este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes. Hablar de *habitus* es plantear lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, y a la vez social, a saber, colectivo. El *habitus* es subjetividad socializada. Como estructura estructurante y estructurada introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados de la incorporación de estructuras sociales; es el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. La noción de *illusio* alude al funcionamiento de un campo, ya que en tanto producto histórico engendra y activa una forma específica de interés, una *illusio* específica, que es la condición de su propio funcionamiento. Por lo que, habrá tantos intereses como campos haya. (Bourdieu, P. y Wacquant, L 1995)

Es en el trabajo empírico que se deberá determinar qué es el campo, sus límites y tipo de capital, analizar la posición del campo específico en relación con el campo del poder y establecer la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten en su interior dado que diferentes agentes sociales son portadores de diversas especies de capital, producto de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada. Por ello, interesa el análisis de los habitus de los agentes, -en tanto sistemas de disposiciones en los que se inscriben- la posición que ocupa dentro del espacio y la forma en que accedió a dicha posición.

La Universidad, desde esta perspectiva, es el lugar de lucha por saber, en el interior de este universo socialmente encargado de decir la verdad sobre el mundo social y sobre el mundo físico, quién está realmente legitimado para decir dicha verdad, para determinar criterios de pertenencia y jerarquías legítimas. Los veredictos del *universo universitario* están entre los más poderosos y aquel que "otorga un título académico" otorga, al decir de Bourdieu "una patente de inteligencia". Las disputas en el campo académico no son disputas que se dan *en el interior de un campo o espacio autónomo, motorizado por creencias remitidas a un conjunto de valores abstractos*, sino que, desde la resignificación que Krotch hace de palabras de Bourdieu:

[...] es el espacio de una disputa para determinar las condiciones y los criterios de la membresía legítima y la jerarquía legítima, como capital capaz de garantizar los beneficios específicos del campo [...] La lucha que tiene sus bases en las disciplinas remite siempre -de manera más o menos directa y mediada- a una lucha que está fuera del campo universitario. [...] (KROTCH, P., 1997, pág: 66)

En la Universidad, la hegemonía de un grupo por sobre otros es producto de las posibilidades de control de éste sobre los mensajes y su transmisión. En la división en disciplinas -es decir en torno a determinados objetos de estudio o intervención- se expresan las relaciones discurso-poder. La división social del trabajo del campo pedagógico se expresa en los currículos y más específicamente en el agrupamiento de los profesores en torno a estos.

Si bien a partir de un esfuerzo de transposición y razonamiento analógico se podrían descubrir relaciones entre campos universitarios diferentes, ello no sustituiría, desde Bourdieu, el estudio profundo de cada uno. En consecuencia, 'Homo Academicus', dice su autor al referirse a este texto, puede ser leído como un programa de investigación acerca de cualquier campo universitario. La hipótesis que formula al respecto es que si bien se reconocerían las mismas oposiciones esenciales entre el capital universitario ligado al prestigio simbólico, dichas oposiciones se expresarían en formas distintas, según cada una de las universidades que se

estudien. Así en *Homo academicus*, desde el análisis de un caso específico, Bourdieu descubre propiedades generales al demostrar que la crisis interna de la universidad francesa *era producto del encuentro de dos crisis parciales provocadas por evoluciones separadas y autónomas*. Se refiere por una parte, a la crisis al interior del profesorado desencadenada por su incremento y por las tensiones entre diferentes categorías de catedráticos y, por otra, a la crisis del mundo estudiantil debida a factores como devaluación de títulos, superproducción de egresados, entre otros.

La potencialidad de la teoría de Bourdieu para iluminar el caso que nos ocupa, radica en la posibilidad de articular en el análisis el reconocimiento de propiedades generales inherentes a otras universidades, con la lectura -desde categorías del autor- de las lógicas de funcionamiento específicas de los diferentes campos que se entrecruzan al interior de la institución objeto de estudio y su relación con otros campos, particularmente, el campo del poder.

Interesa completar la mirada a partir de los aportes que en este sentido realiza Foucault al proponer el análisis de las instituciones desde el punto de vista de las relaciones de poder. Relaciones, que como el mismo Foucault advierte, aún en el caso de que estén encarnadas en una institución, tienen su punto de anclaje fundamental fuera de ella.²⁹

Según el autor, para el reconocimiento de las relaciones de poder, resultan analizadores potentes el sistema de diferenciaciones determinadas por ley, status o privilegio (diferencias lingüísticas o culturales, de know-how y competencia, entre otras); los tipos de objetivos perseguidos (el mantenimiento de privilegios, el ejercicio de una función); los medios que dan nacimiento a las relaciones de poder (los efectos de la palabra, sistemas de vigilancia, reglamentaciones explícitas o no, entre otros); las formas de institucionalización (que pueden consistir en una mezcla de predisposiciones tradicionales con estructuras legales) y por último, los grados de racionalización.

Al plantear la relación entre verdad y poder, Foucault afirma que cada sociedad tiene su propio régimen de verdad, su política general de la verdad es decir discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados

²⁹ El funcionamiento de las relaciones de poder, siguiendo a este autor, se podría enunciar, sintéticamente, del siguiente modo: el poder no es una propiedad; es una estrategia, algo que está en juego; es un efecto de conjunto - de ahí la necesidad de atender a su microfísica -; no es una mera superestructura; el poder produce lo real a través de una transformación técnica de los individuos. No es una instancia negativa cuya función sea reprimir sino una red productiva que atraviesa el cuerpo social, *produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos*. Es una relación entre partes, es una forma en la que ciertas acciones modifican a otras, lo cual equivale a decir que ese algo llamado poder existe únicamente cuando es puesto en acción; puede ser el resultado de un consentimiento pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso; es una estructura total de acciones destinadas a actuar sobre

verdaderos y falsos, maneras de sancionar unos y otros, técnicas y procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad. Ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen y a los efectos de poder que induce y la acompañan, la verdad en nuestras sociedades, -sometida a una constante incitación económica y política, objeto de una inmensa difusión y consumo- es producida y transmitida bajo el control (no exclusivo pero si dominante) de algunos aparatos políticos o económicos como el ejército, la iglesia, los medios de comunicación, la universidad.

3.2. La Universidad como objeto de estudio

3.2.1. Definición de una perspectiva de abordaje en el punto de partida.

Preguntarse si la universidad tiene una razón de ser es preguntarse
¿Por qué la universidad?...¿Con vistas a qué?
¿Cuál es la vista, cuáles son las vistas de la universidad?
O también ¿Qué se ve desde la universidad?

¿Cómo no hablar hoy de la universidad? ¿Lo habré dicho o lo habré hecho?
¿Habré dicho cómo no debería hablarse, hoy de la universidad?
o bien ¿Habré hablado como debería hacerse hoy en la universidad?

Derrida, J. (1995)

Abordar como objeto de estudio la universidad remite a una tarea que desde el punto de partida pareciera presuntuosa e inacabable. Este propósito probablemente excede las reales posibilidades de cualquier emprendimiento teórico. Razones de diverso orden confluyen para abonar la idea de la complejidad de esta intención. En primer lugar, ¿Si para aludir a la universidad, se apela a un sustantivo en singular, no cabe preguntarse si es factible pensarla como una entidad única, homogénea? ¿Cómo abordar la totalidad, lo universal? Y paradójicamente: ¿Es posible reconocer algo universal desde el estudio de configuraciones particulares, singulares? ¿Cómo estudiar instituciones complejas insertas en contextos sociales igualmente complejos? ¿Cuáles serán las definiciones metodológicas apropiadas para abordarlas? ¿Cuáles son los alcances/límites a definir en el marco de una investigación como la que llevamos adelante?

Por otra parte, ¿Cómo objetivar aquello que en general objetiva, el acto de objetivación, la situación a partir de la cual se está legitimado para objetivar? ¿Cómo pensar el universo universitario cuyos veredictos están entre los más poderosos? ¿Cómo cuestionar esta institución, que al ser portadora de un alto grado de legitimidad, pareciera haberse convertido en instancia social cuasi-sagrada? Por último, ¿Cómo estudiar la Universidad si pareciera ser un espacio conocido y suficientemente diagnosticado? Y al mismo tiempo ¿Al emprender la tarea en tanto universitarios que ocupan posiciones en el campo, será posible tomar distancia, extrañarse, descentrarse? ¿Cómo convertir lo familiar en exótico?

Algunas reflexiones, que otros autores han elaborado al interrogarse en esta misma dirección, se constituyen en aportes para aproximar primeras respuestas. Compartimos con Magaldy Tellez que, acerca de la universidad es necesario:

[...] repensarlo todo: no sólo el papel de los intelectuales sino la idea misma de intelectual, no sólo el papel de la docencia y de la investigación sino los conceptos mismos docencia e investigación, no sólo los contenidos, formas y

medios de enseñanza universitaria, no sólo el papel de la universidad en la sociedad sino los conceptos mismos de sociedad y universidad. (TELLEZ, M. 1997, pág: 5)

Dada su relevancia en las sociedades modernas autores como Ortega y Gasset, Kant, Durkheim y más recientemente Bourdieu, Habermas, Foucault, Derrida -entre los más destacados- han vuelto su mirada hacia la Universidad.³⁰

Reconocemos asimismo que, si bien son numerosas las perspectivas y vías de abordaje posibles, es ineludible optar por alguna de ellas. No obstante, al hacerlo se corre el riesgo de centrarse en aspectos parciales y específicos perdiendo de vista la multidimensionalidad de la problemática.

Somos conscientes, por otra parte, de algunos límites que este trabajo de investigación impone y creemos tener cierta claridad respecto de nuestras intenciones: asumir el desafío de abordar el estudio de la universidad, en tanto se trata de indagar acerca de la problemática curricular en un espacio concreto (Facultad-escuela) al interior de lo que, Zabalza (2002) denomina "mundo universitario", sin la pretensión de pensar que es posible, desde una realidad concreta, conocer cabalmente realidades diversas. No obstante, y aunque parezca paradójico, en consonancia con las postulaciones que Bourdieu formula respecto de la relación entre lo universal y lo único, cuando analiza la universidad francesa, consideramos que:

[...] la oposición entre lo universal y lo único, entre el análisis nomotético y la descripción ideográfica, es una falsa antinomia. El modo de pensamiento relacional y analógico favorecedor del concepto de campo otorga la facultad de aprehender la particularidad dentro de la generalidad y la generalidad al interior de la particularidad". Lo cual permitiría considerar cada caso como "un caso particular de lo posible", haciendo de él un terreno propicio para descubrir ciertas leyes que tenderían a explicar el funcionamiento de todos los campos. [...] (BOURDIEU, P. 1995, pág: 48)

A los fines de asumir nuestra propia perspectiva de análisis, interesa realizar desde el rastreo de la bibliografía existente sobre el tema, un relevamiento de aquellos enfoques que conforman perspectivas diversas al interior de este campo de conocimiento. Relevamiento que

30 Tal como se indica en el capítulo correspondiente al estado del arte, paulatinamente se ha venido desarrollando *un espacio legítimo de producción* acerca del tema, al interior del cual se pueden identificar perspectivas, intereses, posiciones y estrategias diferentes. A partir de Burton Clark por un lado -cuya influencia irradia los países de habla anglosajona- y, de la investigación de Bourdieu sobre la universidad francesa, por el otro, coexisten una diversidad de discursos que desde distintos marcos disciplinares aportan nuevas categorías de análisis. Autores como Altbach, Neave, Brunner, Cano, Levy, Wittrock, Rothblatt, entre otros, se constituyen en los especialistas de mayor renombre en el estudio de la problemática universitaria en el mundo. Respecto de la situación en Argentina -y en la región latinoamericana en general- si bien no habría un campo *unificado de producción y circulación de saberes* relacionados con la educación superior, es creciente en los últimos tiempos, la incorporación de investigadores provenientes de distintas tradiciones disciplinares que se ocupan del tema.

intentaremos enriquecer a partir de identificar la adscripción a determinadas líneas de análisis, de algunos teóricos que se distinguen en la especialidad.

Recuperamos inicialmente los aportes de dos investigadoras argentinas. En primer lugar, el análisis que realiza Marcela Mollis (2002) quien reconoce, en principio, dos enfoques para el estudio del funcionamiento de los sistemas de educación superior. Enfoques, que considera excluyentes entre sí y pertenecientes a lo que la autora denomina dos territorios geográficos diferentes: *el análisis organizacional y el análisis histórico-social*. El primero de uso más generalizado en los países del "norte desarrollado" y el segundo que pareciera ser dominante en América Latina.

El "análisis organizacional" se caracteriza por su énfasis interno y sincrónico, por priorizar el conocimiento, analizar con detenimiento los procesos micro y otorgar relevancia a la diferenciación. Se preocupa por las relaciones entre las disciplinas y los académicos y analiza el sistema de organización interna.

Si bien la autora no lo explicita, es conocida la adscripción a esta línea de pensamiento de Burton Clark (1991), quien adopta un enfoque que él mismo denomina *internalista*, centrado en el marco institucional, desde el cual se propone realizar una descripción detallada y sistemática de la organización y el gobierno de la Educación Superior, para lo cual cree necesaria la construcción de categorías generales. Conocer los rasgos básicos del sistema, implica para el autor, entender el modo en que el sistema mismo determina la acción y el cambio. Burton Clark, considera que la Educación Superior conforma un sector que ha desarrollado sus propios procedimientos, lo que le otorga, por un lado, cierto aislamiento, al tiempo que se fortalece su hegemonía sobre algunas tareas y funciones.

El análisis histórico-social, en cambio, enfatiza los elementos externos y diacrónicos, le da prioridad a las políticas públicas y luego a los actores universitarios (profesores y estudiantes fundamentalmente); le otorga relevancia a los procesos macro por períodos o etapas; al sistema y a las relaciones de poder; tiene en cuenta el contexto social, político y económico que opera como fuente de transformación de las instituciones universitarias.

La autora contrapone un tercer enfoque a los dos mencionados, que considera a la universidad en sus articulaciones con la cultura como un espacio de mediación y que denomina, siguiendo al antropólogo institucional Willem Frijhoff, *análisis cultural*. Este enfoque aborda tres dimensiones que interactúan entre sí: la histórica (alude a la historia de los productos intelectuales y estéticos considerados de orden superior), la social (remite a las acciones que una sociedad realiza para aplicar las ideas que determinan el lugar -jerárquico o no - de las

artes, la ciencia y la tecnología como referentes para construir normas, valores, imágenes y códigos que rigen la vida de la totalidad social) y la dimensión antropológica que refiere a las universidades como espacios en los que se elaboran algunas formas de organización social de base, donde se crea una trama cultural que reproduce conductas intelectuales, sociales y políticas de la elite, que se presentan como 'modelo' a seguir por los grupos subalternos. Este modelo, permite examinar [...] *las prácticas culturales, es decir los procedimientos de creación, apropiación y transmisión de saberes, valores y representaciones en el nivel superior del sistema educativo, definidos como "superiores" por una determinada sociedad.* [...] Y ayudaría a entender que:

[...] la Universidad se rige por complejos procesos de interacciones entre el estatuto de la ciencia, las profesiones, las disciplinas, la expansión o contracción del mercado de trabajo, las diferencias entre clases sociales, las minorías étnicas, el poder, los géneros o la respectiva ubicación del trabajo manual e intelectual en la escala de los valores sociales. En este sentido la universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan, y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber" [...] (MOLLIS, M., 2002. pág: 205)

En segundo lugar, recuperamos aportes de Catalina Nosiglia (1999) quien por su parte identifica tres perspectivas. Una "histórico-social" desde la cual se estudia el origen y significado social de las universidades en diferentes contextos; otra que la autora inscribe en la "ciencia política", la que aborda centralmente cuestiones referidas al poder y una tercera perspectiva surgida en el marco de expansión de los sistemas de educación superior a partir de la década de los '50, que pertenece al campo de la administración.

Desde esta última posición, la autora recupera aportes valiosos para el análisis de las universidades en su dimensión organizacional, y desde allí las caracteriza como *totalidades compuestas por unidades interrelacionadas e interdependientes: el ambiente, la tecnología, la estructura, los procesos de administración y la toma de decisiones.*

Reconoce, asimismo, la necesidad de una "visión totalizadora" la cual supone entender la organización como "proceso en el proceso" es decir, en el marco de su evolución histórica global y de la existencia de diversas dimensiones fenoménicas que la componen. Dimensiones que, sin embargo, deben ser abordadas como un todo e historizadas. Recupera aportes de Clark, Cox, Conrad y Baldrige para distinguir niveles de la organización de modelos de gobierno académico y también ciertas características que le otorgan a la Universidad su condición de institución compleja, a la que la autora define como *agencia social de incertidumbre, escurridiza, impredecible e incluso invisible, de producción y transmisión de conocimientos* en tanto, la ausencia de objetivos claros, controversias respecto de las

jerarquías; participación de los alumnos (clientes) en los procesos de decisión institucional; demanda de autonomía por parte de los profesionales que conforman sus recursos humanos dado su conocimiento y experticia, tensiones que se producen entre los valores profesionales y las expectativas burocráticas de los administradores, se constituyen en sus características específicas.

Otros autores también relevan diversas aproximaciones que se realizan al "mundo universitario", Zabalza, cita a Goodlad (2002), quien por su parte reconoce cuatro tipologías de estudio: - históricos (que abordan la naturaleza variable de las instituciones, sus "mentalidades" y orientaciones; fenomenológicos (que estudian la actuación concreta y el aporte que las instituciones de educación superior hacen a la construcción social, su reproducción o modificación); con orientación economicista (establecen relaciones entre costes y beneficios de los estudios, tanto para los estados como para los sujetos) y los que caracteriza como estudios de impacto (valora los cambios en término de conocimientos y actitudes que se derivan de la formación superior)

Guy Neave (2001 b) reconoce que, a partir del fenómeno de la masificación de la educación superior, se produce un "doble desplazamiento" en el estudio de la Universidad. Un primer giro situó el estudio de la misma en el terreno de las Ciencias Sociales, otro en la esfera de las Ciencias Políticas. Este campo de estudio, según el mencionado autor, se nutre de dos corrientes de pensamiento. Una se origina en un impulso externo, lanzado como "acto deliberativo" por el gobierno para que funcione como aporte a la formulación de la política nacional y que trabaja al nivel de análisis de los sistemas. Otra que se concentra en la escala de lo institucional, en el contenido de lo que se enseña y cómo se enseña; en las características y progresos de la población estudiantil.

Las perspectivas, que se delinearán como resultado de la búsqueda bibliográfica realizada, enmarcan un universo de opciones posibles. El tema, objeto de esta investigación, resulta orientativo respecto de las definiciones que se asumen.

A partir de la asignación de nominaciones diferentes, es posible reconocer, en un primer agrupamiento posible, que las miradas propuestas para teorizar acerca de la Universidad concentran su atención o bien en la esfera de los macro procesos, descuidando, en algunos casos, el impacto de los mismos en la organización, los grupos y los sujetos; o por el contrario, la reducen al análisis de problemáticas del orden de lo micro, quedando de alguna manera solapado el atravesamiento del contexto económico, social y político en las dinámicas institucionales.

Frente al desafío de estudiar los procesos de reforma curricular en las instituciones universitarias y a partir del recorrido realizado respecto de las distintas perspectivas de abordaje, consideramos que el riesgo es reducir la posibilidad de dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de procesos de este tipo, donde se entrecruzan lo singular, lo particular y lo universal; niveles macro y micro con sus múltiples atravesamientos. Por ello optamos por un enfoque multirreferencial, en consonancia con los planteos de Ardoino (1993) quien sostiene que las prácticas educativas requieren mucho más que contribuciones - agregadas unas a otras o yuxtapuestas-, provenientes de las disciplinas madres o de modelos propios. Tales prácticas, requieren de la capacidad para señalar, conjugar y articular las aproximaciones necesariamente heterogéneas y por ello poder hablar sin confundir la lengua de las principales ciencias humanas haciendo el duelo de una lengua única. Así, en este sentido, la multirreferencialidad, consiste en la reinterrogación de los mismos datos bajo muchos ángulos, estando apoyada cada una de sus lecturas sobre modelos de referencia específicos, que sin ser dialécticos propiamente hablando, constituyen una propedéutica para la adquisición de una inteligencia dialéctica. El autor reconoce desbordes, traslapes, intersecciones, interferencias entre disciplinas fronterizas y por ello, considera que se impone una aptitud para hablar varios lenguajes disciplinarios, sin por ellos confundirlos.

Cabe en este punto explicitar razones que fundamenten por qué se elige un abordaje de este tipo, dando cuenta de cuáles serán las referencias disciplinares que conformarán la multirreferencialidad a la que se alude y el sentido de su inclusión en cada caso. En el análisis que realizamos, se entrecruzan dimensiones de distinto orden. En primer término, la mirada histórica como posibilidad para reconstruir los procesos de creación y consolidación de las universidades, en tanto y en cuanto cada sistema superior es heredero de otro que de algún modo replica.

En segundo término, asumimos como parte del marco teórico multirreferencial aportes de la sociología de Pierre Bourdieu- en particular los conceptos de campo y habitus- y de Michel Foucault -en especial la noción de poder- como categorías analíticas potentes para explicar las relaciones en el interior del espacio universitario y con otros espacios, así como las que se derivan de la interacción entre sujetos, grupos e instituciones.³¹ La dimensión política, junto con el análisis jurídico, permitirán enmarcar los procesos que se estudian en el actual contexto de reformas de los sistemas educativos en general y de la educación superior en particular.

31 Un desarrollo acerca de dichas categorías se incluye en el apartado "Primeras categorías" de este capítulo.

3.2.2. La Universidad, una institución de la Modernidad. Entre la concepción medieval y el giro sistémico.

"Durante más ocho siglos 'universidad' habrá sido el nombre dado por nuestra sociedad a una especie de cuerpo suplementario que ha querido a la vez proyectar fuera de sí misma y conservar celosamente en sí misma, emancipar y controlar. Por ambas razones, se supone que la universidad representa la sociedad".

Derrida, J. (1995)

Entender la complejidad del mundo universitario demanda una mirada retrospectiva que permita reconocer aquellos rasgos fundantes de la idea de universidad que, aún perduran en las universidades del siglo XXI. La mirada histórica opera como posibilidad para reconstruir los procesos de creación y consolidación de las universidades.

Conscientes del hecho de que bucear en sus orígenes conlleva el riesgo de alejarnos, al decir de Furlán, de su supuesto carácter angelical y por ende de un probable futuro "estado de pureza", esbozaremos en este apartado, un relato de carácter histórico, centrando en algunos momentos claves del desarrollo de estas instituciones. El nacimiento de la universidad medieval, el pasaje a modelos de universidad propios de la modernidad y por último, el proceso de trastocamiento/transfiguración que deviene en el llamado "sistema universitario" configuran tres modelos históricamente consolidados que se corresponden a tres modos de concebir la universidad, sustancialmente diferentes.

No desconocemos que se opera, desde esta mirada, una suerte de abstracción que solapa bajo la reconstrucción de la universidad europea, configuraciones específicas que para ser reconocidas demandan de la combinación de análisis de corte histórico con estudios de tipo comparativo, esto es, *"el encuentro de las líneas temporales con las espaciales."* (KROTCH, P. pág: 93)

Si bien la comparación in extenso de procesos que se desarrollan en distintas universidades en el mundo, excede las intencionalidades y posibilidades de este estudio, resulta ineludible -dado el riesgo señalado en el párrafo anterior-, la referencia a lo largo del recorrido a formas de concreción, no homogéneas por cierto, (aún a pesar del auge a partir de la "internacionalización de políticas educativas para el sector" de ciertas "lógicas imitativas") de algunas modalidades de funcionamiento en determinados países o regiones.

En definitiva, consideramos que una alternativa de abordaje valiosa para conocer y comprender la institución que nos ocupa, se constituye en mostrar la configuración de la idea de universidad desde sus orígenes en la Edad Media, el modo de concebirla durante la Modernidad y la significación que, en el marco del neoliberalismo, se le asigna desde los discursos de la reforma.

La noción de universidad proviene de la palabra *universitas* que, en latín, designa un conjunto integral y completo de elementos o seres constitutivos de un grupo cualquiera. En la Edad Media, se utilizó el término para referirse a las corporaciones de arte y oficio surgidas de la división del trabajo. Estas corporaciones adoptaron el nombre de "gremios". Se establecían allí relaciones entre maestros y discípulos, quienes a su vez adquirían la dignidad de maestro cuando obtenían la "licentia o facultas" *docendi*, autorización para el ejercicio del arte. En Roma, las *universitas* adoptaron el nombre de *schola*, lo que estaría mostrando la relación entre los gremios y las instituciones de enseñanza. Cada arte o *ministerium* (menester, mestiere, metier, oficio) requería de una especialización en capacidades y habilidades específicas.

Es decir que, en sus comienzos, las universidades eran corporaciones que podían conformarse según dos modelos: sólo de estudiantes quienes se ocupaban de buscar a sus maestros, (*universitas scholarium*) como la Universidad de Bolonia, por ejemplo; o a modo de corporaciones o agrupaciones de maestros a disposición de los estudiantes que en general daban clase alrededor de las catedrales (*universitas magistrorum*), tal el caso de la Universidad de París. Como derivación de esta configuración fundante, en la Universidad de Bolonia podía enseñar cualquier erudito que consiguiera atraer estudiantes, en cambio en París sólo aquellos autorizados por el canciller de la catedral de Notre Dame, podían hacerlo. Con el tiempo las corporaciones van adquiriendo paulatinamente el monopolio de la expedición de autorizaciones para enseñar, hecho que llevó al fortalecimiento de esta organización y acrecentó su autonomía respecto de la catedral.

La Universidad de Bolonia constituye un caso interesante para profundizar en la idea de "universal". Fundada en 1140, según Neave (2001), es el resultado de la expresión de tres instituciones: el poder divino, el poder sobre la tierra y la erudición. Instituciones que conforman una autoridad de orden superior sobre una comunidad que no se identificaba por sus fronteras geográficas sino más bien por su unidad religiosa y su integración social en torno a la religiosidad. En efecto, la cristiandad se tenía por "universal" y estas tres instituciones eran la expresión organizada de esa universalidad. El conformarse como "centro del saber", elemento

clave de orden superior que -en teoría al menos- mantenía la unidad de la sociedad medieval, le dio a la Universidad un lugar muy particular, un lugar de privilegios.

Avanzando en el devenir de la institución que nos ocupa, merece ser destacada la importancia que las universidades, en tanto espacios de poder, van adquiriendo durante los Siglos XIV y XV y que se objetiva a partir de un aumento significativo de la cantidad de establecimientos en Europa. La creación de las mismas está íntimamente ligada al hecho de que el poder terrenal se adjudica el derecho a fundar universidades, función clave hasta entonces atribuida a la autoridad de orden superior (la iglesia.). Ello le va otorgando paulatinamente atributos de soberanía territorial que antes no poseía. Se instala así la autoridad en el gobierno del estado-Nación.³²

Cabe en este punto referirse a otra de las instituciones que se origina en el medioevo, la Academia, dadas sus relaciones con la Universidad. El término academia, señala Sartori Rigiú, (1988) pretende ser el heredero más legítimo del sentido de libertad que tiene su origen en "los huertos de "academo", predio donde predicaba su enseñanza Platón, por lo tanto en ellas se trató de sostener un carácter alternativo, diferenciándose de la idea de escuela y aún más de la concepción de los talleres.

Las academias nacen, precisamente, como respuesta a determinadas limitaciones del taller, en particular para satisfacer las exigencias de ciertos jóvenes que aspiraban a devenir artistas, pero que no estaban dispuestos a padecer algunos de los "largos y estresantes tirocinios" a los que solían someterlos el maestro artesano y la vida cotidiana al interior de aquel. Inicialmente su funcionamiento tiene carácter esporádico e irregular. Consistía en ciclos de encuentros o conferencias abiertas a un público no fijo, dictadas por maestros no estables. Su actividad, entonces, se asemejó a la de los cursos universitarios libres en tanto permitió salir del antiguo recinto y se acercó a una relación maestro/alumno diferente, más propia de la pedagogía formal que de la vinculada con el "aprender haciendo". Se configuró como un espacio posibilitador para aprender formas de pensamiento, modos de expresión y *claves de lectura renovadas de la realidad*; además propuso como hecho novedoso el contacto con diversas figuras locales y de otras latitudes.

La relación entre Universidad y Academia queda definida, en tanto, ambas "se reproducen por cooptación" o por multiplicación interna de los maestros y aprendices. Hecho que pareciera

³² Existían ya además de las dos mencionadas la Universidad de Salerno (Siglo XI a 1811) en Italia y las de Oxford (1167) y Cambridge (1224) en Inglaterra.

quedar demostrado a partir de la intercambiabilidad de términos (año académico, campo académico)

Hacia los siglos XVI y XVII, la mayoría de las academias, aún las dedicadas a la formación en arte, tenderán a esclerotizarse, perdiéndose "entre la tangente del formalismo y de la repetitividad"; las menos, más sólidamente conformadas, confluirán en el tejido universitario.³³

Hasta aquí hemos intentado caracterizar en su devenir histórico un primer modelo de universidad, el que se configura durante la Edad Media. Modelo que atraviesa una serie de cambios, en consonancia con la transformación de las estructuras sociales y su correlato en el plano de las ideas, hasta convertirse en el prototipo de la modernidad.

En efecto tal como lo han señalado numerosos observadores, los verdaderos antecesores de las universidades actuales no son sus precursoras medievales. Su surgimiento es en gran medida un fenómeno de fines del Siglo XIX. Sólo en este período, afirma Witrock (1996), resucitan como instituciones principales de producción de conocimientos y llega a predominar la idea de una universidad orientada hacia la investigación. En consonancia con las postulaciones de este autor, reconocemos inicialmente dos períodos críticos de transición de las universidades europeas que analizaremos conjuntamente. El primero, de crisis y renacimiento, a fines del Siglo XVIII y principios del XIX y el segundo, que marca el surgimiento de la Universidad moderna orientada a la investigación de fines del Siglo XIX.

El transcurso del siglo XVIII al XIX constituye un período de reestructuraciones institucionales en el mundo universitario europeo. El resultado de estos procesos fue disímil; en algunos casos las universidades se vieron suplantadas por instituciones especiales conocidas como grandes ecoles; en otros se crean las academias de ciencias. Frente a ciertos planteos en el sentido de abolir la universidad en Alemania, un grupo de reformadores elaboran un plan de rejuvenecimiento y reforma. Era una coalición de aristócratas (Hardenberg, los hermanos Von Humboldt, Stein) con filósofos idealistas post-revolucionarios entre los que se encontraban Fichte, Hegel, Shleiermacher. Así, se funda en 1810, a partir de su intervención, la "Nueva Universidad de Berlin".

El proceso conocido como la "Reforma de Prusia" que se concreta básicamente de la mano de Von Humbolt, junto a la creación de la " Universidad Imperial Francesa" a partir de los sucesivos

33 Sartori Rigiú estudia el pasaje del taller del artesano como espacio de formación al surgimiento de las academias y la proximidad de estas con la idea de universidad, en el caso de la enseñanza de las artes. Su producción interesa como aporte para el análisis de las relaciones entre universidad, conservatorio y academias de arte.

decretos que Napoleón sanciona en los años 1806 y 1808, se constituyen en dos acontecimientos claves para el desarrollo universitario, no sólo porque ofrecen sendos modelos, luego emulados, sino porque marcan el fin de un proceso de dos siglos de duración.

El modelo prusiano, que se sostiene en la relación enseñanza-investigación (-función, esta última, novedosa de la modernidad-) plantea la idea de consolidar la innovación en la universidad. En consecuencia sostiene libertades formalmente reconocidas de enseñar y aprender las artes y las ciencias, así como autonomía para determinar programas de investigación. La universidad es considerada como la "expresión más elevada de la unidad cultural". Su independencia está respaldada por el marco legislativo que le suministra el estado.

[...] Humboldt y Schleiermacher enlazan dos pensamientos con la idea de la universidad. Primero se trata para ellos del problema de cómo la ciencia moderna, puesta en libertad respecto de la tutela de la religión, y la iglesia, puede llegar a institucionalizarse sin que se amenace su autonomía por otros flancos-sea a través de los órdenes de la autoridad estatal que posibilita la existencia externa de la ciencia, o a través de las influencias de la sociedad civil que está interesada en los resultados utilizables del trabajo científico [...]
[...] contemplan la solución del problema con una autonomía científica organizada estatalmente que proteja a las altas instituciones frente a las intervenciones políticas y a los imperativos sociales. (HABERMAS, J. citado por FURLÁN, A., 1998, pág: 3)³⁴

La Napoleónica, en tanto "profesionalista", fue pensada para la formación de funcionarios y docentes por lo tanto la enseñanza y el aprendizaje, no son concebidos como actividades independientes del estado. En esta línea, la universidad está pensada como instrumento para preservar la cultura y garantizar la unidad política y la estabilidad de la Nación.

En definitiva, durante este período, que Rothblatt, SH. y Witrock, B., (1996) caracterizan como la "gran transición", se dan cambios en tres niveles interconectados: a) Cognitivo: Se plantea un fuerte desafío al pensamiento mecanicista a favor de un razonamiento holístico b) Se produce una nueva organización social de la ciencia. El científico profesional sustituye al aficionado erudito, en lugar de un generalista de amplio alcance surge el académico especialista y c) Se establece una nueva organización institucional que adopta pautas diferentes, según las naciones.

Se produce aquí, parafraseando a Naishtat un "primer giro" respecto de la idea de universidad. En efecto, dos fenómenos diferencian la Universidad moderna de la Universidad medieval: Su incorporación como institución de "servicio público" y la organización de la investigación como

34 Se trata de una idea que Furlán recupera del artículo "La idea de la Universidad. Procesos de aprendizaje" publicado en Sociología (1987) Año 2 N° 5 Pág: 32

rasgo prototípico de la enseñanza superior, que resultó central para determinar la posición y reputación de la universidad alemana en el siglo XIX y que fue emulado por la mayor parte de lo que Neave (2001a) caracteriza como "sistemas referenciales de Educación Superior"³⁵.

Con la intención de profundizar en el análisis de la idea moderna de Universidad desde otra línea de sentido, incorporamos el aporte de dos autores especialistas en la temática.

Fueron los pensadores de la Ilustración quienes formularon, afirma Tellez, fuertes cuestionamientos a la universidad medieval, a su atraso manifiesto, a su negligencia, su inutilidad, su desprecio por la novedad y a contrariar los dictados de la razón y constituir un obstáculo en la vía del progreso racional de la sociedad. Dice la autora:

[...] Progreso que suponía de manera indefectible el reordamiento cultural e institucional asociado al tránsito de un "saber estático" a un "saber dinámico", de un saber de letras fundado en la relación reverencial con los libros sagrados a un saber racional, de una cultura de la exégesis y de la agudeza verbal a una cultura indagatoria. (TELLEZ, M. 1997, Pág: 6)

Para entender la idea de universidad moderna, se hace necesario recuperar las ideas definitorias del proyecto de la Modernidad con las que condice. Historia como progreso sucesivo e inexorable hacia la realización plena y definitiva de emancipación universal, razón en su carácter liberador; sujeto soberano como conciencia plena y protagonista de la historia de verdad; adecuación entre el orden racional y el orden empírico; realidad como sistema unitario, entre otras.

La Universidad, se convierte, entonces, en una de las instituciones más relevantes de la sociedad moderna. Tiene como misión precisamente producir y transmitir valores y conocimientos que harán posible el progreso individual y colectivo, el dominio pleno de la naturaleza y la sociedad mediante el orden de la razón convirtiéndose en centro de los conocimientos científicos. Espacio legitimado para transmitir saber legítimo con pretensiones de científicidad, constituye un ámbito de innovación asociado al optimismo característico del proyecto humanista y universalista de los ilustrados y opera como:

[...] dispositivo institucional de saber-poder al que, bajo los códigos de valor universal de verdad científica y de verdad moral, se le atribuyó sentido y autoridad como instancia de producción, transmisión y difusión del saber universal y totalizador y así destinado a la formación de elites capaces de guiar a las nacientes naciones en sus procesos de emancipación y consolidación. (Tellez, M, 1997, pág: 6)

35 Aquellos cuyos modelos institucionales, organizacionales, curriculares o prácticas pedagógicas se han considerado el sumun de la modernidad -francés, inglés, norteamericano, soviético y alemán.

Es sobre estas bases que "la universidad se concibió e instituyó como instancia portadora de la 'universalidad de la razón', de la conciencia, de la emancipación". Kant, afirma en el "Conflicto de las Facultades", (1798) que:

[...] no tuvo mala ocurrencia aquel que concibió por primera vez la idea y propuso que la misma se llevara a cabo públicamente, de tratar, por así decirlo arquitectónica-/industrialmente todo el conjunto de la ciencia, dividiendo el trabajo; [...] se nombrarían tantos maestros públicos o profesores como materias científicas, y convertidos en sus depositarios constituirían juntos una especie de institución erudita llamada Universidad autónoma pues sólo los sabios pueden juzgar a los sabios como tales [...] (citado por DERRIDA, J. 1984 pág: 22)

A lo cual agrega, que la Universidad está autorizada a admitir a los estudiantes que vienen de escuelas inferiores y a los maestros libres, llamados Doctores y, después de un examen, otorgarles un grado universalmente reconocido, es decir, dice Kant a *crearlos*. Razón por la cual la universidad está autorizada a tener el poder autónomo para crear títulos.

Interesa detenerse en este punto en la idea kantiana de universidad, siguiendo el análisis que Derrida realiza acerca del "Conflicto de las Facultades" de Kant. La forma de esta declaración, dice Derrida, no es tan sólo la de una ficción de origen ("feliz ocurrencia"), por el contrario el mismo Kant descarta la idea de *un hallazgo aleatorio, de un origen empírico, imaginativo*.

[...] todas las instituciones artificiales, nos dice, se basan en una idea de la razón. Pues la Universidad es una institución artificial [...] Kant es consciente de estar fundando en razón una organización, concretizada de hecho, por el gobierno de su época [...] garantiza enunciados análogos mediante una analogía real, es decir: la Universidad es análoga a la sociedad, al sistema social que representa como constituyendo una de sus partes [...] (DERRIDA, J. 1984 pág: 23 y ss.)

**En la Universidad, para Kant, se
considera a la ciencia como en la
industria, los profesores serían como
depositarios, formarían una especie de**

identidad colectiva sabia, que tendría su propia autonomía, lo cual estaría justificada por el axioma "sólo los sabios pueden juzgar a los sabios". Sin embargo, si se trata de títulos públicos competentes, no se autoriza a sí misma. Respecto de este poder, la universidad está en situación de *heteronomía, autonomía otorgada, limitada, es una representación de autonomía en el doble sentido de una*

representación por delegación y como espectáculo.

Es hacia finales del siglo XIX que *se reconoce claramente que la formación profesional y las actividades científicas profesionales en su forma disciplinada constituyen partes integrales de la universidad moderna.* Confluencia de misiones diferentes que

[...] no fue sólo una cuestión de ideales y prácticas educativas. También ejerció una influencia inmediata sobre la configuración física de la Universidad, ya estuviera idealmente concebida como un templo de erudición, como un ambiente semi monástico aparte, o como las instituciones secularizadas [...] representaban maquinarias de enseñanza a gran escala, como si fueran fábricas.[...] (WITROCK, B. 1996 pág: 351)

En síntesis, la idea de universidad resurgió a fines del siglo XIX a pesar de la competencia de otras instituciones y de haber sido declarada *anticuada y obsoleta* por sus detractores, convirtiéndose de muchas formas en la *institución axial* del mundo moderno. Y esto no resulta extraño ya que fueron precisamente estas instituciones las que apuntalaron el proceso de fortalecimiento (industrial y tecnológico) de los nuevos estados-nación.

En continuidad con los planteos de Kant, Derrida analiza lo que él denomina "núcleos de intraductibilidad del conflicto de las facultades de Kant". Es decir, todo aquello que no pudo llegar a nuestros días, quizás por la incapacidad de la universidad para *comprenderse en su puro interés, para traducir y transmitir su propio sentido.*

Ese modelo de universidad "universal y unificada", se consolida hacia la primera mitad del Siglo XX sobre la base de un legado que, si bien sirve para los reformistas universitarios de todo el mundo deviene *irónicamente* en instituciones muy diferentes de la concebida por los hermanos Humboldt. Así, da origen a un nuevo modelo de Universidad orientada hacia la investigación, el modelo estadounidense, que ante la *inevitabilidad de la creciente especialización, tanto en términos cognitivos como institucionales,* vira hacia una *organización de tipo empresarial, o por usar la expresión de Max Weber, de "una empresa capitalista estatal"* (TELLEZ, M.,1997)

En el proceso, la crisis de las ideas modernas colapsan la idea de universidad moderna. Disueltas las nociones de tiempo y espacios universales, se clausura como espacio para la

realización del ideal de emancipación; se resquebraja el modo de entenderla en tanto expresión de un sistema de valores y cambia la percepción de la sociedad respecto del papel de la misma.

Si la universidad se fundó en la razón logocéntrica y pretendió, según Derrida, *fundamentar, legitimar y garantizar la autoridad del saber y de las estructuras y prácticas institucionales en univocidad y universalidad de la verdad, del código y de la norma* y si está en juego el principio de razón como principio de fundamento o de fundación, se comprende la crisis de la universidad como espacio fundado en dicho principio. Siguiendo el análisis de Tellez, referir a la crisis de la universidad, es aludir a la disolución de ese principio *que estructuró la configuración histórica de sus códigos y normas como espacio institucional de producción y difusión de saber, cuya totalidad se presumió alcanzable y enseñable*. Ello significa decir:

[...] resquebrajamiento del universo discursivo desde el cual se llevó a cabo su fundamentación y legitimación como ámbito privilegiado para la progresiva realización del ideal de emancipación de individuos y sociedades. Universo por el que la universidad se pensó e instituyó como lugar de la crítica, de la cultura intelectual y científica, como espacio de desarrollo pleno de la formación racional del hombre. Asistimos en consecuencia al definitivo quiebre de la configuración discursiva e institucional de la universidad como instancia pensada a la manera del gran templo laico del saber [...] (TELLEZ, M., 1997 pág: 5)

De allí que, las claves que fundamentaron y legitimaron los discursos de la modernidad, dice la autora, resultan no sólo insuficientes, sino impotentes para comprender el presente de la Universidad. Se impone situarnos fuera de ellas y construir otras.

Se produce así un segundo giro conceptual que Naishtat denomina "giro sistémico" en la educación superior: La idea de universidad cede ante la idea de sistema universitario. La principal diferencia entre la cosmovisión ilustrada y la cosmovisión sistémica, según el autor, reside en el hecho de que:

[...] mientras la primera tiene una idea de la universidad y hace de esta idea la piedra de toque para la reconciliación de los términos opuestos, la última carece de una idea específica de universidad y hace precisamente de esta carencia de idea la piedra angular para su propia reconciliación de las oposiciones[...] (NAISHTAT, F., pág. 3)

Y agrega:

[...] En el sistema, por definición, no importa ya la heterogeneidad sustantiva de los modelos mientras estos últimos se sometan a los parámetros de regulación externa definidos. Esta diferenciación y dispersión de modelos universitarios podría arrojar a su vez tantas subjetividades universitarias como formas y paradigmas propios de cada institución universitaria. En este devenir sistémico es probable que se olvide el tipo de vocación y disposición inherentes a la Universitas [...] (NAISHTAT, F., pág: 4)

Por otra parte, entre 1960 y 1970 las universidades de Europa Occidental y América del Norte comienzan a experimentar fuertes transformaciones: duplican su matrícula total, el nivel de gastos gubernamentales y el número de instituciones; se produce un cambio de universidad de élite a universidad de masas. El modelo impulsado por la Universidad de Berlín y la Ecole Polytechnique de Francia, es suplantado por otro: el de las universidades de Norteamérica. Son sus características más relevantes, el sistema de subvenciones, la investigación aplicada y una redefinición paulatina de las políticas públicas que las regulan. Cambios que conducen eventualmente a la "educación superior universal" neologismo del Siglo XIX que, según Witrock, fue y sigue siendo impreciso: se convierte en un término amplio que abarca toda clase de establecimientos diferentes, cada uno de los cuales cumple con importantes funciones sociales en un universo de instituciones mutuamente dependientes.

Con este nuevo modelo, la Universidad ha sido incluida, al decir de Rothblatts y Wittrock (1996), en una categoría "más amplia y menos romántica". Se produce así una suerte de enfrentamiento de dos visiones: una que remite a una herencia cultural con aspiraciones idealistas y teológicas y otra, de carácter difuso que implica en la mayoría de los casos la presencia de dinámicas sostenidas en un orden burocrático/tecnocrático, con el riesgo de que se produzca un desdibujamiento de la condición de institución de servicio, comprometida con la sociedad de su tiempo. En esta misma línea explicativa, para Neave, (op.cit. 2001) la enseñanza superior ya no se concibe como un servicio de estado, ni siquiera como un servicio público, sino antes bien como un "servicio al público". Esta inversión terminológica constituye igualmente una inversión del supuesto básico que acompañó a la incorporación de la Universidad como entidad que define ciertos valores en el marco del estado nación.

El agotamiento del llamado "modelo de universidad de elites" y como consecuencia la emergencia del "modelo de universidad de masas", pone en escena nuevas interpelaciones a la universidad evidentemente incompatibles con la idea de centro de *producción, transmisión y difusión de la totalidad del saber* y de espacio de formación del *intelectual universal*. Interpelaciones que lejos de superar viejas dicotomías instauran nuevas tensiones que, al decir de Tellez, recorren las reconfiguraciones de la universidad como red institucional cuyos ejes de legitimación y organización se modifican y se incorporan:

[...] como aspectos decisivos de las diferenciaciones jerarquizadas inherentes al llamado sistema universitario, diferenciaciones que afectaron de manera contundente los supuestos de la unidad del saber y la unicidad de fines que, no obstante, siguieron y siguen presentes en gran parte de los discursos sobre la universidad [...] (TELLEZ, 1997, M., pág: 58)

3.2.3. Sobre ciertas tensiones históricas en las universidades

Interesa, en este apartado, destacar para su análisis dos debates en torno a las universidades que se inscriben en su prolongada historia (en particular de Europa) Las cuales atraviesan el campo de la enseñanza universitaria de Arte y consecuentemente impactan en el proceso de cambio curricular formando parte de los temas en debate.³⁶

En la amplia bibliografía sobre el tema es recurrente la alusión a un conjunto de problemáticas cuyo análisis los especialistas visualizan como ineludible en el estudio de las universidades. Apelan a diversas categorías y criterios clasificatorios, lo que produce consecuentemente modos de enunciación también diversos. El especialista en el tema, Francisco Naishtat, adopta la noción de *antinomias* y reconoce como *inherentes a la idea de universidad pública* a las siguientes: autonomía vs. heteronomía; unidad vs. multiplicidad; democracia vs. jerarquía.

Define una antinomia del siguiente modo:

[...] Desde el punto de vista formal una antinomia es un conflicto entre dos proposiciones contradictorias (tesis y antítesis) apoyadas ambas por argumentos. Desde el punto de vista kantiano, una antinomia de la razón es un conflicto insoluble en el nivel del entendimiento y llamado a reaparecer siempre. Para Kant las antinomias son necesarias e inmanentes al juego de la razón pura, y sólo el pasaje al nivel trascendental de la filosofía debía permitir reconciliar los puntos de vista contradictorios. [...] (NAISHTAT, F. pág. 1)

Otorga al término un sentido próximo aunque con un alcance más general al empleado por Derrida, quien a su vez, siguiendo parcialmente el uso kantiano, habla de la *antinomía del saber universitario* para designar lo que entiende como conflictos nodales de la universidad pública. Lo que Derrida comparte con Kant es precisamente el carácter aporético de la misma. Dice Naishtat al respecto:

[...] Derrida designa con ese giro de resonancia kantiana los conflictos que precisamente Kant entendía como recurrentes entre la autonomía del saber universitario y la responsabilidad universitaria ante la autoridad estatal o, subsiguientemente, entre los departamentos de vocación filosófica y científica (facultad de filosofía) y las facultades de vocación profesional, como derecho y medicina [...] (NAISHTAT, F. Pág: 1)

Una aporía³⁷ significa, literalmente hablando: "camino sin salida, dificultad". En sentido figurado se entiende siempre como "una proposición sin salida lógica, como una dificultad lógica

³⁶ Temas coincidentes con los que se definen en los procesos de reformas universitarias de otros países tales como Suecia, Inglaterra, Francia.

³⁷ Derrida enuncia en total tres. Se desarrolla en este caso una de ellas, a manera de ejemplo. Dice el autor: " para ser justo o injusto, para ejercer la justicia o para violarla debe ser libre y responsable de una acción, de un comportamiento pensamiento o decisión. De un sujeto que carece de libertad, o al menos que no es libre en uno u otro acto, no puede decirse que su decisión sea justa. Esta decisión para ser justa debe seguir una ley, una regla. En

insuperable" que puede identificarse con la antinomia o la paradoja.³⁸ Paradoja, en tanto, es empleado en el sentido de las dificultades lógicas y semánticas que surgen tan pronto como una proposición, después de haberse afirmado a sí misma, se autocontradice.³⁹

A partir de un desplazamiento/corrimiento frente a ambas conceptualizaciones -y desde otro posicionamiento teórico respecto de la cuestión, nos permitimos pensar, en coincidencia con otros autores⁴⁰ en término de "tensiones", es decir contradicciones, de identidad dicotómica, pero no dilemática. Contradicciones de carácter histórico que adoptan dialécticamente formas de resolución específicas, relativas a contextos particulares -por lo tanto temporales-provisorias, situadas.

En ese sentido, enunciaremos dos tensiones que formulamos del siguiente modo: Autonomía vs. dependencia o libertad de cátedra; Formación vocacional/profesionalista vs. formación académica/general.⁴¹ Nos proponemos mostrar respecto de las mismas su inscripción histórico-social desde la conformación de la Universidad moderna y particularmente en el contexto de las reformas del Sistema de Educación Superior encaradas en las dos últimas décadas, para luego analizar su singular expresión en el caso que nos ocupa.

De modo que, resulta de particular importancia en función de los objetivos de este trabajo referirse a la condición de autonomía de la Universidad. Mollis (2003) afirma que para estudiar la relación entre la autonomía y los poderes públicos es necesario remontarse al surgimiento de la misma durante el Siglo XII, particularmente en la Universidad de Bolonia, *cuyo modelo organizacional fue tenido en cuenta por los hombres de la reforma de 1918*. Dice la autora:

[...] La autonomía universitaria es un fenómeno constitutivo fundante, con el que se crearon las universidades medioevales y por lo tanto forma parte de su tradición ecuménica originaria. Los intelectuales se organizaron en el interior de cada universidad, como miembro de cualquier corporación y se identificaron con

este sentido, en su autonomía misma, en su libertad de seguir o de darse una ley, dicha decisión o dicha libertad debe poder ser del orden de lo calculable, o de lo programable: por ejemplo como acto de equidad. Pero si el acto consiste simplemente en aplicar una regla se dirá que la decisión es legal conforme al derecho, justa pero equivocaremos al decir que la decisión ha sido justa (de un ser no libre no puede decirse que su decisión es justa o no) Para que una decisión sea justa y responsable es necesario que en su momento propio, sea a la vez regulada y sin regla, conservadora de la Ley y suficientemente destructiva o suspensiva de la ley como para deber reinventarla, re justificarla en cada caso al menos en la reafirmación y en la confirmación nueva y libre de su principio. De esta paradoja se sigue que en lugar de justo se puede decir legítimo o legal, en conformidad con un derecho con reglas y convenciones cuyo origen fundante no hace más que apelar al problema de la justicia. El mejor paradigma lo constituye la fundación de los estados-nación o el acto constituyente de una constitución que instaura lo que se llama estado de Derecho. (DERRIDA, J., 1984)

38 Fuente: Diccionario de Filosofía abreviado Ferrater Mora.

39 Naishtat desarrolla respecto de cada una de ellas una tesis y una antítesis con sus respectivas argumentaciones. Es de su interés marcar el contraste entre la interpretación que esos conflictos tenían en el horizonte de la Ilustración y la que los mismos reciben en el horizonte del giro sistémico en la educación superior.

40 Furlán es uno de los que apela al mote de tensiones. Neave refiere a "debates" y Benedito, Ferrer y otros utilizan el apelativo "dilemas".

41 Este reconocimiento implica una opción posible.

un fuero que les otorgaba determinados privilegios corporativos que les permitió, a su vez, actuar con cierta independencia. (MOLLIS, M., 2003, pág: 77)

Si bien poseían esta "autonomía constitutiva" respecto de algunos poderes - básicamente el de la Iglesia- las universidades dependían del poder público: el imperio. Ese mismo poder que les había otorgado los privilegios corporativos. De allí, y recuperando nuevamente las ideas de Mollis Las relaciones que se construyen entre las universidades y los poderes públicos, advierte la autora,

[...] no se definieron sólo por antagonismos, luchas y crisis, sino que unos y otros se han prestado apoyo y sostén en sus mutuas relaciones. Se ha definido también por los servicios recíprocos, respeto mutuo y un sistema de privilegios a cambio del prestigio construido por los intelectuales universitarios prebendados por el poder público [...] ((MOLLIS, M., 2003, pág. 104)

Por lo tanto, siguiendo esta línea argumentativa y recuperando aportes de Le Goff (1983), Mollis considera que la autonomía, como concepto histórico, no significa independencia total de todo poder, sino que implica una relación de búsqueda de legitimidad. Naishtat coincide en estas apreciaciones, al afirmar que para la Ilustración no podría haber contradicción entre la autonomía y la estatalidad universitaria, en tanto la misma sólo era posible de ser pensada en el marco de la legitimidad que otorgaba la república responsable de proteger el saber y favorecer el desarrollo de la ciencia. Razón por la cual la libertad académica y la autonomía universitaria se constituían en *imperativo de la razón* y de la política educativa del Estado. La Universidad, como afirma Derrida, ni en su forma medieval ni en su forma moderna dispuso de autonomía absoluta.

Desde posiciones defensoras y opuestas a la idea de universidad autónoma, se elaboran argumentos que tensionan el debate. Quienes sostienen que la autonomía es indiscutible afirman que deviene del lugar social consagrado durante la Modernidad como institución autorizada para la creación y transmisión del conocimiento *según una idea de la razón*, lo que le otorga un carácter *crítico y reflexivo* y consecuentemente plena libertad académica. Se excluye, así, cualquier imposición externa o dogmática en los contenidos de enseñanza y de investigación, cualquier evaluación extra-universitaria o extra-académica al desempeño universitario. (Sólo los sabios pueden juzgar a los sabios)

Quienes consideran sus vínculos con el estado exponen argumentaciones en orden a imponer restricciones a la pretensión de autonomía absoluta, sosteniendo, en algunos casos, su condición de institución heterónoma. La universidad, afirman, es una institución autorizada y concedida por el Estado en un marco legal, que en el caso de la universidad pública y/o estatal, se traduce en dependencia financiera. Por ende:

[...] debe rendir cuentas al Estado y por su intermedio a la sociedad de lo que hace. La pertinencia social de sus saberes, el cumplimiento apropiado de sus

metas, etc., son elementos susceptibles de una mirada estatal y de una evaluación externa. Esta dependencia se ve agravada en el caso de las facultades profesionales, donde ha de considerarse la habilitación del título profesional, la evolución del empleo y de los perfiles y prácticas profesionales [...] (NAISHTAT, F. pág: 1)

Algunos autores, desde posiciones más flexibles, reconocen la existencia de una serie de restricciones objetivas y simbólicas a la autonomía. Restricciones que los lleva a limitar sus alcances y caracterizarla como "autonomía condicionada", desde Mollis y "autonomía en conflicto" según Neave.⁴² Autor, este último, que reconoce dos subdimensiones dentro de lo que denomina *noción general de autonomía institucional*. La ejercida sobre el proceso, por una parte, esto es sobre el currículo (perfil disciplinario, distribución entre disciplinas, duración de los estudios); los métodos de enseñanza; los contenidos de los planes de estudio; las condiciones, recursos y medios y la referida al producto, es decir, el resultado, el tipo y nivel de las calificaciones, títulos otorgados, proyectos de investigación finalizados, patentes obtenidas, publicaciones realizadas, ingresos generados, etc. Esta distinción resulta potente para clarificar las relaciones autonomía-dependencia en el marco de las reformas neoliberales de las dos últimas décadas del Siglo XX, al advertir acerca de la falacia que significa suponer que una modificación en el control minucioso ejercido por el gobierno sobre las universidades aumentaría la autonomía institucional de las mismas. (NEAVE G. y VAN VUGHT, F., 1994)

Es decir, siguiendo la lógica de los autores, una disminución del control del proceso no significa una reducción del control del producto, de allí que un aumento de la autonomía en el terreno del control del proceso al nivel institucional pueda estar totalmente separado -en el espíritu del gobierno- de la cuestión de la autonomía en la esfera del control del producto. Hay pruebas suficientes, afirman, para sugerir que, aparentemente, muchos gobiernos introducen las dos formas manteniendo una relación jerárquica entre ambas y lo que es más importante que la autonomía del proceso depende en gran medida del éxito y buen rendimiento obtenido en el terreno del control del producto. Por un lado pareciera que se desea aumentar la autonomía y por el otro se diseñan sistemas más refinados de evaluación a fin de juzgar qué uso se le ha dado a tal autonomía atendiendo a los resultados obtenidos por cada institución; o bien, sólo cuando el gobierno haya desarrollado suficientemente el control del producto podrá extender la autonomía en el control del proceso. Como consecuencia de todo ello sería posible en este terreno reconocer que la autonomía no es monolítica sino que ha quedado dividida en dos esferas separadas; sus límites cambiaron; existe, pero depende del cumplimiento de los objetivos fijados por el gobierno y demanda ser negociada año tras año, sobre la base de la

⁴² Interesa asimismo señalar que las manifestaciones de la misma son diversas en distintos contextos geográficos y desde diferentes marcos regulatorios legales. En esta dirección y a modo de ejemplo, el sentido que se le otorgó en nuestro país en el marco de la Ley Avellaneda y el lugar asignado a la misma desde la promulgación de la Ley de Educación Superior 24.521 de 1995, son sustancialmente diferentes.

disponibilidad de los recursos públicos, según el rendimiento de cada establecimiento. Ello deriva, metafóricamente, siguiendo la expresión de los autores, a que las universidades se encuentren en una situación asimilable a la de Prometeo: atadas y desgarradas por el presupuesto y la intervención.

La autonomía institucional frente a fuertes restricciones presupuestarias que impactan a la hora de definir un cambio curricular en tanto, entre otros obstáculos, dificultan la posibilidad de asignar nuevos cargos para conformar los equipos de cátedra, se presenta como una situación paradójica. Esta situación impacta en sujetos y grupos académicos quienes, en ciertos casos, autolimitan su capacidad innovadora; en otros se resguardan en posiciones más o menos seguras o se escudan en los condicionantes externos, de carácter más o menos "objetivables", para sostener el statu quo.

Profundizar en el abordaje de la problemática relación autonomía-heteronomía, demanda reconocer la vinculación de la misma con una expresión de uso generalizado en el ámbito de las universidades: "libertad académica o libertad de cátedra"; autonomía y libertad de cátedra dice Lozano (1995), *son dos derechos que se complementan*. Idea, esta última, que surge en el Siglo XIX ante la necesidad de garantizar la independencia de los docentes en estrecha relación con el proceso de secularización de la enseñanza en el nivel superior, es decir, a partir del pasaje del control de la Iglesia al control del estado. Situación, que como ya lo hemos señalado, altera significativamente el funcionamiento de la institución y junto con ello las condiciones del profesorado al consagrarse su lugar de "funcionarios públicos", provocando, de ese modo, evidentes contradicciones entre autonomía-libertad de enseñar y subordinación a la autoridad administrativa.

Merece, un tratamiento especial las razones y sinrazones por las cuales suele ser invocado por los docentes este derecho "tributario de la enseñanza universitaria" así como las significaciones que suelen asignársele a la expresión. Por una parte, se asocia a la producción y transmisión de un conocimiento legitimado, el conocimiento científico, y en relación con el mismo al hecho que la investigación y creación de nuevos conocimientos exige la libertad para elaborar hipótesis, cuestionar lo dado, romper con ciertos cánones preestablecidos, en suma, "poner en jaque" el conocimiento validado, sacralizado a modo de la "verdad absoluta".

Desde otra lectura, sin embargo, podría ser significada como la posibilidad que el docente tiene de ocupar un lugar de privilegio que se materializa en el espacio del aula: es precisamente la

cátedra, el púlpito desde donde éste imparte aquello que sólo él posee " el misterio del maestro".

Cabe preguntarse entonces: ¿Para qué se apela a la autonomía? ¿Para defender las libertades frente a los poderes públicos o tal vez se la utiliza como resguardo de ciertos privilegios, para defender algunos supuestos derechos o para sostenerse en ciertos espacios de poder? ¿Hasta dónde su defensa no ha producido efectos contrarios a los que primigeniamente la justificaban, pervirtiendo de algún modo su legitimidad? ¿Cómo ingresa su apelación en el marco de propuestas de cambio que pueden poner en riesgo la situación profesoral? ¿Aquello que estuvo asociado al sostenimiento de ciertas garantías de independencia del conocimiento científico respecto de intereses espurios, no estaría, siendo argumento que opera como discurso justificatorio, produciendo, en el mejor de los casos, cierto efecto de dilación de la incorporación de propuestas innovadoras?

Desde otra arista del problema coincidimos con Lozano (1995), en que ya no sería posible pensar que la libertad intelectual de los profesores, tiene hoy el mismo sentido que en su origen histórico, dado que estaría atravesada por un fuerte componente político-ideológico. Consecuentemente las posibilidades de una real efectivización de la misma, la garantía o no de las libertades públicas, se verá supeditada/ ceñida, -en cada contexto histórico y geográfico- al ejercicio del poder, a la mayor o menor imposición de restricciones, al pensar que dictamine los avatares de las políticas de estado y al modelo de universidad que se adopte en consecuencia.

La configuración de la estructura y el funcionamiento institucional opera como contexto para la construcción de la autonomía y la preservación del *derecho de los profesores frente a posibles injerencias provenientes de otros miembros de la comunidad educativa*. Es decir la organización de las tareas de enseñanza e investigación la hacen posible, la encuadran. En consecuencia:

[...] el derecho a la libertad de cátedra no se limita a establecer un ámbito de competencias negativas o delimitaciones relativas al obrar de los poderes públicos, sino que se configura también como una norma objetiva de valor que constituye un principio de ordenación de todos los ámbitos vitales a los que ata y que implica a los poderes públicos en su plena realización [...]
 (LOZANO, B. 1995: 109)

Defender la libertad de cátedra *en cuanto norma objetiva de valor*, implica en definitiva, asegurar la independencia del profesorado (tanto frente los poderes externos-estado, mercado- como frente a los demás estamentos que componen la comunidad académica) cuando se trata de asumir decisiones que influirán indefectiblemente en el ejercicio de su función y esto es posible si se garantiza su participación en diferentes instancias, desde los órganos de gestión institucional, en las definiciones curriculares, entre otras.

Estas precisiones son de peso a la hora de caracterizar procesos de cambio del currículo universitario, dado que, tanto cuando se trata de procesos direccionalizados desde la escala de lo político como de procesos que involucran la participación del colectivo, los conflictos respecto de las libertades y derechos de los individuos, se manifiestan. En el primer caso tal vez de un modo menos explícito, en el segundo se presentan ya desde las instancias de debate previas a la formulación de nuevos diseños.

La tensión entre formación vocacional / profesionalista, es decir la formación académica, esto es estudios generales válidos para la comprensión intelectual, y la enseñanza para dominar técnicas dirigidas a una ocupación específica, ha sido parte, según Neave (2001b) de *la dinámica estructural, curricular e intelectual que modeló y puso su sello en la enseñanza superior durante los últimos tres siglos*. Existen, en consecuencia, universidades y/o facultades que sustentan su identidad sobre la base del conocimiento que allí se genera y otras que se definen por la aplicación inmediata, la practicidad y la oportunidad de los egresados para la inserción laboral.⁴³

Lo vocacional (profesional o técnico) es un término controvertido. Lleva a plantear la diferencia entre conocimiento y conocimiento útil y a cuestionar acerca de quién define qué es cada uno, lo que se conecta a su vez, con la libertad de enseñar y aprender.

Desde un rastreo histórico, se consideran dos hitos respecto de esta problemática. Por un lado, la exigencia, que se plantea en la Universidad de Bolonia de cursar la Facultad de Artes (que cumplía una función formativa, ya que se ocupaba de la transmisión de la "cultura clásica contenida en el trivium y el cuadrivium) como requerimiento para graduarse en otras carreras, tales como Teología, Medicina y Derecho, que tenían un perfil profesional.

Por otro lado, un segundo antecedente fundante del debate es la apertura de la "Primera Cátedra de Ciencia Política" en Upsala (Suecia) en la década de 1630 (Siglo XVII), hecho que constituye un primer antecedente de intervención estatal en tanto determina qué es considerado "útil". Asociado a ello y en el mismo país, comienza a imponerse como obligación para aquellos estudiantes que hacen carrera en la administración real, asistir a instituciones controladas por el estado y se reservan los puestos de trabajo relacionados con la función pública para quienes se hubieran capacitado en el propio país, no en el extranjero. Ello trajo como consecuencia el

43 Respecto del caso objeto de estudio, la Escuela de Artes de la UNC., podría hipotetizarse que, al interior de la misma, conviven ambos modelos predominando aspectos de uno u otro en los diferentes departamentos que la componen.

debilitamiento de la idea de que el conocimiento es universal, ya que habría un conocimiento considerado *útil para gobernar* en cada contexto territorial.

Se plantea, de este modo, un vínculo que resulta paradójico, entre:

[...] conocimiento territorialmente valioso, surgimiento gradual de una función pública protoprofesional y universidad, ya que la idea de fijar estándares territoriales como requisito para el acceso a los empleos constituía una poderosísima fuerza para lograr homogeneidad, lo cual podía igualmente interpretarse, desde una perspectiva europea como un proceso de fragmentación y diferenciación [...] (NEAVE, G. 2001b pág: 57)

La definición de conocimiento útil en términos de formación profesional llevó progresivamente a producir importantes cambios en la formación superior, entre ellos la "diferenciación institucional, entre universidad e institutos terciarios". Como consecuencia de lo cual suele reservarse para estos últimos, la oferta de carreras breves de rápida inserción laboral. En otros casos, la formación profesional se reubica en la esfera de la enseñanza superior y se redefine la misión de la Universidad más en términos de capacitación que de estudio, lo que ha producido en algunos países, la reducción en la duración de las carreras.

La formación profesional, que ha cumplido un papel central en el proceso de adaptar la Universidad a los cambios del mundo externo -cuyas características evidentemente tienen que ver con un tiempo y un contexto determinado- se halla en contraste manifiesto con cierta interpretación idealista del conocimiento que configuró las normas de las *culturas académicas*: el conservar cierta cosmovisión que se vincula con la universalidad del saber que es *la esencia de la Universidad*, en el marco de la cual lo "utilitario" tiene un carácter suplementario respecto de algo que tiene una validez tal, que perdura en el tiempo.⁴⁴ La contradicción entre las "facultades de ciencia" y las "facultades profesionales", según Neave, se resolvía en la Modernidad en tanto las primeras serían para las últimas *el indispensable faro susceptible de alumbrar su propio desarrollo*. Este ideal, sin embargo, reconoce el autor, ha sido una y otra vez desmentido por los hechos, constatándose que el Estado no tiene un interés desinteresado por la ciencia sino que *intenta someterla a sus propios imperativos* y que las ciencias muchas veces corren al raso de las técnicas y no a la inversa.⁴⁵

44 En América Latina, según Pedro Krotch (2001), la tradición profesionalista ha sido fuerte y sólo a partir de los años 60 comienza a desarrollarse una política sistemática orientada al desarrollo de la ciencia en la Universidad. En términos generales, según el autor, puede decirse que la ciencia se ha desarrollado bajo la forma de islotes o refugios en instituciones cuya misión y cultura *aún no se ha desprendido de la denominada universidad de los abogados aunque esta metáfora haya cambiado de contenido*.

45 Según Witrock existió una suerte de acuerdo internacional -al menos retóricamente- acerca del verdadero papel de la Universidad, hasta bastante después de 1945, que sostenía la primacía de la investigación básica no contaminada por intereses de orden práctico -utilitarios, la "búsqueda de la verdad", y la "salvaguardia de las humanidades". Acuerdo que comienza a desdibujarse durante la Segunda Guerra Mundial dado que es precisamente en esa circunstancia histórica que se demuestra la "aplicabilidad" de los descubrimientos científicos.

Derrida, en su lección inaugural de la Cátedra como profesor at-large en la Universidad de Cornell Nueva York en 1983, se interroga con relación a esta tensión del siguiente modo:

[...] ¿Tiene la Universidad como misión esencial producir competencias profesionales, que pueden a veces ser extrauniversitarias? ¿Debe la Universidad asegurar en sí misma, y en qué condiciones, la reproducción de la competencia profesional formando profesores para la pedagogía y la investigación, en el respeto de un código determinado? Se puede contestar que sí a la segunda pregunta sin haberlo hecho a la primera y desear mantener las formas y los valores profesionales intrauniversitarios con independencia del mercado y de las finalidades del trabajo social fuera de la universidad [...] (DERRIDA, J., 1983 pág: 54)

Y agrega:

[...] la nueva responsabilidad del pensamiento de que hablamos no puede dejar de ir unida al menos en un movimiento de reserva, incluso de rechazo con respecto a la profesionalización de una Universidad en ambos sentidos, y sobretodo en el primero de ellos, el cual ordena la vida universitaria con vistas a las ofertas o demandas del mercado de trabajo y se regula según un ideal de competencia puramente técnico. En esta medida al menos, semejante pensamiento puede como mínimo tener el efecto de reproducir una política del saber muy tradicional. Y esos efectos pueden ser los de una jerarquía social en el ejercicio del poder técnico/político. Digo que puede en ciertas circunstancias, estar a su servicio. Y todo radica entonces en el análisis de estas condiciones. [...] No se trata únicamente de preguntas que hay que formular sometándose, tal como lo hago aquí al principio de razón, sino que se trata de prepararse a transformar de forma consecuente los modos de escritura, la escena pedagógica, los procedimientos de co-locución, la relación con las lenguas, con las demás disciplinas, con la institución en general, con su fuera y su dentro. Aquellos que se arriesgan en esta vía no tienen, me parece, por qué oponerse al principio de razón ni por qué caer en un irracionalismo. Pueden seguir asumiendo en su fuero interno, con la memoria y la tradición de la Universidad, el imperativo de la competencia y el rigor profesionales. Se produce así, un doble gesto, una doble postulación: asegurar la competencia profesional y la tradición más seria de la universidad al tiempo que uno se adentra lo más lejos posible, teórica y prácticamente, en el pensamiento más abismal de aquello que funda la Universidad [...] (DERRIDA, J., 1983, Pág: 54)

En el marco de estas ideas, Derrida alude a Kant, Nietzsche y Heidegger quienes coinciden en sostener que lo esencial de la responsabilidad académica no debe ser la formación profesional, lo cual lleva a constituir -en palabras de Derrida- una *jerarquía teórica-política*, en la cúspide de la cual se encuentra el *saber teórico* que no es buscado con vistas a la utilidad y en consecuencia aquel que detenta dicho saber (de las causas y los principios) es el *jefe o el arkhitekton* de una sociedad que trabaja, por encima del trabajador manual que actúa sin saber. Esta suerte de jefe teórico conocedor de las causas, que no necesita de habilidad práctica, es esencialmente un enseñante dado que, amén de conocer las causas y de estar en la posesión de la razón o del logos, posee la capacidad de enseñar y a la vez organizar y dirigir el trabajo empírico de los trabajadores. El teórico-enseñante, el arquitecto:

[...] es un jefe porque está del lado de la arkhé, del comienzo y del mando; manda, encomienda -es el primero o el príncipe- porque conoce las causas y los principios, el porqué y por consiguiente, también el "con vistas a qué de las cosas. Por adelantado y antes que los demás, responde al principio de razón que es el primer principio, el principio de los principios" [...] (DERRIDA, J., 1983, pág: 55)

Finalmente, advierte acerca de la necesidad de ser cuidadoso con aquello que la Universidad “abre al exterior” pero también con aquello que la cierra sobre sí, y al hacerlo crea un fantasma que podría dejarla a disposición de *cualquier interés* o convertirla en algo *totalmente inútil*.

Es posible reconocer otras tensiones más recientes por las que atraviesan las universidades que se correlacionan con el proceso de masificación y la complejización de la tarea docente. Así algunos autores plantean la tensión universidad de masas -no de élites- vs. universidad masificada, enseñanza vs. investigación, entre otras. Los dilemas que plantea la articulación entre estas dos funciones es fuente constante de malentendidos y de fuerte impacto en el colectivo docente, entre otras razones dado que la articulación entre ambas, en el contexto de universidades masificadas, suele quedar definida fuera de las *coordenadas de trabajo institucionalmente reconocido*, en ámbitos separados, cuando no superpuestos, que escinden la profesión docente. (GIMENO, SACRISTÁN, 1996) Frente a la especialización en el campo de la investigación científica tienden a separarse y se produce un cambio en la ubicación curricular de la formación en investigación y consecuentemente la relación grado-postgrado. La cuestión comienza a plantearse en términos de estratificación y de status diferenciados entre quienes enseñan y quienes investigan. La preocupación por la formación inicial produce un corrimiento hacia el postgrado de la capacitación en investigación, con el consecuente empobrecimiento del grado.

Nuevamente apelamos a la mirada de Derrida:

[...] se halla en curso un gran debate acerca de la política de la investigación y la enseñanza y acerca del papel que la Universidad puede jugar con ella de modo central o marginal, progresivo o decadente, en colaboración o no con otros centros de investigación considerados a veces mejor adaptados para ciertas finalidades. Este debate se presenta en unos términos a menudo análogos -no idénticos- en todos los países fuertemente industrializados, cualquiera que sea su régimen político, cualquiera que sea incluso el papel tradicional del Estado en dicho campo. En los países denominados en vías de desarrollo el problema se plantea según unos modelos ciertamente diferentes pero, en cualquier caso, indisociables de los anteriores. Una problemática semejante no se reduce siempre, a veces en modo alguno, a una problemática política centrada en el Estado sino en unos complejos militares industriales interestatales o en unas redes técnico económicas o incluso técnico-militares internacionales de tipo aparentemente inter o trans-estatal [...] (DERRIDA, J. 1983 Pág: 48)

Nos planteamos una reflexión final acerca de las tensiones analizadas a partir de aportes de Pierre Bourdieu (2000) ¿No sería posible pensar, que dichas tensiones movilizan, bajo una forma irreconocible, otras divisiones, convirtiendo *propiedades sociales en propiedades intelectuales*? Por ejemplo, el sistema de clasificación universitario no moviliza bajo una forma irreconocible las *divisiones objetivas* del trabajo, esto es en teórico y práctico? ¿La dicotomía

formación profesionalista/formación académica no es una reproducción de los principios de la división del trabajo en manual e intelectual?

3.2.4. La Universidad un espacio para ser interrogado

Decíamos que una reconstrucción del pasado opera como posibilidad para iluminar el presente de la universidad, qué mandatos fundacionales, qué huellas, qué nuevas prácticas se instituyen a partir de ellas, de qué modo se inscriben viejos rasgos de la Universidad de otrora en la Universidad de hoy.

Así, la asociación terminológica entre universidad y corporación y las relaciones entre universidad y academia que conforman dos rasgos identitarios de esta institución invitan a la formulación de algunos interrogantes en esta línea de reflexión.

¿En qué medida la Universidad conserva, al decir de Furlán, al menos en el imaginario que se manifiesta en los discursos, ciertos rasgos corporativos? ¿En qué sentidos y circunstancias persisten? ¿No corre riesgos tales como el aislamiento y la tendencia al conservadurismo? ¿En que bases se apoya su autonomía?

El uso de algunos términos asociados a lo académico, tal como el modo en que suele denominarse a los docentes que se desempeñan en las instituciones de nivel superior universitario, ¿No estaría siendo una manera de invocar, *desde el campus cerrado*, a la vocación de iluminar la realidad, la cual, por cierto, se encuentra cada vez más fuera de los claustros? Pero, por otra parte, y paradójicamente, ¿No responde ésta a cierta crisis de la noción de *academia*, y por extensión, de devaluación de las universidades públicas?

Si bien la Universidad formó parte de *las tradiciones y valores que han contribuido a configurar el mundo moderno desde la Revolución Francesa y la Ilustración*, ¿No será posible a pesar de la pérdida de esos "grandes relatos", seguir apostando, -en la línea de argumentación de Witrock- a la noción de "universidad universal y unificada? ¿No sigue siendo acaso un espacio en el cual circulan preocupaciones "no particulares? ¿No se ocupa de la producción y reproducción del conjunto de discursos relevantes que reflejan la suma total del conocimiento humano? ¿No es la comunidad académica, epistémica y normativamente autónoma, una comunidad, aunque situada en tiempos y espacios específicos, comprometida con el universalismo?

¿No cabe considerar, como afirma Michel de Certeau, que el pasado rechazado vuelve subrepticamente al presente de donde él ha sido excluido? Si la resolución de las "dicotomías" que se tensionan en la dinámica de funcionamiento de estas instituciones, es sólo ilusoria ¿Podría pensarse que *no fueron superadas, sino desplazadas al interior de las redes institucionales de producción y circulación de saberes, con sus consiguientes efectos en la instauración de nuevas tensiones?* En tal caso, ¿Cuáles son los nuevos discursos acerca de la Universidad que se tensionan? ¿Cómo impactan en los debates acerca del currículo y en las prácticas docentes?

Si ya no es posible volver a sostener el principio de razón de la Modernidad, ¿Se deberá plantear la pregunta por una nueva razón de ser? ¿Será necesario pensar en un nuevo *ethos* de la Universidad? ¿En qué medida seguirá éste atravesado por los mandatos fundacionales que dieron origen a la Universidad medieval y aquellos que re-fundaron la Universidad en la Modernidad? ¿Adheriremos a él? ¿Qué otros modos de pensar demanda? ¿Qué nuevos condicionantes genera? ¿Qué estaremos dispuestos a renunciar? ¿Qué nos arriesgamos a perder? ¿Seguirá la Universidad diferenciándose de otros espacios? ¿Podrá constituirse en una alternativa en el contexto de una *sobremodernidad* poblada de *no lugares*? ¿Podrá definirse como *lugar de identidad, relacional, histórico, como espacio antropológico existencial en tanto lugar de una experiencia de relación con el mundo de un ser esencialmente situado?* (AUGE, M. 1996)

Desde estos interrogantes, procuramos, en clave con la propuesta de Magaldy Tellez (1997), aportar algunas líneas de reflexión para reabrir el debate en torno al problema de cómo pensar la Universidad hoy. Hacerlo demanda asumir *la caída de los metarelatos* desde los que se pensó la Universidad como lugar de la crítica; desembarazarse de ciertas tendencias a situar los males de la misma fuera de ella y de las alternativas del discurso decimonónico así como tomar distancia de los parámetros del mercado para evaluar productividad y excelencia. En esta línea, tal vez sea esclarecedor interrogarnos acerca de qué significa seguir sosteniendo la idea de "universidad pública", entendiendo por público aquello que es de todos, que nos pertenece a todos.

3.3. El Currículo como objeto teórico

El problema central del estudio del currículo es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas

Stenhouse, L., 1987

3.3.1. Primeras significaciones acerca de lo curricular

Interesa en esta apuesta teórica mostrar los propios modos de significar y resignificar lo curricular; conscientes de que, en tanto toda alusión al mismo es portadora de visiones acerca de la educación, el conocimiento, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, asumirla implica aceptar el riesgo de develar los propios marcos referenciales, transparentar adscripciones filosóficas, sociológicas, epistemológicas, ideológicas y pedagógico-didácticas. Intentamos en este tramo del texto mostrar dichas adscripciones permitiéndonos, no sin cierta osadía, una lectura propia de algunas categorías teóricas abstrayendo las mismas del contexto de producción a partir de una combinación heterodoxa con otras igualmente extraídas del armazón conceptual de origen.

Operan, como base de sustentación para la construcción de dicho entramado categorial, la recuperación y posterior revisión de un conjunto de autores y textos, seleccionados a partir del propio trayecto formativo los que abordan la problemática desde posiciones, intencionalidades, contextos y campos disciplinares diversos. Lo que implicó un recorrido que posibilitó el reconocimiento de tradiciones dominantes, residuales y emergentes y el juego de su dinámica..

Así la lectura de los clásicos, fundamentalmente Schwab, Egleston y Stenhouse; los aportes de los historiadores del currículo como Hamilton y Goodson; la mirada político-crítica de autores como Apple, Popkewitz y Tadeo Da Silva, las puntualizaciones de Furlán; el contacto con las ideas de Frigerio y Terigi; las reflexiones de Remedi, los aportes de autoras como Ibarrola, Glazman en México y Araujo en Argentina, que centralizan su mirada en la problemática curricular en el nivel de educación superior, entre otros, convocaron a plantear inicialmente algunas vinculaciones fértiles para el caso y fueron provocando lenta pero consistentemente la sedimentación de algunas significaciones y el pasaje de unos modos de conceptuar lo curricular a otros. El acceso a las producciones de algunos teóricos externos al campo. (Foucault, De Certeau, Williams, Hobsbawn, Ricouer) aportó categorías de análisis desde otros planos de problematización.

El currículo, herramienta clave en la construcción de la educación como espacio público, adquiere centralidad a partir de los procesos de reforma de los sistemas educativos implementados en las dos últimas décadas del Siglo XX, provocándose una suerte de "explosión" en la producción teórica al interior de su campo de estudio -que no es de reciente emergencia- cuyo impacto se agrega a la complejidad inherente por ser en sí misma una

categoría compleja y contradictoria. Producción desde la cual se intenta explicar una variadísima gama de procesos que involucra el diseño, las sucesivas mediaciones derivadas del desarrollo, adecuación, implantación y evaluación del mismo, así como el análisis de condiciones, contextos y estrategias que posibilitan u obstaculizan su implementación a partir de la confluencia y articulación de diversos campos de conocimiento, disciplinas y prácticas, que abordan problemas de orden epistemológicos, conceptuales metodológicos y técnicos.

De tal modo, en el intento de re-construir la historia de constitución de este campo es posible identificar la coexistencia de diversas taxonomías desde las cuales se clasifican teorías y teóricos. El afán por agruparlos es una empresa que asumen prácticamente todos los expertos que abordan el estudio del tema, (Pinar, Reid, Bolívar, Furlán, Terigi, Dino Salinas, y las revistas -internacionales y nacionales- especializadas: Handbook, Revista del Curriculum, Curriculum Inquiry, Revista de estudios del Curriculum, entre otras). A partir de la lectura de sus trabajos, es posible sostener que cada uno de los autores genera su propia clasificación. En algunos casos con diferencias substanciales entre sí, en otros sutiles.⁴⁶

Del reconocimiento de la polisemia del término, por otra parte, deviene el riesgo de quedar entrampados en la multiplicidad de significados "acumulados" en torno al mismo. Pareciera que cada uno de los {especialistas en el tema elabora, a partir de un análisis crítico de definiciones previas, una conceptualización que intenta ser superadora de la anterior y que se inscribe en determinada adscripción teórico-epistemológica.⁴⁷

Algunos especialistas, como Dino Salinas (1995), sostienen que los enfoques y perspectivas sobre el currículo se presentan en algunas ocasiones como contradictorios, en otras se complementan. Por nuestra parte, consideramos que las diferentes perspectivas acerca de lo curricular emergen, en general, como una "posición en oposición", para enfrentar o contradecir otra preexistente - de carácter dominante- o bien frente a ciertos vacíos teóricos. Se generan

46 Así autores como Tadeo Da Silva refieren a las "visiones": Tradicional, Tecnócrata, Crítica y Post-estructuralista. Alfredo Furlán a su vez, identifica tres vertientes, que denomina Tecnocrática, Pragmática y Sociológica, respectivamente. Bolívar, por su parte, afirma que el currículo como campo de estudio se ha ido constituyendo desde la segunda mitad del Siglo XX a partir de Tyler y que, tras la recomposición de las dos décadas siguientes con Schwab, *alternativa crítica a la concepción heredada*, alcanza niveles de sistematicidad "metateórica", sin que sea posible -ni necesario- reconocer hoy un paradigma dominante. Apela a la categoría "tradición" para caracterizar el mapa de las distintas perspectivas que caracterizan el campo de la investigación curricular, ya que le permite dar cuenta de la coexistencia de las mismas en un período de ciencia normal y vincula las teorías curriculares a las tradiciones: empírico analítico; interpretativa/práctica y crítica. La actual situación compleja y plural de la educación requiere, según el autor, una articulación de perspectivas; planteamientos más holísticos y totalizadores; estar abierto al diálogo entre perspectivas y comunidades de investigación como base para la construcción del conocimiento; reconocer que la verdad es fruto del diálogo *entre*. (BOLIVAR, 1995)

47 Flavia Terigi realiza un rastreo histórico y a partir de allí reconoce lo que podría identificarse como el "contexto de descubrimiento" de las distintas acepciones que se le asignan al término. (TERIGI, G., 1999)

así, como parte de las luchas por capital simbólico, nuevas posiciones al interior del campo intelectual.

Con la intención de aproximar primeros sentidos sobre el currículo, -“sentidos” al decir de Terigi, históricamente construidos- interesa analizar algunas de las múltiples significaciones que ha recibido y que consideramos, siguiendo a la autora, configuran "puntos de emergencia". La emergencia, de acuerdo a Foucault, ⁴⁸ es la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción. Seleccionamos con este fin las conceptualizaciones de tres autores cuya producción hemos relevado como parte del estado del arte: Lowrense Stenhouse, Graciela Frigerio y Alicia De Alba, por entender que cada una de ellos focaliza en una dimensión de lo curricular que de algún modo irrumpe y se configura en categoría para interpretar los procesos en estudio. Por su particular impronta en la conceptualización del currículo, incluimos en primer término la definición de Stenhouse, para quien un currículo es:

[...] una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (STENHOUSE, L. 1987, pág: 29)

En esta afirmación se destaca el reconocimiento del carácter de provisionalidad que toda propuesta educativa tiene; la mención a la instancia de desarrollo como una instancia de carácter deliberativo; la expresa preocupación porque aquello que se comunica pueda ser efectivamente puesto en práctica; por conectar, en suma, teoría y práctica. Stenhouse afirma que en tanto un currículo implica no sólo contenido, sino también método, ha de proporcionar una *base para* planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación, por ello debe incorporar, según el criterio del autor, un listado de principios para la selección de contenidos; el desarrollo de estrategias de enseñanza; la adopción de decisiones; el diagnóstico de las situaciones y los procesos de evaluación.

En una línea de continuidad con Stenhouse, otros autores, entre ellos Domingo Contreras (1985), incorporan una imagen del docente como agente hacedor de una propuesta curricular preocupado por los problemas de la vida cotidiana en las aulas. Este autor entiende que el currículo debiera ser un espacio donde los profesores experimenten acerca de los problemas educativos. Una hipótesis de trabajo a partir de la cual pudieran aprender sobre la naturaleza del currículo, sus condicionantes y aspiraciones, al favorecer la interacción entre los problemas que el mismo propone como campo de indagación y aquellos a los que se enfrentan cotidianamente. Considerado así, un currículo debe pretender, según el autor, mejorar la práctica educativa en lugar de normarla y constituirse en material de aprendizaje para el propio

docente.

Desde otra línea argumentativa, Graciela Frigerio devela el carácter de arbitrario cultural de todo currículo en tanto opera como cerco de ideas, dispositivo clave para determinar, -en términos de Bernstein y Bourdieu- lo pensable y lo impensable en un momento histórico. Bajo estos presupuestos considera que:

[...] El currículo puede entenderse como un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento. (FRIGERIO, G. 1992 pág: 23)

Es importante aclarar que esta autora hace referencia en su definición a un "tipo" de currículo, el que representa la propuesta oficial, escrita y explícita al que llama "currículo prescripto". Recupera el concepto "cerco cognitivo" de Castoriadis (1988), quien afirma que la organización biológica y la organización social exhiben un cerco de información y conocimiento. Asimismo, Frigerio refiere, al concepto de "currículo real", que simboliza la síntesis entre el prescripto, la cultura pedagógica de los docentes y la mediación de las editoriales, aspectos que forman parte del proceso de construcción curricular.

A través de la definición de Alicia De Alba (1995) se flexibiliza la idea de imposición de una cultura hegemónica y se muestra como nuevo elemento la pugna de intereses de sectores diversos.

[...] Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía [...] (DE ALBA, A., 1991, pág:2)

La idea de síntesis a la que nos remite la autora permite explicar el carácter de totalidad – que retoma de Zimmelman (1987) - del currículo y, paradójicamente, la dificultad para concebirlo como un sistema articulado y congruente en tanto encierra en su interior el juego de negociaciones e imposiciones y el carácter de lucha que se presenta en las instancias de conformación inicial así como en las de desarrollo y evaluación de una propuesta curricular. En términos de Bourdieu, recuperado por De Alba, el currículo es un arbitrario cultural, que, sin embargo, está conformado por elementos de diversas conformaciones culturales y su estructura es dinámica o relativamente estable.

48 En *La microfísica del poder*, Foucault afirma: [...] La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. [...] Es pues la entrada en escena de las fuerzas: es su interrupción [...] FOUCAULT, M. 1980 pp:15-16

3.3.2. De antinomias y tensiones. Pasajes y giros para una resignificación

Como lo plantean diversos autores pareciera que las significaciones acerca del currículo están atravesadas desde su origen por miradas que lo dicotomizan. Desde distintos discursos identificamos una tensión nodal, cuyos polos son nombrados de modos diversos. Así, intención, prescripción, diseño, texto elaborado, aluden desde distintas lógicas a una instancia en el proceso curricular que se opone a realidad, realización, desarrollo, texto interpretado. Unos se ubican en el contexto de producción/formulación de un currículo; otros dirigen la mirada al contexto de reproducción/implementación. De hecho, dice Moreno Olmedilla (2003) la historia del currículo podría escribirse precisamente como un largo debate acerca de lo que se entiende como la relación apropiada entre sus dos caras: entre reflexión y acción, entre sujeto que investiga y objeto que es investigado, entre la teorización desde distintos marcos disciplinares por un lado, y la práctica por otro. Terigi (1999) en tanto, remite en un sentido semejante a la idea de polarización entre dos modos de entender el currículo: como texto o como todo lo educativo y advierte acerca de la necesidad de mantener una mirada vigilante para no quedar entrampado en alguno de los dos polos de una dicotomía que tiene consecuencias teóricas y políticas.

Por nuestra parte, proponemos correremos de la idea de miradas antinómicas y apelar nuevamente a la noción de tensión⁴⁹ para dar cuenta de posiciones y procesos no necesariamente contradictorios que atraviesan lo curricular.⁵⁰ Para ello daremos cuenta inicialmente, de diferentes maneras en que son nombrados los términos “en tensión”, y del modo en que se relacionan y complementan.

En rigor, respecto de la relación intención/realidad, es Stenhouse quien inicialmente refiere al hiato que las separa. Egleston (1980), por su parte, hace mención a *perspectiva recibida y reflexiva* y a partir de él, Remedi discrimina entre modelos ideales y prácticas reales, entre currículo explicado, recibido y reflexivo. Furlán, por su parte alude al currículo pensado y el currículo vivido. Ibarrola y Glasman diferencian a su vez “plan de estudio”, al que definen como modelo y estructura académico-organizativa de “realidad curricular” que remite al *interjuego variado y complejo de todas las relaciones, contenidos y sujetos que coinciden en la institución escolar*. Los conceptos “dimensión sustantiva y dimensión procesual”, también son utilizados para aludir a dichas instancias.

49 Incluimos un desarrollo de la misma en el apartado “La Universidad como objeto de estudio”, de este capítulo

50 Díaz Barriga (2001), también utiliza el término tensiones y reconoce, como lo señaláramos en otro capítulo, tensiones conceptuales y prácticas al interior del campo curricular que devienen de lo que el autor denomina vertientes iniciales: la impronta de Bobbit marca una línea de interpretación asociada a la eficiencia, y la de Dewey, relaciona currículo con experiencia

A su vez, Terigi, en el marco de su atención a los procesos curriculares, -desde una relectura crítica de Stenhouse- plantea la diferenciación en términos de prescripción/realización. El primero de ellos, para algunos autores, remite a orden, secuencia, generalización, oficialización y tecnología de diseño; otros lo asocian con los procesos de legitimización de las políticas educativas.

Si bien no se puede ignorar hoy la importancia central del control que las definiciones del currículo escrito imponen a las prácticas educativas por lo que se hace necesario comprender la construcción social de los currículos en las fases de prescripción, tampoco puede desconocerse que el mismo *es definido, redefinido y negociado en su puesta en práctica, lo que se prescribe no es necesariamente lo que se emprende y lo que se planifica no es necesariamente lo que sucede.* (GOODSON, I., 1991)

Las vinculaciones y transformaciones recíprocas entre diseño, desarrollo y prácticas docentes, se constituyó en preocupación central desde el inicio de nuestra tarea investigativa. Sostuvimos en consonancia con diversos especialistas en el tema, que “diseño” remite al proyecto educativo en sentido estricto, a la expresión de las intenciones acerca de qué enseñar, cuándo y cómo; que evaluar, cuándo y cómo. Estaríamos en presencia de un *apunte, boceto, bosquejo, croquis, esbozo o esquema que representa una idea, un objeto, una acción o sucesión de acciones, una aspiración.* Implica, en consecuencia, previsión de la acción, separación en el tiempo de la función de anticipar la práctica. Es decir, en palabras de Furlán, se está en el presente de la planeación, en la perspectiva de la futura realización; un presente que se organiza en función del futuro.

Por otra parte, el desarrollo remite a la puesta en práctica del proyecto, con las necesarias adecuaciones, modificaciones y enriquecimientos que devienen, inevitablemente durante las instancias de implementación, del hecho de contrastar un proyecto educativo con el despliegue en la cotidianeidad, con la realidad de las aulas. La idea de desarrollo, según Furlán (op.cit.1996) apunta a abrir el proceso al tiempo; no significa mera aplicación de pautas preestablecidas, por el contrario, implica crecimiento e incorpora a la vida institucional la pregunta constante acerca de la validez del mismo. En esta circunstancia, el presente se ajusta al pasado, el esfuerzo *se despliega en el sentido de la congruencia con lo previsto, desde una visión que se vuelve básicamente retrospectiva.*

Por lo tanto, desde esta línea de sentido, diseño y desarrollo muestran dos puntos extremos de

un proceso complejo, en ningún caso lineal ni homogéneo, que no se constituyen en instancias absolutamente diferentes dissociadas entre sí, sino que se atraviesan mutuamente. De manera tal que el diseño curricular debe estar siempre abierto a las correcciones que se deriven de su desarrollo dado que el desarrollo es una de las fuentes, sino la principal, del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del diseño curricular. La relación o no entre ambas instancias, dice Goodson, depende de la naturaleza de la construcción de los planteamientos y teorías curriculares, así como de la realización interactiva del currículo en el aula.

Pensar en un movimiento pendular entre la prescripción y su concreción, pasando por sucesivas adaptaciones, traducciones y especificaciones, (al decir de Terigi objetivaciones a distintas escalas) estaría operando como marco de posibilidad desde donde reconocer la distancia ineludible entre la norma y su implementación en las prácticas y asignar un lugar protagónico a instituciones, grupos y sujetos como mediadores de lo prescripto al desplegarlo en las prácticas cotidianas.

Así como el propio campo del currículo se fue modificando, el acceso a diversas fuentes fue enriqueciendo nuestra perspectiva. Por ello incorporamos en este apartado una lectura complementaria de estos procesos, desde otro registro. En primer término, para analizar las relaciones entre el texto escrito y su implementación, recuperamos de Michel De Certeau (1996) sus reflexiones acerca de algunos efectos que los textos en tanto práctica escrituraria producen, así como la distinción entre *mapa* y *recorrido*. Realizamos esto con el fin de intentar complementar la idea de cómo el diseño condiciona las posibilidades de desarrollo y construir desde allí una mirada alternativa a las planteadas en torno a las tensiones identificadas.

La definición del texto curricular marca en el proceso de elaboración de una nueva propuesta curricular, parafraseando a De Certeau (1996), el pasaje de la oralidad a la escritura. Ello trae aparejado una serie de consecuencias en tanto plantea la traducción desde el campo de la lengua al sistema de la escritura, sometido a otras reglas. Escritura, en la perspectiva del autor, como actividad concreta que consiste en construir sobre un espacio propio "la página", un texto *que tiene poder sobre la exterioridad de la cual previamente ha quedado aislado* que implica operaciones articuladas, práctica itinerante, progresiva y regulada que compone el artefacto de un mundo, ya no recibido sino fabricado, cuyo sentido remite a la realidad de la cual se ha diferenciado con "vistas a cambiarla", siendo por lo tanto su función de carácter estratégico.

Resulta pues imposible suponer que escritura y oralidad tienen funcionamientos homólogos, afirma De Certeau, la diferencia entre ambos es cualitativa, sin escala común. Y agrega:

[...] no son dos términos opuestos cuya contrariedad podría superarse mediante un tercero o cuya jerarquización podría ser cambiada, no es cuestión de volver a una suerte de "oposición metafísica entre escritura y oralidad, lengua contra habla, el plural es originario, la diferencia es constitutiva de sus términos y el lenguaje está condenado a esconder indefinidamente, mediante una simbología, el trabajo estructurante de la división. [...] (DE CERTEAU M., 1996, pág. 146)

Desde la perspectiva que adopta reconoce que ninguna de las dos modalidades puede aislarse de las determinaciones históricas a las que pertenece, ni pueden elevarse a la condición de categorías generales.

Respecto de lo curricular creemos que resulta fértil plantearse la necesidad de indagar acerca de los efectos que produce el pasaje de la oralidad, -intenciones, ideas y aspiraciones- a la expresión escrita, en términos de sistema normativo/prescriptivo y desde allí a las múltiples traducciones, orales y escritas, que se producen en las prácticas.

Nos parece posible pensar, a modo de primeras reflexiones sobre esta cuestión, que las formas que adopte el texto escrito operará como condicionante que acerque o aleje las relaciones entre el diseño y las prácticas. Tal vez una opción en ese sentido sea volver a pensarlo más que como mapa como recorrido. Si el término currículum es sinónimo de recorrido, un recorrido, advierte Furlán, "es el recorrido a hacer y en ese sentido puede funcionar como plan, pero también es el recorrido que se va haciendo, o lo que ya se ha hecho". Pensarlo como tal, siguiendo nuevamente a De Certeau, implica recuperar la idea de itinerario que marca fronteras y regiones; de relato, de movimiento; asumir un carácter topológico, en lugar de tópicos.

Ahora bien, si el currículum instituye un decir acerca de un hacer y es en sí mismo un hacer, cabe plantear nuevos interrogantes. Los problemas derivados de la elaboración e implementación curricular ¿devienen del discurso sobre las prácticas o de las prácticas acerca de las cuales se discurre? ¿Será posible pensar que el currículum en tanto discurso plantea problemas análogos a las prácticas y su construcción visibiliza dificultades, obstáculos, límites y posibilidades instalados en ellas? Más aún, ¿Será posible seguir pensando en el currículum en términos de práctica discursiva?

Como lo venimos mostrando el currículum implica mucho más que prácticas discursivas, implica prácticas de otro tipo, que caracterizaremos, siguiendo las categorías que propone Michel Foucault, como prácticas no discursivas. Esta definición nos lleva a pensar el currículum en términos de dispositivo, en un doble carácter: como regulador y analizador de las prácticas

Un dispositivo, según Foucault lo entiende, es en primer lugar " un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosófico-morales, filantrópicas; es la red que puede establecerse entre elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho; se trata de una "especie" de formación que en un momento histórico dado tuvo como función mayor la de responder a una urgencia, tiene por lo tanto una posición "estratégica dominante".

En síntesis, un dispositivo implica un conjunto de elementos heterogéneos y una génesis en la cual es posible reconocer un primer momento en el que prevalece un objetivo estratégico y un segundo momento en el que se constituye propiamente como tal. Al hacerlo, sigue operando como tal en la medida en que es el lugar de un *doble proceso de sobredeterminación funcional* puesto que cada efecto, *positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia o en contradicción con los otros y requiere un revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá.* (Foucault, M. 1985, pág 129)

El currículo, en tanto dispositivo va más allá del discurso, permite separar *no lo verdadero de lo falso, sino lo incalificable científicamente de lo incalificable*, delimita *el universo de conocimientos pensables*. Como consecuencia de su naturaleza estratégica, su aparición manipula relaciones de fuerza y se halla inscripto en juegos de poder, ligados siempre a los bornes del saber que nacen de él, pero asimismo lo condicionan. En su origen, como lo mostráramos en consonancia con otros autores (Hamilton, Lundgren) instituye otra práctica discursiva: la pedagogía y una nueva institución, la escuela o educación escolarizada. El currículo, incluye en consecuencia una práctica discursiva y una no discursiva, las instituciones.⁵¹

Se desprende de lo hasta aquí expuesto, el reconocimiento del peso de lo institucional y consecuentemente la necesidad de detener la mirada en esta dimensión como escala privilegiada para estudiar los cambios en las universidades. Desde Schwab, -en adelante- quien indicó que los problemas curriculares son de tipo práctico, acercarse a los microespacios sociales y su cultura, resulta propicio para el estudio de los problemas inherentes a procesos de cambio curricular, particularmente aquellos de índole deliberativa, problemas que no suelen presentarse en forma visible.

51 Aunque en rigor para Foucault en lo que respecta al dispositivo no es muy importante decir: "esto pertenece a lo discursivo, esto no".

Las instituciones, para Eugene Enríquez (1998) expresiones de un mundo que funciona bajo la *égida de normas interiorizadas* y donde reinan al menos algunos acuerdos básicos para encarar y conducir una *obra colectiva*, operan como elementos de regulación social y se presenta, en el interior de las mismas, una tensión entre su condición de sistema cultural y su condición de sistema socioestructural.

En tanto sistemas culturales construyen valores, normas e ideologías; desarrollan ceremonias, costumbres, leyendas, léxicos, metáforas y procesos de formación y socialización de los diferentes actores para que cada uno pueda definirse en relación con un ideal propuesto. Funcionan, en tanto sistemas simbólicos instaurando *mitos unificadores, ritos de iniciación tránsito y logro, héroes tutelares-fundadores reales o imaginarios*, inventan una historia que forma parte del lugar de la memoria colectiva y sellan el ingreso del hombre a un universo de valores y sistemas de referencia que opera como ley organizadora de la vida física, mental y social de cada uno de sus miembros.

Como sistema socio estructural las instituciones generan políticas, estrategias, aparatos administrativos desde los cuales sostienen el trabajo que en ellas se realiza. Refiere a una estructuración de carácter complejo, compuesta por interacciones entre niveles formales relativos a los procesos y estilos de conducción, de autoridad, poder y mecanismos de control; los de selección, evaluación y formas de castigo y recompensa; propósitos, objetivos y metas. Armazón estructural que se cristaliza en determinada cultura, al atribuir roles, estereotipar conductas, ritualizar formas de plantear y asumir los problemas.

El currículo, se juega, precisamente en la compleja relación entre estos dos sistemas que marcan el pulso de la vida institucional. Las instituciones universitarias centradas como otras instituciones de existencia, en las relaciones humanas, en su trama simbólica e imaginaria, están atravesadas por diferentes planos de clivaje, fundamentalmente en tanto conviven en su interior tribus y culturas disciplinarias diversas, Se constituyen como un universo fragmentado en el que conviven prácticas instituidas -histórica y socialmente configuradas- junto a las fuerzas instituyentes y circulan en el imaginario colectivo un conjunto de representaciones acerca del propio lugar, de los otros y de las formas en que se desenvuelven los acontecimientos, especialmente si se trata de un hecho altamente significativo como lo es un cambio de planes de estudio.

En este sentido, los procesos de cambio curricular en las universidades asumen la condición de

“incidente o evento crítico”⁵² dado su *carácter disruptivo respecto del orden académico dominante en el cotidiano* y la potencialidad de otorgar visibilidad al conjunto de dimensiones que se entrecruzan en la trama institucional. Al producirse, se alteran las condiciones referidas a la morfología institucional, las normativas, *las posiciones de poder específicamente universitario, las reglas de acceso de estudiantes y docentes y un conjunto más o menos amplio de posibilidades y restricciones para los sujetos y grupos académicos.* (SOSA, M. y CORIA, A. 2004) En cuanto tal, en consecuencia, opera como analizador clave de las prácticas docentes que procura regular, es decir, como acontecimiento del cual es posible realizar una lectura de la estructura y dinámicas institucionales en tanto *dispositivo experimental que revela, descompone, desoculta* (FRIGERIO, 1992) Los conflictos sobre la definición del currículo escrito, afirma Goodson, ofrecen una evidencia visible, pública y documental de la lucha por las aspiraciones e intenciones de la enseñanza.

Tomando a De Certeau tal vez podríamos pensar que el currículo como *dispositivo* marca el hacer y como evento crítico/analizador habla acerca de las prácticas. Prácticas que se presentan tanto en el campo verbal, lo dicho, en este caso, el diseño como "arte de decir" y en el campo de las decisiones y acciones que configuran su desarrollo.

52 Incluimos dos formas posibles de nombrar, según diferentes autores (Bolívar, Sosa y Coria)

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta opción metodológica exige que el intérprete haga transparente su marco referencial y su procedimiento reflexivo para que el consecuente lector pueda hacer sus propias valoraciones y no una simple recepción mecánica de la interpretación acabada [...]

López Moreno, O. 1998

4.1. Acerca de las definiciones que se comparten

Interesa en este apartado hacer explícitas definiciones metodológicas de carácter general, a partir de una revisión de las incorporadas en el proyecto original. Su desarrollo acotado deviene del hecho de que en los diferentes capítulos hacemos referencia a las definiciones pertinentes en función del núcleo de abordaje en cada caso, muchas de las cuales fuimos asumiendo a partir del rumbo que el propio proceso investigativo, o su "historia natural", fue marcando.

Desde la consideración de que las acciones humanas son un campo abierto a múltiples lecturas y lectores, también en la advertencia de que en dichos espacios hay muchas *cosas dichas* tanto en la *emisión como en la omisión, en la formalidad como en la informalidad*, y de reconocer que los procesos de reforma curricular, como todo cambio, se desarrollan en una temporalidad y por caminos difíciles de prever, en el marco de este proceso investigativo a los fines de orientar el trabajo metodológico, reconocemos como valiosos los abordajes cualitativos. El planteo de los mismos acerca de un enfoque de carácter progresivo, la relación constante entre teoría/empiría; la no definición de categorías a priori, la demanda de una actitud flexible del investigador; la pluralidad metodológica y *la convicción de que no se trata de realizar generalizaciones sino de preservar diferencias y descubrir recurrencias que permitan avanzar en la generación de categorías analíticas*, así lo estarían indicando. (Edelstein G., Aguiar L. 2003)

Asumimos, asimismo, como parte de las definiciones teórico-metodológicas, la caracterización de este proceso como de "investigación en educación", es decir, siguiendo a Ardoino y Mialaret, (1993) un tipo de estudio deliberadamente implicado tanto en su lógica como en su temática por procesos educativos, a diferencia de una "investigación sobre educación", que es, según los autores, aquella que refiere a la cosa educativa desde otras miradas (histórica, sociológica, psicológica, política, entre otras.). No obstante, dada la complejidad de las problemáticas en estudio, consideramos el enfoque multirreferencial, como opción en clave con las definiciones hasta aquí asumidas. Su aporte resulta valioso, en tanto la complejidad -

soporte teórico de este enfoque- de los procesos que se estudian demanda la reinterrogación de los mismos datos bajo muchos ángulos y el apoyo de cada una de sus lecturas *sobre modelos de referencia específicos*.

Los fenómenos y hechos educativos, que configuran una práctica, según afirma Ardoino, (1993) requieren mucho más que contribuciones yuxtapuestas, provenientes de una disciplina de referencia y sus modelos propios. El análisis de los mismos, demanda de la conjugación y articulación de aproximaciones, necesariamente heterogéneas, que operen desde perspectivas complementarias para la inteligibilidad de los fenómenos. Se trata, siguiendo las ideas del autor, de la *invención de nuevos territorios, dispositivos objetos y formas mestizas: tomar prestado de la psicología, la sociología, la etnología, la lingüística, la filosofía, la historia* y, en el proceso, reconocer intersecciones, interferencias, desbordamientos y traslapes entre *disciplinas fronteras*; poner en juego la aptitud para hablar varios lenguajes disciplinarios, sin por ello confundirlos. Hacer confluir, en el abordaje, perspectivas y categorías de análisis derivadas de diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, en una necesaria articulación, cuya direccionalidad devendrá del campo pedagógico-didáctico.

En ese marco se plantea el estudio de un caso, alternativa propia de los abordajes cualitativos. Se trata más precisamente de un “estudio en caso”, en tanto interesan las situaciones que en el mismo se desarrollan y no es seleccionado simplemente a modo de ejemplo. Esta opción metodológica se considera apropiada para el estudio de un proceso de cambio al nivel de lo institucional que demanda atender a la especificidad del mismo en un contexto socio-político y cultural particular; por cuanto *permite adentrarse en el proceso que media entre las condiciones iniciales de un determinado fenómeno o problema y sus consecuencias* (STAKE, R. E., 1998 pág: 11) Las posibles derivaciones de esta experiencia vicaria podrán asimismo operar como puntos de partida para situaciones similares. Interesa, más precisamente, indagar acerca de las particularidades formas que adopta un proceso de cambio curricular en la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.

Al interior de la multirreferencialidad y desde la intención de que los criterios metodológicos sean coherentes con el enfoque acerca de lo curricular, adquiere un particular peso la mirada histórica, en tanto posibilidad para explicar la inserción de los procesos de reforma en el pasado institucional reciente. Este pasado reciente es recuperado desde la memoria de los protagonistas y para el reconocimiento del juego permanente de la tradición y la invención en la configuración de los currículos.

En ese sentido la historia, dice Roger Chartier (2001) -recuperando ideas de De Certeau- es la más apta de las ciencias humanas para *representar la diferencia, poner en esencia la alteridad, encontrarse con la extrañeza*; es una institución y una práctica, también una escritura, un relato construido según ciertas reglas que *invierten los rumbos mismos de la investigación, puesto que organizan de acuerdo con un orden cronológico, una demostración cerrada y un discurso sin fallas, materiales siempre abiertos e incompletos* desde allí, prefiere pensar la operación histórica como:

[...] un conocimiento que otros llaman indicial o conjetural, como una operación que es científica en el sentido en que transforma algo que tenía su estatuto y su papel en otra cosa que funciona de manera diferente: el texto histórico. [...]
 (CHARTIER, R. 2001, pág: 70)

Texto histórico, narración, manera de "hacer textual", con procedimientos y tácticas propias que enuncia una operación que se sitúa en un conjunto de prácticas. Las "artes de decir y las artes de hacer" afirma De Certeau (1996) *se anudan, son cómplices, suelen homologarse o bien alternarse*, por lo que puede suceder que las mismas prácticas se produzcan unas veces en el campo verbal y otras en el campo de las acciones.

Frente al reconocimiento de que para la comprensión de los procesos de cambio curricular no basta dar cuenta de la historia que los antecede y que el nivel de lo institucional se entrecruza con las especificidades del campo de conocimiento y las definiciones de orden pedagógico didáctico, (siendo lo curricular una expresión resultante de ese conjunto de dimensiones interactuantes) se complementa la multirreferencialidad con aportes provenientes de los marcos disciplinares específicos en cada caso.

En consecuencia, con las ideas hasta aquí expuestas, desde aportes de la etnografía y la narrativa procuramos: *documentar lo no documentado*, a partir de la consideración y entrecruzamiento de información que sabemos heterogénea y que configura al decir de Geertz una "red mutuamente reforzada de comprensiones sociales". Se trata de relatos *polifónicos cruzados* que van permitiendo, en un proceso de superposición y contraste de narraciones, una reconstrucción de las acciones, que el investigador realiza desde referencias teóricas imprescindibles con la finalidad de lograr procesos cada vez más profundos de explicación y comprensión.

4.2. Decisiones que se asumen

Entrevistas individuales y grupales, trabajo con documentos históricos, planes de estudio y otros textos elaborados durante el proceso foco de estudio, se constituyen en las técnicas implementadas para la recolección de datos.

Se define la relación entre investigadores e informantes –en tanto sujetos involucrados en la producción de conocimiento social como modalidad investigativa, de tipo colaborativa, procurando básicamente *deslindar autoría sin la pretensión de intervenir más allá de las necesidades de comprensión*. (EDELSTEIN, G., AGUIAR, L. 2004)

En el recorte relativo a las fuentes de información, se privilegia la palabra de los docentes dado el papel que se le reconoce al profesor como agente de desarrollo curricular. Este recorte deja, inicialmente, fuera del interés investigativo a los claustros de no docentes, egresados y estudiantes. Respecto de los primeros se incluye posteriormente la palabra de quienes intervinieron desde funciones administrativas durante el proceso. Respecto de los egresados se incluyen aquellos que, estando en esa condición durante el proceso FOMEC, forman luego parte de la planta docente de la Escuela de Artes. La decisión de no incorporar a los estudiantes como sujetos de esta investigación, deriva de que la participación de los mismos en el proceso fue reducida, tanto en lo relativo a tiempo y cantidad de alumnos. Podría conjeturarse que la misma queda opacada y, más allá de la resistencia inicial frente a la aceptación del apoyo de un organismo internacional, por razones diversas su presencia no es de carácter protagónico, más aún no pareciera ser, en el discurso de los docentes, sujetos de referencia del mismo.

Respecto de la elección de los sujetos para las entrevistas individuales se implementó un muestreo intencional a partir de la combinatoria de los siguientes criterios de inclusión: - docentes que, al momento de los acontecimientos en estudio, ocupaban cargos en la gestión directiva; titulares, adjuntos y auxiliares pertenecientes a los cuatro departamentos que conforman la estructura de la Escuela de Artes; referentes de diferentes generaciones, del campo del arte y de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, en tanto las mismas forman parte de las propuestas curriculares.

A los fines de la selección específica de los sujetos, se realiza inicialmente una primera escucha de las entrevistas grupales que formaron parte de los “estudios de base” del proceso

FOMECE. Se identifican, entre los docentes cuya participación se reconocía protagónica en el proceso, a quienes poseen, desde nuestra percepción, una *alta competencia narrativa*.

Una vez realizada esta primera selección y a los fines del reconocimiento de “grupos generacionales” se estudian los trayectos formativos de los docentes preseleccionados. Para ello, se consultan legajos personales y se recopilan datos relativos a edad, año de ingreso y egreso de la carrera de grado y año de ingreso a la docencia en la Escuela de Artes.

Avanzado el contacto con los primeros entrevistados se va reconfigurando el muestreo original. Así, se incluyen algunos docentes no previstos inicialmente y se define la inclusión de ex docentes dada su participación protagónica en algunos momentos claves de la historia institucional y curricular.

La muestra queda finalmente conformada por un total de 35 personas, según se detalla a continuación:

- Cargos de Gestión: Director de Escuela, 1; Jefes de Departamento, 2 para el caso de Música y Plástica (el actual y el que ocupaba dicho cargo durante el proceso FOMECE) y 1 en Teatro y 1 en Cine.⁵³
- Docentes: Del Departamento de Plástica: 5; del Departamento de Cine: 5, del Departamento de Música: 6; del Departamento de Teatro: 7;
- Personal no docente: 2
- Ex docentes: 3.

Como recaudo ético y metodológico se mantiene el anonimato, de acuerdo al compromiso asumido con los actores institucionales, por lo cual no se incluyen los nombres de los informantes en las transcripciones de expresiones textuales de los mismos. La alusión a quienes asumieron cargos en la gestión directiva o curricular, en alguna etapa de la historia de la institución, se torna como parte del relato histórico en referencia ineludible.

La entrevista se plantea inicialmente en torno a dos cuestiones centrales: Una visión retrospectiva del proceso de cambio curricular de los 90, con la intención de comenzar a desentrañar las significaciones que los sujetos asignan; y la historia personal de inserción como alumno y/o como docente de la Escuela. Avanzada la misma se solicita la opinión del informante acerca de posibles razones por las cuales no se concreta la elaboración de los

⁵³ Se incluye en la muestra un solo Jefe de Departamento, en el caso de teatro debido al fallecimiento de quien ejerciera el cargo de Jefe durante el proceso FOMECE y en el caso de Cine porque el cargo sigue siendo ejercido, al momento de la entrevista, por la misma persona.

nuevos planes de estudio y la identificación de cambios en las prácticas, más allá del “no cambio” en los diseños.

El tiempo transcurrido entre los hechos y su convocatoria a evocarlos se configuró como desafío de la situación de entrevista, en tanto puso a los sujetos en la necesidad de recordar, en una suerte de “anamnesis” y demandó al entrevistador asumir la posición de escucha atenta. En ese sentido, se procuró invitar a recuperar la memoria desde una intervención que no direccionara, que no limite, que no obture la posibilidad de re-presentificar el pasado a partir de aquello posible de ser evocado, con sus vacíos, en la secuencia en que aparece y desde la construcción del propio relato del entrevistado.

Las entrevistas fueron cuidadosamente desgrabadas atendiéndose a la textualidad del discurso oral⁵⁴. Una vez concluida dicha tarea se comenzó un trabajo de reconocimiento y marcado de bloques temáticos, a los fines de identificar paulatinamente cuestiones a las que se alude a partir del planteo inicial de la situación de entrevista, iniciando así los primeros tramos del trabajo analítico.

Por otra parte, se considera referencial empírico el material elaborado durante el proceso de “estudios de base”, en el marco del proyecto FOMEC de la Escuela de Artes. Acerca del mismo, se entienden -respetando la intencionalidad genuina con la que fue elaborado- su recuperación y su análisis como operaciones metodológicas claves para la triangulación de la información y el enriquecimiento de los procesos de explicación y comprensión del proceso en estudio.

En función de ello se realizó una escucha atenta de las entrevistas grupales y se seleccionó tramos en los cuales se hacen referencias explícitas acerca de: los planes vigentes y su proceso de elaboración; particularidades estructurales y de funcionamiento de la Escuela y/o los Departamentos; posturas y contra posturas respecto de los temas centrales del debate en torno a lo curricular. En esta misma línea de sentido se realiza una relectura de los informes, conclusiones y sugerencias de los expertos participantes del proyecto.

Se cuenta asimismo para la elaboración del relato histórico con un amplio corpus documental conformado por los sucesivos planes de estudio, resoluciones, decretos y publicaciones elaboradas en distintos tramos del desarrollo institucional.⁵⁵

⁵⁴ La transcripción completa de las mismas se adjunta como anexo.

⁵⁵ El detalle de los mismos se indica en el Corpus documental, detallado en “Bibliografía general”

Respecto del proceso de análisis en el marco de investigaciones cualitativas, reconocemos que es no sólo una instancia clave sino además la de mayor grado de complejidad, en tanto se trata de *quebrar* los datos y *reorganizarlos en categorías* que faciliten la comparación de los mismos entre sí y de estos con dichos constructos, en aras de aportar al desarrollo de los conceptos teóricos. Al referirse al mismo en el marco de estudios de corte etnográfico, Rockwell (1987) caracteriza un trabajo específico que *conduce a la construcción de nuevas relaciones no previstas antes*.

En esta línea, se hace análisis cuando las concepciones iniciales resultan modificadas, complejizadas, transformadas de algún modo. Se inicia, siguiendo a esta autora, con las primeras decisiones y termina en las últimas fases de redacción, abarca un conjunto de operaciones intermedias que impiden que la investigación *se convierta en una simple validación o ilustración*. En sentido material el proceso es una larga secuencia en la que se alternan la lectura y la escritura, la re-lectura y la re-escritura, en el cual:

[...] intervienen múltiples tareas y habilidades: inferencia continua, debate de interpretaciones con uno mismo y con los otros, disposición para pensar a partir de los conceptos teóricos. Poco a poco se tiene la sensación que algo surge de los datos, se van articulando los fragmentos, se conforman nuevas tramas argumentativas las que a su vez demandan reestructuraciones en la conceptualización del objeto [...] (ROCKWELL, E. 1987, pág: 24)

Para la concreción del análisis, una vez agrupada la información en torno a bloques temáticos, se optó por realizar un primer relato de los procesos en estudio, respetando la palabra de los entrevistados. Es decir, un intento de reconstrucción de los *acontecimientos a veces atomísticos en una secuencia interrelacionada de temas o tiempos de modo que configuren una red*. (BOLÍVAR, A. 1996, pág: 22) En un segundo nivel, estas voces son interpeladas por el investigador a partir del planteo de interrogantes y primeras conjeturas; para luego arribar a un tercer momento en el que se realiza una lectura desde las categorías intermedias derivadas del marco teórico y la construcción de nuevas categorías de análisis que surgen de los datos.

Un problema de orden metodológico recurrente a lo largo de la tesis lo constituyó la definición del recorte de escala. Distintas opciones fuimos esbozando en el recorrido. En este sentido la pregunta que reiteradamente se presentó fue si cabía abordar la Escuela en su conjunto o bien focalizar en uno o dos de sus Departamentos. La respuesta la fue dando el mismo objeto de estudio. Para historizar su origen fue necesario pensarla como una unidad, tal como nace "Escuela de Bellas Artes que incluye plástica y música en su propuesta formativa incluidas ambas en el mismo diseño curricular. En la etapa de refundación/consolidación, la creación de las carreras de teatro y Cine marcan la necesidad de dar cuenta de la diferenciación en departamentos. Sin embargo, el juego de interdependencias-articulaciones que se genera

desde la propuesta curricular -inicialmente en el “área de Ciencias Sociales”, que incluye una propuesta de cursado común para todo el alumnado, vuelven la mirada a la escala de la Escuela, experiencia que se profundiza con el “taller total”.

Devenido el cierre de los dos departamentos de la refundación, la anexión de Música y Plástica a la Facultad de Filosofía y Humanidades y la continuidad de funcionamiento de los mismos, se marcan rumbos diferentes que es necesario considerar investigativamente. Esta diferenciación se reproduce a mediados de los 80 durante el proceso de democratización y reapertura de los departamentos clausurados y en la instancia de modificación de los planes de estudio que se efectúa entonces.

La modalidad particular de implementación del “Proyecto FOMEC” nos enfrenta a la necesidad de trabajar permanentemente en la alternancia entre la escala escuela y la escala departamento, dado que se trata de un proyecto común para toda la Escuela. Puesto que implica un intento de reestructuración de la propuesta académica de la Escuela de Artes en su conjunto, incluye actividades compartidas por todos los miembros de la institución; sin embargo desde el reconocimiento de las especificidades departamentales, desde su propia dinámica organizativa, se prevén instancias de trabajo diferenciadas por áreas y departamentos.

Este “juego de escala”⁵⁶ que implicó pasar permanentemente de una a otra, permitió otorgar visibilidad a ciertos *encadenamientos* y *conexiones* que resultaban difíciles de advertir cuando la mirada quedaba anclada en sólo una de ellas.

56 Término que según cita Ricouer es utilizado por Jacques Revel para *saludar el ejercicio de esta libertad metodológica que asignaremos, en su momento, a la parte de la interpretación implicada en la investigación de la verdad en historia*. (Ricouer, 2004 pág: 272)

4.3. Una referencia a los entrevistados

*Todo lo que permite a cada uno de nosotros
 distinguir las cosas que otros confunden,
 operar una diacrisis, un juicio que separa,
 son los principios de clasificación, los principios
 de jerarquización, los principios de división
 que son también principios de visión.*

(Bourdieu, P. 1987)

Somos conscientes de que toda caracterización, en tanto procura tipificar rasgos, apela necesariamente a generalizaciones que excluyen de algún modo expresiones de lo singular, dejan zonas opacas, ya que a la manera de “instantáneas” revelan un foco posible en esta recuperación. Caracterizar implica, de algún modo, clasificar, dice Bourdieu. Desde la limitación señalada, cómo responder a la pregunta ¿quiénes son los sujetos institucionales protagonistas y testigos que, aportando sus impresiones de los hechos, compartiendo anécdotas, se convierten en colaboradores indispensables para concretar este estudio?

En la tarea de recuperar la historia, dos entrevistados se constituyen en informantes claves. Su participación en los primeros años de la creación de la institución y la memoria prodigiosa para relatar los acontecimientos, nombrar y fechar, lo hicieron posible.

Algunos ex docentes que participaron, en los años 80, en el proceso de reforma de los Departamentos de Música y Plástica -que se alejaron de la Escuela precisamente como consecuencia de conflictos derivados de esa circunstancia- junto a otros que permanecen en la Escuela, son portavoces de los logros y dificultades de esa experiencia. Los participantes en la reapertura de los Departamentos de Cine y Teatro, algunos protagonistas de la creación de dichos departamentos, considerados miembros del grupo “fundador”, junto a otros docentes que fueron alumnos de estas carreras en los años previos al cierre de los departamentos, son quienes aportan la información necesaria para documentar esos acontecimientos. Pertenecen, estos últimos, a la generación que cursó sus estudios entre los 60 y los 70. Al interior de la misma es posible, a su vez, reconocer dos subgrupos: los sesentistas y los setentistas. En ambos casos forman parte de la Escuela –como docentes y/o como alumnos, en el período en que la misma tenía carácter autónomo, es decir previo a su anexión a la Facultad de Filosofía. Sus edades oscilan entre los 50 y los 66 años y los hemos nominado como “la generación de los históricos”. Comparten un discurso que por momentos denota cierto tono de nostalgia, reivindicativo de un pasado rememorado como glorioso.

En un segundo grupo, al que llamamos “la generación intermedia”, hemos incluido los docentes formados entre 1975 y mediados de los 80, es decir, la época del último proceso militar de nuestro país, el que intervino las universidades y, en este caso particular, decretó la clausura de los Departamentos de Cine y de Teatro, anexando la Escuela de Artes a la Facultad de Filosofía. Son los alumnos de los Departamentos de Música y Plástica, únicos que permanecen en funcionamiento en ese período del llamado “ Plan de la Dictadura o plan 78” y sus edades oscilan entre los 40 y los 50 años, aproximadamente, ocupan en su mayoría cargos de titulares o adjuntos de cátedras durante los 90 y forman parte de una generación intermedia, denunciada como ausente en los Departamentos de Cine y Teatro.

El tercer grupo, que parafraseando nominamos como “la “generación del 80”, está conformado por quienes cursaron su carrera de grado en el marco de la democracia, recién restituida en nuestro país y por ende en las universidades, es decir los primeros egresados de los actuales currículos. Algunos de ellos participaron como miembros del claustro estudiantil durante la elaboración de los diseños curriculares vigentes en los Departamentos de Plástica y Música y ya ocupaban cargos docentes durante el proceso FOMEC, en algunos casos, cumplieron luego funciones de gestión.

Hemos procurado seleccionar en cada Departamento al menos un representante del grupo que hemos rotulado como “ los herederos”, es decir egresados en la segunda mitad de los 90 que participan en el Proceso FOMEC desde cargos de adscriptos o auxiliares docentes y que en los años 2003/2004 se desempeñan como profesores adjuntos o titulares.

Un importante número de entrevistados no pertenece al campo del arte, son los docentes a cargo de las materias llamadas “teóricas” y su formación proviene de campos disciplinares diversos tales como la lengua, la historia, la psicología. Conforman precisamente el subgrupo de “los teóricos”. Su presencia es significativa especialmente en los Departamentos de Cine y Teatro.

En suma, es posible dibujar una clasificación de quienes conforman este claustro en la Escuela de Artes desde el propio enunciado de los entrevistados e identificar grupos y subgrupos y la conciencia de pertenencia a ellos más allá de la división formal dentro del escalafón docente entre titulares, adjuntos y jefes de trabajo prácticos y de la diferenciación que deriva de la pertenencia a un determinado Departamento. Son subgrupos identitarios, sin que ello signifique

cohesión al interior de los mismos. Estas divisiones se visibilizan /objetivan en las formas particulares que adoptan las luchas por el poder simbólico al interior del campo y entre campos desde manifestaciones diversas, en general expresadas a viva voz durante la entrevista, identificándose “con nombre y apellido”.

Los artistas y quienes no lo son; los históricos y los nuevos; los teóricos y los técnicos, todos ellos docentes y ex docentes de la Escuela de Artes, conformaron el conjunto de voces a partir de las cuales fuimos configurando el relato.



Pabellón
MEXICO



SECRETARÍA DE PLANEACIÓN ECONÓMICA



CAPÍTULO 5

EL CASO: LA ESCUELA DE ARTES

DE LA UNC.

UNA ESCUELA Y CUATRO

DEPARTAMENTOS:

Lo común y lo diverso. Articulaciones y Tensiones.

5. EL CASO: LA ESCUELA DE ARTES DE LA UNC. UNA ESCUELA Y CUATRO DEPARTAMENTOS: Lo común y lo diverso. Articulaciones y Tensiones

5.1. Una historización institucional y curricular. Algunas puntualizaciones preliminares

...la vida del currículo no está separada de la vida de los miembros de la escuela, está condicionada por la historia social de la cual forma parte...

Furlán, A. (1996)

...Determinados aspectos de los procesos curriculares sólo pueden explicarse si se piensa que estos tienen una historia.

Terigi, F. (1999)

La experiencia de elaboración de nuevos planes de estudio de la Escuela de Artes, realizada durante los años 1997 y 1998, objeto de este estudio, está enlazada con la historia institucional y curricular de dicha Escuela. En ésta el pasado se hace presente; la atraviesa subrepticamente, irrumpe sin aviso previo; se materializa de modos diversos: gestos, tonos, palabras. En ocasiones es intencionalmente evocado en relación con biografías y trayectorias de vida personales no sin cierta nostalgia; en otras se rememora con una leve sonrisa, invoca también recuerdos dolorosos, historias y retazos de historias que no siempre se dejan contar fácilmente. Añorada por algunos con un dejo de tristeza, desdeñada por otros que la reconstruyen desde una mirada crítica, ha dejado sus marcas en cada uno de los sujetos y en el colectivo, en quienes la protagonizaron y en quienes la heredaron; configura la identidad y la cultura institucional.

En este tramo del trabajo, intentaremos una aproximación histórica a la Escuela de Artes⁵⁷, escenario en el cual se desarrollan los procesos e interacciones que configuran nuestro objeto de estudio. Relatar, desde aquello que nos contaron y desde lo “no dicho”; desde aquello que está escrito y desde lo que es posible leer entrelíneas -entrelazado con la propia manera de interpretar- sólo una versión, entre otras posibles de esta singular institución; un documento,

⁵⁷ Fundada como escuela autónoma, conforma en la actualidad una de las dependencias de la Facultad de Filosofía y Humanidades y está constituida por los Departamentos de Plástica, Música, Cine/TV y Teatro.

parafraseando a De Certeau (1996) que, situado en un conjunto de prácticas, articule la polifonía de voces.

Una escuela y cuatro departamentos, constituyen su particular modalidad organizativa. ¿En qué sentido hablar de "escuela"? ¿Habría desde la nominación un intento de unificar? ¿O la modalidad de agrupamiento, es decir la "inclusión" bajo la misma "escuela" de cuatro departamentos, da cuenta de estructuras organizativas y de funcionamiento comunes? ¿Qué es aquello que comparten? ¿Es posible reconocer rasgos identitarios comunes a los Departamentos de Música, Plástica, Teatro, Cine y Tv? ¿Cuáles son las proximidades y cuáles las distancias?

La historia y el presente de cada una de las unidades que la conforman -denominadas por razones que merecen ser indagadas, "departamentos", circulan en algunas circunstancias por caminos paralelos, en ocasiones transitan rumbos divergentes. Tal vez por ello sea tentador pensar que referir a la Escuela de Artes de la Universidad de Córdoba, es referir a lo diverso, a lo múltiple. Si la idea de di-versidad en la uni-versidad es una idea potente para entender la multiplicidad de formas particulares que la Universidad ha adoptado desde su surgimiento hasta hoy, lo es también a la hora de caracterizar esta "dependencia" de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la UNC.

Sin embargo, y más allá de algunos datos cronológicos que marcan acontecimientos -no siempre temporalmente coincidentes- (respecto del origen y continuidad institucional), el reconocimiento de ciertos mandatos fundantes y de procesos institucionales compartidos nos conduce a sostener la idea de que los cuatro departamentos están históricamente amalgamados. En clave con este reconocimiento asumimos "la Escuela de Artes, como unidad de análisis para el estudio que pretendemos realizar en este capítulo.⁵⁸ Es en el interjuego dialéctico entre lo común y lo específico, que procuramos historizar la Escuela de Artes, recuperando en algún sentido la idea de totalidad propuesta por Zemelman (1997) Es decir, desde una óptica en la que delimitaremos *campos de observación de la realidad*, que nos permitan reconocer las *articulaciones en que los hechos asumen su significación específica*, a modo de *exigencia epistemológica* para el *razonamiento analítico*, dando importancia a lo no acabado por sobre límites teóricos precisos.

En esta línea de sentido, se trata de capturar el pasado de la Escuela de Artes a partir tanto de un ordenamiento objetivo de datos -historia-, como de la historización, es decir de una sistematización subjetiva de la realidad en estudio. Con los límites que esto implica, en tanto

58 Las decisiones respecto de las escalas de análisis por las que se opta se explicitan en el capítulo IV.

compartimos con Hobsbawn la idea de que aquello que oficialmente se conoce como pasado consiste y es obligado que consista *en un selecto surtido elaborado a partir del infinito número de cosas que se recuerdan o pueden recordarse*. (HOBSBAWN, E., 1998)

No obstante, es esa historia que se constituye desde la oralidad la que permite el acercamiento a los micro procesos puesto que se presenta como lugar para hablar, como *posibilidad de articular diversas miradas*, también de *tratar con los silencios*. Nos interesa *el sentido de los sucesos en su relación con los contextos que los producen y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad de los actores implicados*. Así, reconocemos, con Eduardo Remedi que:

[...] La lectura de la historia permite observar en el presente institucional y su actualización en las modalidades en que la práctica se expresa, revelando cómo los sujetos institucionales, en algunos momentos actúan en el aquí y ahora en tramos de la historia que aún no han sido elaborados por los grupos institucionales [...] ir encontrando algunas constantes para comprender las articulaciones de los sujetos, las tramas de poder, la conformación de grupos académicos, su comportamiento frente a determinadas propuestas y la forma de accionar de esos sujetos en la vida política y académica de la institución [...] (REMEDI, E. 2003 pág: 66)

Siguiendo esta línea de ideas, y en consonancia con nuestro foco de indagación, las sucesivas redefiniciones de las propuestas académicas, se configuran como “incidentes críticos” que como tales alteran ciertas condiciones, *fundamentalmente las que refieren a la morfología institucional y a los aspectos normativos que regulan las posiciones de poder específicamente universitario* (BOLÍVAR, A.,1996) y dado que un currículo no se reduce al texto, cada una de las propuestas de formación va dejando huellas en las prácticas cotidianas. Los procesos curriculares, procesos de carácter histórico, al decir de Terigi, acumulan una historia propia de desenvolvimiento. Cada nueva prescripción curricular se inserta en una realidad histórica, se inscribe en prácticas curriculares que la anteceden y que contribuyen a determinarla. Por ello una nueva propuesta curricular nunca es fundadora de procesos curriculares enteramente nuevos. En consecuencia, la indagación acerca de los procesos que dieron origen a determinados planes; los temas que se reiteran como parte de los debates y los modos de resolución de los conflictos; las nuevas prácticas que se van instituyendo y sus efectos en los futuros diseños, se constituyen en referentes claves.

La inscripción de la Escuela en la Universidad Nacional de Córdoba, la especificidad del Arte como campo de conocimiento, junto a la impronta de los acontecimientos políticos y sociales del contexto Nacional y Provincial, completarán el conjunto de notas que dibujan su singularidad.

¿Cómo historizar la Escuela de Artes para construir un relato que ayude a conocerla desde ciertas líneas de análisis? ¿Cuáles serían esas líneas? ¿Cómo distanciarse de una mera cronología de los hechos? ¿Qué aspectos de su inscripción en la historia universitaria considerar?

Si bien no es nuestra intención realizar un estudio acerca de la larga historia de la Universidad de Córdoba,⁵⁹ lo que implicaría, por ser la primera que se funda en el territorio nacional, dar cuenta del nacimiento de la Educación Superior en Argentina, interesa puntualizar sucintamente que la misma, a partir de su origen jesuita, va consolidándose como modelo de universidad profesionalizante. Conformada por una confederación de facultades y organizada en torno a cátedras, predomina en ella una orientación hacia el ejercicio de la docencia más que hacia la investigación científica. Cabe acotar, también, que la "Reforma del 18" cuyas bases programáticas (el co-gobierno estudiantil, la autonomía universitaria, la funciones de docencia libre, investigación, extensión y el compromiso social) se propagan rápidamente por casi todas las universidades latinoamericanas y cuya influencia es reconocida en movimientos como el "Mayo francés", constituye uno de los hitos más importantes de su historia.

En la década del 50 y luego de atravesar un período signado por los avatares político-militares, en el marco de cambios en la estructura socio-económica, inicia junto a las demás universidades argentinas, la vinculación con la producción junto a la *crítica al modelo de universidad de élites*. Se producen, procesos de modificación que abren el camino hacia la diferenciación de la oferta, la ampliación de la matrícula, la creación de nuevos modelos académicos y el desarrollo de la profesión docente y la investigación.⁶⁰ Es en este contexto que se crea, entre otras, la Facultad de Filosofía y Humanidades⁶¹ y la Escuela de Artes.⁶²

Reconstruir la historia de la Escuela de Artes, al igual que sucede en la mayoría de los intentos por historizar las instituciones educativas, constituye una tarea que registra escasos antecedentes y el acceso a una documentación insuficiente y dispersa. *Más allá de las actas de fundación, un libro con registros de firmas de visitantes notables ante acontecimientos o*

59 Acerca de la misma se pueden consultar los trabajos de Fernando Martínez Paz, Daniel Cano, la tesis doctoral de Estela Miranda, la cronología elaborada por Aquiles Gay, entre otros.

60 No obstante, como señala Pedro Krotch, la "universidad de los abogados", como suele llamársela, estaría aún presente y constituiría el modelo dominante. (KROTCH, P. 2001)

61 La Facultad de Filosofía y Humanidades, es creada en 1947, sobre la base de dos institutos: el de Filosofía y el de Humanidades. El primero creado en 1934 y el segundo, dirigido a suministrar un saber integral en oposición a otras facultades y escuelas de la UNC., que preparan profesionales o técnicos. Cultivaré, como se expresa en el reglamento de 1944, *las lenguas clásicas, con su poder formativo y ordenador de la mente, las ideas universales, el examen de los problemas ontológicos; las fuentes estéticas del arte y los altos estudios religiosos*. (Reglamento 1944). Su creación responde a un pedido de un grupo de estudiantes que veían con preocupación las condiciones de precariedad en que se encontraban los institutos para otorgar títulos de Doctor.

62 Ciencias Económicas, Arquitectura y Odontología forman parte de las facultades creadas en este período.

aniversarios típicos: inauguración del edificio, las bodas de plata, dice Lucía Garay, *el vacío de registros, el vacío de historia* se constituye en "la verdadera historia". (GARAY, L., 2000) La cuestión se torna más dificultosa aún cuando más que de cronología de sucesos o una historiografía institucional, se procura recuperar experiencias pedagógicas, proyectos específicos, cambios en las propuestas académicas y acciones de extensión a la comunidad.

Al referirse a los estudios históricos sobre las universidades argentinas, Alfonso Buch (1990) advierte que suele apelarse a un relato *en una secuencia de luces y sombras acompañada por alguna que otra penumbra indefinida*. Asociar estrechamente la periodización de las instituciones universitarias con los acontecimientos políticos, aclara el autor, limita la posibilidad de encontrar algunas continuidades que transcurren en estos períodos definitivamente establecidos. A lo que agrega:

[...] en verdad se sabe desde hace tiempo que las periodizaciones son en buena medida, arbitrarias. Es necesario detenerse en este u otro nivel del fenómeno complejo para decidir cuándo y cómo se producen los cambios de era; cuál es la mirada con la que vamos a hacer las distinciones o indistinciones y si tal vez más adelante, esa periodización pueda tener un nuevo sentido conforme a un nuevo modo de entender las universidades (y la Argentina) por el momento no es más que parálisis. Por eso, quizás, lo único realmente necesario sea el paciente trabajo del archivista. [...] (BUSH, A., 1990 pág: 104)

Conscientes de la arbitrariedad que conlleva, sin embargo, a fin de otorgar cierta racionalidad al relato, procuraremos organizarlo en torno a algunas huellas de la historia que se presentifican en los procesos en estudio y de aquellos *hitos que marquen artificial pero no arbitrariamente, quiebres significativos*. En este intento, compartimos los interrogantes que se formulan Roca y Villegas (1997) frente al mismo desafío:

[...] ¿Desde qué presupuestos se pueden historiar 50 años de esta Escuela de Artes? ¿Cuáles serían los criterios de mayor validez explicativa para dar cuenta de un proceso institucional que lleva medio siglo? ¿Cómo captar aquellos momentos de su historia donde las preocupaciones vigentes definieron elecciones por determinadas líneas estéticas? ¿Sobre qué modelos culturales se realiza el proceso de conformación institucional-artístico de la Escuela de Artes? ¿Qué nivel de reflexión le cupo a los problemas generados por los mecanismos de creación en cada disciplina? ¿Qué modalidades de formación, qué criterios pedagógicos se pueden rastrear en este lapso? ¿Cómo abarcar problemáticas que no se circunscriben a cuestiones exclusivamente artísticas, sino que se implican con los avatares políticos y el curso social que ha sostenido nuestro país? (ROCA, S. y VILLEGAS, S. 1998, pág: 1)⁶³

63 Las autoras asumen un modelo de periodización, que abarca *espacios temporales* que *explican aquellos momentos en los que se modificó el curso histórico de toda la institución*, pero que reconocen aluden a procesos estrechamente articulados con el contexto histórico político provincial y nacional. Definen los siguientes períodos: Fundacional (1948-1962); Emergencia y Expansión (1962-1975); Clausura de los sentidos (1975-1984); Recuperación y Nuevas Proyecciones (1984-1999) Desde otros criterios de periodización en el "Informe presentado por la Comisión de Autoevaluación" se reconocen cinco etapas. La primera entre los años 1948 y 1955; la segunda abarca los años 1955 a 1972; la tercera el breve lapso que va de 1972 a 1975; el cuarto entre 1974 y 1983 y, el quinto y último, se inicia en 1983 y culmina en 1989, quedando sin considerarse la última década del Siglo XX.

Desde nuestra lectura interpretativa de la historia institucional, delimitamos los siguientes períodos:

- La marca en el origen: ¿Una escuela de oficio?
- Entre los 60 y los 70: Una década que aún se añora: - El gobierno unipersonal; - La apertura a la participación del colectivo.
- La pérdida de autonomía y algo más: Una herida sin cerrar.
- La experiencia de los 80: una experiencia bisagra en la historia
- La Escuela de Artes hacia fin de siglo: Crisis curricular y necesidad de recuperar una posición de autonomía y prestigio perdida.

5.2. La marca en el origen: ¿Una escuela de oficio?

5.2.1. Acerca de su fundación, su fundador y su primer plan de estudios.

A partir de la Resolución fechada el 3 de Diciembre de 1948 del entonces Consejo Universitario (aún no H. C. Superior) bajo el rectorado de José Miguel Urrutia, se crea sobre la base del proyecto del Arquitecto Ángel Lo Celso, la “Escuela Superior de Bellas Artes” de la Universidad Nacional de Córdoba. Es el propio mentor de la idea de fundar una “escuela universitaria de arte”, quien elabora el primer plan de estudios de la misma, incorporado a la ordenanza de creación. Así, este plan se constituye al mismo tiempo en organizador institucional y curricular. De este modo, el plan fundante, que configura una propuesta formativa para una institución que aún no tiene existencia concreta, opera como dispositivo creador/inaugural de algo que estaba por hacerse. Desde una lectura detenida de la misma advertimos que incluye un esbozo de organización académica y curricular.

Si bien es cierto que su fundación se produce a partir de la mencionada resolución, un informante clave advierte como antecedente, el Instituto de Arte, creado en una sesión del Consejo Superior, el 25 de Octubre del 27, acerca del cual no hay mención alguna en los documentos de creación de la Escuela, existiendo solamente un acta manuscrita, cuyo texto, leído por el entrevistado, transcribimos:

[...] La Comisión de Enseñanza se expide sobre la creación de un instituto de Bellas Artes y aconseja resolver lo siguiente: "aprobar el anteproyecto presentado por la comisión especial, solicitar al poder ejecutivo la inclusión en el presupuesto de la partida necesaria para la instalación y funcionamiento,... funcionará una vez que dicha partida haya sido incluida dictándose en tal caso la reglamentación correspondiente, [...] el instituto que se proyecta es de índole muy adecuada a la Universidad" [...] (Acta consejo Superior de la UNC del 25/10/1927)

El entonces rector Novillo Corbalán informa, en nombre de la Comisión, que no se trata de un conservatorio o academia como los que existen ya en la ciudad, sino de un instituto superior al cual sólo accederían aquellos que hayan cursado en dichos establecimientos con el objeto de hacer estudios de perfeccionamiento.⁶⁴ El instituto no tendría carácter didáctico musical, sino que organizaría audiciones periódicas y exposiciones de obras pictóricas, de modo que *la contribución a la cultura será válida*. El vocero enumera razones que justifican, a criterio de la Comisión, la creación del Instituto, entre ellas la existencia de uno similar en la Universidad de La Plata. Dado que la Universidad no disponía de recursos para sostenerlo, se resuelve solicitar fondos especiales para concretar el proyecto. Pareciera que dicha condición se tornó en factor determinante que impidió la creación del mencionado instituto.⁶⁵

Lo cierto es que dos décadas después, en Diciembre de 1948, a partir de la iniciativa del Arq. Ing. Lo Celso, se crea por resolución del Consejo Superior. la "Escuela Superior de Bellas Artes" de la Universidad Nacional de Córdoba.

¿En qué consiste la propuesta organizativa y académica que elabora Lo Celso? La Escuela "Superior de Bellas Artes", nombre que le asigna su creador, dependerá del Consejo de la Universidad y constará de dos secciones: -Artes Plásticas y -Música, Danza y Arte Escénico; de los siguientes "elementos": Cursos prácticos (Talleres); Cursos teóricos (orales); Museo permanente con una Galería temporaria y Biblioteca de Arte. Asimismo, se propone la creación de las siguientes escuelas y dependencias: Artes plásticas, dividida a su vez en Escuela Superior y Escuela profesional; Música, Danza y Arte Escénico, que contaría con cuarteto de cuerdas, orquesta de cámara, conjunto coral, curso de danza, cursos de Composición, Enseñanza Superior Instrumental y Arte escénico.

Las Artes Plásticas, se enseñarían en la "Escuela Superior" y en la "Escuela Profesional", que funcionaría como anexa a la primera. En el documento se señala textualmente:

[...] Las Artes Plásticas comprenden tres años de estudios con los siguientes cursos: Talleres de Pintura, Escultura y Grabado, aplicados al arte puro y Talleres de decoraciones (frescos, incausto, tempera, mosaico, óleo, etc.) murales, artes del fuego, madera, hierro, escenografía de teatro y cine, artes del libro, publicidad y tejidos. Materias teóricas: Estética e Historia del Arte, Literatura, Historia Argentina, Americana y Folklore [...] (LO CELSO, A. 1948, pág: 28)

Respecto de la escuela profesional comprende cursos de tres años de taller de artes del fuego, del mueble, del hierro, gráficas, textiles, orfebrería, publicidad, jardinería, escenografía y

64 Funcionaban en ese momento en la ciudad de Córdoba, el Conservatorio Provincial de Música creado en 1911, dependiente del Gobierno de la Provincia de Córdoba (Hoy Félix T. Garzón) y la "Escuela Provincial de Bellas Artes Dr. José Figuero Alcorta", (entonces "Academia") nacida a fines del Siglo XIX.

juguetería. La Ordenanza regula, asimismo, respecto del ingreso y las titulaciones. Para ingresar se requiere poseer título de "profesor de dibujo y pintura o de dibujo y escultura", expedido por la Academia de Bellas Artes de Córdoba (o similar) o, en su defecto, aprobar un examen de competencia de acuerdo con un programa especial. Para la obtención del título de Profesor Superior, el alumno deberá aprobar exámenes parciales y trabajo final. Se prevén horas de dedicación de docentes a cargo de las jefaturas de taller y profesores de materias teóricas. Se consideran actividades referidas a la exposición de trabajos y la creación del "Salón Anual del Arte", que otorgaría premios en dinero.

A lo largo del articulado se norma acerca del cuarteto de cuerdas, la pequeña orquesta de cámara y el conjunto coral. En todos los casos se especifica la periodicidad con que deberán realizarse audiciones y conciertos en los cuales será obligación incluir trabajos realizados por los alumnos. El cuarteto de cuerdas deberá actuar en todos los actos universitarios por decisión del rectorado.

Composición abarca las asignaturas Armonía, Contrapunto, Composición y Fuga, Historia del Arte y de la Música. Se plantea como requisito haber aprobado los cursos de teoría y solfeo del Conservatorio Provincial de Música de Córdoba u otro similar. La enseñanza superior instrumental está destinada a los siguientes instrumentos: Violín, Viola, Violonchelo y Piano.

Para los "cursos" de danza se definen las siguientes asignaturas: Danza Elemental y Superior, Anatomía, Historia del Ballet y de la Danza, Folklore, Maquillaje y Coreografía. La edad de admisión mínima no se condice con la requerida para el resto de los estudios de nivel universitario, ya que basta con tener 10 años cumplidos.

Respecto de Arte Escénico, al igual que para Danza, no se requieren estudios especializados previos, en este caso basta con la escuela primaria aprobada. Los egresados recibirían el título de "Profesor en Artes de Declamación y Artes Escénicos" y deberán cursar materias tales como Literatura, Historia Argentina, Americana y Folklore, Historia del Traje y las Costumbres.

Hacia el final de la Ordenanza se incorpora una "disposición transitoria" que advierte que el Rector dispondrá el funcionamiento de la Escuela Superior de Bellas Artes de conformidad a las posibilidades del presupuesto, dándose preferencia para su iniciación a las Artes Plásticas y a la Música. Propone, con relación a ello, que ambas funcionen en el mismo edificio *pues se*

65 En el acta se leen las firmas de los presentes a la sesión: Morra, Corbalán, Molina, Brandan, Dehesa.

complementan y el divorcio entre ambas no tiene razón de ser. Y amplía su análisis, diciendo que:

[...] además de las ventajas que significa la citada hermandad desde el punto de vista espiritual y cultural, se ofrece un amplio campo para la complementación de los estudios así pues una obra presentada por la cátedra de arte escénico tendrá su escenario estudiado por los alumnos de escenografía y el coro u orquesta de cámara se encargará del auxilio o fondo musical que la obra reclama. (LO CELSO, A. 1948, pág: 12)⁶⁶

De la lectura analítica del documento, surgen una serie de cuestiones que interesa puntualizar. En primer término la indiferenciación entre la ordenanza de creación y el plan de estudios. En segundo lugar, el nivel de especificidad de las prescripciones. Llama la atención, por otra parte, el significado que se le asigna a los términos: secciones, elementos, cursos y escuela. El primero es utilizado para designar lo que hoy suele denominarse "expresiones o ramas del arte", las cuales generan las distintas carreras que configuran las propuestas formativas de la Escuela de Artes. Bajo el título "elementos" se incluyen tanto diferentes cursos que se dictarán, así como las "dependencias" que deberán crearse (museo, biblioteca) Se asocia la idea de "talleres con práctica" por un lado y de "oralidad con teoría", por el otro, -el hacer y el decir- El vocablo "escuela" es significado con un doble sentido: se utiliza tanto para designar la nueva unidad académica que se propone crear, así como para referir a las dos "unidades" que la conformarían.

Es significativo el lugar destacado que se le asigna a las "artes plásticas" frente a cierta indiscriminación entre las otras "artes", que conformarían una sola dependencia, lo que estaría manifestando una suerte de secundarización de las mismas. Disciplinas, todas ellas de una larga tradición en la historia del arte y que podríamos caracterizar como "clásicas" (música, teatro, danza) Respecto de "Música, danza y Arte escénico", en su desagregado, se entremezclan actividades de producción artística con otras de formación/enseñanza.

Una cuestión a destacar es la distinción entre "Escuela Superior" y "Escuela profesional" que, al reproducir la división entre "arte puro o bellas artes" y "artesanías", expresa una particular concepción acerca del arte. No obstante, se incluyen en la primera de ellas expresiones heterogéneas y diversas que van desde las clásicas "bellas artes" hasta el trabajo con materiales como el hierro y la madera, inherentes a los oficios de los artesanos y que además son incluidas en la escuela profesional. En relación con lo metodológico predomina la modalidad de "taller" para la propuesta curricular correspondiente a ambas escuelas.

66 Cátedra y organismos aún no existentes.

Hasta aquí una lectura del diseño. Ahora bien: ¿En qué medida lo que se formula en el documento que opera como dispositivo regulador inicial se condice con las posibilidades reales de implementación en la práctica? ¿Qué fue posible materializar de este primer proyecto? Una primera información acerca del inicio de las actividades de esta nueva dependencia de la UNC. surge de la atención a la fecha en que se sanciona la propia ordenanza de creación: El mes de Diciembre, último del calendario universitario. Razón por la cual, si bien la fundación de la Escuela se produce en 1948, su funcionamiento no logra efectivizarse hasta el año siguiente.

Otros indicios surgen de la lectura de un breve texto inédito que uno de los protagonistas de la historia de la Escuela de Artes desde sus orígenes, el Profesor Armando Ruiz, elabora a modo de evocación de su experiencia como alumno, participante de la gestión y docente, sucesivamente⁶⁷. En el mismo, su autor describe la entonces llamada Escuela Superior de Bellas Artes dependiente de la Universidad Nacional en sus comienzos como un taller al que concurren una treintena de alumnos de diferentes niveles, entre ellos egresados de la Escuela Provincial -tal como las disposiciones del plan Lo Celso lo pedía-. Pero además, un grupo de aspirantes que no había completado dichos estudios y otro, que no los había iniciado. Razón por la cual, a pesar de tratarse de una institución superior, se implementa un “taller anexo de práctica artística extracurricular”, a fin de contar con la población estudiantil suficiente que justificara la existencia de la nueva institución. En los primeros años de funcionamiento las instalaciones se reducen a un espacio para modelado y otro para dibujo y pintura... *Ahí se pone en marcha, y supuestamente estábamos trabajando con el Plan Lo Celso, en la calle Vélez Sarsfield al ciento y pico.* (Entrevista N° 1)

La dirección es ejercida por el propio creador de la Escuela, Arquitecto Ángel Lo Celso, *en el sentido que él tomaba las decisiones, después fue dejando autonomía a los profesores que además era gente que él estimaba.* Se trataba de los artistas cordobeses Farina, Lucaccio y Pinto junto a de Musso y Sica, *que vienen a posteriori como una especie de concurso de antecedentes.* (Entrevista N° 1)

Respecto de la experiencia, de la relación docente alumno y de las características del alumnado, según las fuentes consultadas, se trataba de una propuesta inicialmente inorgánica aunque flexible y variada, caracterizada por una relación maestro-alumno “vital”. La confluencia de una serie de factores internos y ambientales habría posibilitado la aparición de un grupo de artistas jóvenes que en pocos años logró proyectarse en el ámbito local, nacional e

⁶⁷ Se trata de un trabajo mimeografiado, sin fecha, del cual el propio autor nos proporciona una copia, titulado “La enseñanza artística: Una experiencia límite”.

internacional. Allí se produce, en palabras de un entrevistado una muy importante constatación: quienes no tenían formación académica previa, eran en general, aquellos que asumían con menor dificultad posiciones renovadoras y, reactivas y desarrollaban modalidades expresivas más personales. Tal vez esto se vincule con la perspectiva extremadamente unilateral desarrollada en la Escuela Provincial sumado a que los profesores de la misma, si bien eran artistas prestigiosos, carecían de formación docente. Se consideraba que:

[...] el artista era ejemplar y que por su sola presencia y como por osmosis o por contagio iban a incorporar ese oficio, era realmente pobre esa perspectiva y muy unilateral también, pobre desde lo metodológico y desde la visión de arte que se tenía que era la visión decimonónica, el arte del Siglo XX no existía en la Escuela Provincial. (RUIZ, A. Op.cit. Texto Inédito)

Otro alumno de la época, uno de los cuatro primeros egresados que cursaron el plan Lo Celso, el Profesor Stelvio Ferrero (recientemente fallecido) cuenta que junto a él egresaron dos hermanos de apellido Vulcano y Virgilio Tosco –quien luego también sería docente del Departamento de Música en el área profesorado- con el título de Profesor de “Armonía, Formas Musical y Fuga” y manifiesta que *faltaban materias de todo tipo, la Historia de la Música era mínima; Pedagogía nada, teníamos idioma, yo estudié piano aparte.* (Información extraída de entrevistas grupales correspondientes a Estudios de base)

Ahora bien, ¿Qué sabemos acerca de su fundador? Ángel Terencio Lo Celso, quien había nacido en Buenos Aires en el 1900, realizó múltiples y diversos estudios a partir de los cuales obtuvo los títulos de Ingeniero Civil y Arquitecto, Licenciado en Filosofía, Ingeniero Geógrafo, Técnico constructor nacional y Profesor Superior de violín, respectivamente. Una conjunción de estudios propiciatoria para avizorar la necesidad de crear una Escuela de Artes, básicamente destinada a las “Bellas Artes” y a la Música. Fue profesor titular de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales y Decano de esa misma Facultad entre los años 1949 y 1951 y, a partir de 1944 profesor de Historia del Arte en la “Escuela de Humanidades” del entonces Instituto de Filosofía y Humanidades. Creador de la Escuela de Artes y Director de la misma hasta 1950, sigue formando parte de su plantel docente hasta que se jubila en 1955.⁶⁸

5.2.2. A dos años de su fundación: cambio de gestión, cambio de plan.

El Plan Giacobbe: Un plan con nombre propio

68 Fuente: Archivo de personal. FFYH. UNC.

Avancemos en la historia institucional: ¿Qué cambios experimenta la institución en la primera década de su existencia? ¿Qué evoca la memoria de sus protagonistas?

[...] Y lo que empieza a aparecer allí, respondiendo a un proceso que paralelamente se venía dando en el ambiente, gracias en gran medida a la existencia del Museo Municipal cuyo director tuvo la inquietud de traer muestras de artistas mas vanguardista, es que la muchachada joven que se estaba formando pudo ver un Soldi, -nos sonaba rarísimo la pintura de Soldi porque nos faltaba mundo y nos faltaba información y los profesores no aportaban porque también ellos habían ignorado esos desenvolvimientos de los últimos años- Poco a poco mucha gente llegó a darse cuenta que había cosas que pasaban por otro lado y que había que atenderlas. Y viene Giacobbe [...] (Entrevista N°1)

En 1950, a escasos dos años de su fundación, durante el rectorado de José Miguel Urrutia, el profesor Juan Francisco Giacobbe⁶⁹, quien sucede en la dirección de la Escuela al Arquitecto Ángel Lo Celso, eleva un nuevo proyecto de plan de estudio, que lleva su rúbrica. En la nota de presentación del 7 de Noviembre de 1950, expresa que su intención es *exponer fundamentos, planes y reglamentación tendientes a la reorganización esencial y formal de la Escuela Superior de Bellas Artes*.

A partir del despacho de la Comisión que estudió la propuesta, el 18 de Diciembre de 1950, se aprueba y aconseja su implementación *"de conformidad con las posibilidades económicas y en la forma que lo estime más conveniente"*, disponiéndose así la primera reorganización de la estructura académica de la Escuela de Artes.

Respecto de la figura de Giacobbe, para algunos el "primer director visible de la escuela", los informantes consultados lo describen como intelectualmente brillante, enciclopédico, deslumbrado por el arte europeo y de fuerte presencia; orador de *palabra fácil* que solía dar conferencias de temas tan dispares como las *relaciones entre Bach y el tango*.

Entre sus primeras acciones este director iguala jerárquicamente los cargos de los docentes de Córdoba con los de los dos profesores -el escultor Musso y el pintor Sica- que habían venido por decisión de Lo Celso, desde Bs. As. A pesar del paso breve de Giacobbe, el diseño producto de su autoría, con escasas modificaciones que se van realizando durante el desarrollo del mismo, va a regular la propuesta formativa de la Escuela por más de una década. En el documento que contiene la misma no se mencionan las razones que impulsan a su autor a presentar esta propuesta de reestructuración, tampoco se hace mención alguna al primer plan de estudios y los informantes no dan cuenta de posibles problemas en la implementación del plan Lo Celso que justificara su modificación. Lo cierto es que Giacobbe propone un cambio que, hasta dónde llega nuestra información, diseña y escribe él mismo sin la intervención de

otros, a pesar de que en el documento elaborado por él apela a un discurso en tercera persona que omite la referencia al sujeto de la enunciación. Por ejemplo, afirma: " se ha convenido en reorganizar la Escuela". Nos preguntamos al respecto: ¿Quiénes y por qué deciden elevar una nueva propuesta organizativa y curricular para la Escuela de Artes? ¿Qué dificultades o déficit se reconocieron en la implementación del plan anterior? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias con el plan Lo Celso?

Si bien los informantes a quienes tuvimos posibilidad de contactar no proporcionan mayores datos, el análisis de la nueva propuesta nos demostrará, que no se distancian demasiado los dos diseños. Por todo esto, nos atrevemos a pensar que tal vez las explicaciones puedan encontrarse formulando otros interrogantes/hipótesis: ¿La propuesta de cambio devendrá de la necesidad de legitimar un lugar de autoridad a partir del reconocimiento que deviene de rubricar con el "propio nombre" un texto? Si, como dice Bourdieu, el lenguaje representa la autoridad, la manifiesta, la simboliza y su uso, - que implica tanto la materia como la manera del discurso- depende de la posición social del locutor, posición que rige el acceso que éste pueda tener a la lengua de la institución, a la palabra oficial, ortodoxa, legítima, pues es el *acceso a los instrumentos legítimos de expresión lo que marca toda la diferencia entre la simple impostura y la impostura autorizada de quienes hacen los mismo pero con la autorización y autoridad de una institución.* (Bourdieu, P. 1999 b) ¿La elaboración de un nuevo currículo, habrá funcionado, en este caso, incrementando el capital simbólico del entonces director, a partir de la marca que distingue al portador de ese nombre *al recortarlo como forma visible del fondo indiferenciado?*

Giacobbe escribe un extenso documento dirigido al "Honorable Consejo Universitario de la UNC", - al que volveremos hacia el final de este apartado- en el que explicita principios, formas de concebir el arte, su sentido en la sociedad y su inclusión en procesos educativos; las funciones de la Universidad con relación al mismo, entre otro conjunto de disquisiciones filosóficas y epistemológicas. El nivel de detalle de dichas postulaciones pareciera tener su razón de ser, ya que podríamos afirmar que operan a modo de "marco teórico referencial" de los planes de estudio que propone. El mismo se adjunta a la ordenanza respectiva que consta de 236 artículos, en mucho de los cuales se prescribe acerca de cuestiones referidas a las funciones y el funcionamiento propuesto para la Escuela ya mencionadas en la primera parte del documento, reiteración que dificulta la comprensión de la propuesta en toda su dimensión. La misma se divide en cinco apartados. Bajo el título "Fundamentos" se describen las secciones con sus respectivas disciplinas, actividades y organismos que las componen y sus relaciones.

69 El legajo correspondiente no se encuentra en el despacho de personal de la FFYH. UNC.

Las modificaciones que se proponen refieren a: la creación de cuatro sectores "funcionalmente correlativos e interdependientes, que a su vez tienen autonomía" y de doce carreras superiores. Dado que las escuelas no tendrían dicha autonomía, se explicita la necesidad de coordinar el plan particular de cada una de ellas, con el "esencial" de la Escuela, que fija un programa de materias afines y complementarias. Materias que si son detallados en cada caso, no así las específicas de cada escuela.

Es interesante destacar la temprana presencia en la historia institucional de la preocupación por conformar una unidad articulada, problemática que intenta resolverse en este caso desde el propio diseño curricular. En la primer sección denominada "Escuelas Profesionales de Perfeccionamiento Artístico" se propone un total de 12 escuelas,⁷⁰ agrupadas en lo que se llama "disciplinas genéricas del arte" (plásticas, musicales, rítmicas y del teatro): Pintura, Escultura, Pintura Mural, Escenografía, Grabado, Danza académica, Danza Folklórica, Dirección de Coros y Schola cantorum, Perfección instrumental, Armonía y Composición, Arte escénico y Cultura esencial y materias complementarias.

Todas ellas a excepción de Danzas Académicas y Cultura tendrán una duración de 4 años y los egresados obtendrán el diploma de "Profesor Superior" en las diversas técnicas del arte elegido. También podrán ser alumnos regulares de la Escuela los egresados de la Academia Provincial de Bellas Artes de Córdoba o similar o en su defecto, - en el caso de pintura y escultura- aprobar una examen de ingreso. Para grabado será considerada además "la capacidad del aspirante"; para escenografía "la vocación y habilidad manual".

Para la escuela de Danzas Académicas se prevé una duración de ocho años divididos en curso preparatorio y de eliminación de un año, elemental de tres y superior de cuatro. Al igual que en el plan Lo Celso el ingreso estaba permitido desde los 9 años. Desconocemos las razones que impulsan esta decisión pero podría suponerse, a partir de la aclaración que se incorpora en este tramo de la ordenanza, (según especifica) que tiene un carácter, *pura y exclusivamente formativo sin proyecciones de profesionalismo*. La Escuela, con relación a esta expresión estaría supliendo la formación inicial en esta rama y no se prevé un ciclo de formación superior para la misma.⁷¹ Respecto de la Escuela de Danzas Folclóricas, podrían ingresar a la misma quienes posean título de maestros elemental, profesores de cualquier especialidad, quienes

⁷⁰ Término que, como en el plan anterior, es utilizado de modo ambiguo para referirse tanto a la institución macro como, en este caso, a cada una de las unidades que a su vez comprenden esta primera sección nominada también a partir de dicho término.

acrediten títulos de conservatorios provinciales y nacionales y todos aquellos alumnos regulares de la UNC, quienes aspiren a obtener el título.

En otro tramo del articulado, se prescribe que la Escuela de artes instrumental tendrá tantas sub-escuelas como instrumentos musicales puedan enseñarse, planteándose, en principio al igual que el plan anterior, la inclusión de los cuatro instrumentos que aún hoy conforman la propuesta académica de la Escuela de Artes (piano, viola, violín y violonchelo). El perfeccionamiento durará cuatro años pudiendo ingresar los alumnos que hayan aprobado el Conservatorio Provincial u otro equivalente. Se crea como parte de las innovaciones el cuarteto de la UNC, cuyo reglamento también se incluye en la ordenanza.

Una excentricidad más de este plan es la creación de lo que se denomina "escuela 9 bis" "Superior de Composición musical" como continuidad de los estudios de la Escuela Superior de Armonía, Forma Musical y Fuga que otorgará el título de "Profesor Superior de Composición y Formas Musicales Argentinas". Existen dos particularidades para resaltar de esta propuesta, que de algún modo queda subsumida por tratarse de una "escuela" que no tiene un número propio sino que está subordinada a la "escuela N° 9": En primer término, el listado de materias que se definen para esta carrera pareciera sugerir de algún modo la consideración de las expresiones musicales americanas y argentinas; es decir, la incorporación en consecuencia de aquellas expresiones musicales "no clásicas" (formas folklóricas, formas americanas, folklore, entre otras) En segundo término, la inclusión en la formación de otras expresiones del arte en el *programa de enseñanza*, tales como: formas teatrales, formas superiores de danza y literatura. (Tal vez supliendo la ausencia de una escuela superior específica)

En el mismo sentido "anticipatorio" de propuestas cuya inclusión se configura en una aspiración para algunos grupos al interior del Departamento de Música, que no logra concretarse a lo largo de los distintos cambios de planes de estudio, Giacobbe diseña una Escuela Superior de Dirección Coral respecto de la cual define dos ciclos: uno para obtener el título de maestro de coro y el otro para el de compositor y Director de coro.

Para la Escuela de Arte Escénico se crean dos secciones paralelas que se ocuparán respectivamente de la formación del actor teatral y de la cultura teatral. Es significativa la serie de condiciones que deberá reunir el alumno que ingrese, además de las corporales: memoria

71 Resulta de interés aclarar que las manifestaciones vinculadas a la danza nunca fueron incluidas en la oferta académica de la Escuela de Artes.

expresiva, dicción correcta, sensibilidad artística, estudios literarios, cultura general, entre otras. Se restringe el cupo del alumnado a un número de entre 25 y 50.

Por último, es curiosa la propuesta de creación de la escuela "de cultura esencial", que entendemos como una manera de resolver el problema de la articulación de toda la propuesta formativa. Su fin, según consta en el documento, será *centralizar y dirigir el método y la técnica cultural de todas las disciplinas artísticas que componen la institución*, por lo cual tenderá al *perfeccionamiento de la expresión artística nacional a través de técnicas del espíritu*. Se definen asimismo las tres materias que, según el autor, cubren las necesidades absolutas de una cultura esencialmente artística: Psicología de la Estética, Historia de la Estética y Afinidad de las Artes.

La segunda sección denominada Instituto de la Cultura Artística Integral para Profesionales se divide en actividades internas y públicas. Esta sección incluye organismos de servicio tales como museo, exposiciones, conciertos, representaciones, cátedras afines y complementarias, publicaciones e investigaciones, cada una de ellas con su respectiva reglamentación.

La tercera sección denominada Instituto Artístico del Universitario tiene como funciones fomentar y elevar los medios culturales y expresivos del universitario a través del arte, así como difundir las expresiones experimentales, vocacionales y creativas del universitario y el intercambio internacional con universidades extranjeras y facultades afines. Se estructuran en el documento sub-secciones llamadas "Escuelas Vocacionales del Universitario," que se corresponden con algunas de las actividades mencionadas (Exposiciones, Conjunto de arte autóctono, Orquesta de Cámara, Banda, coro estable, Teatro del Universitario, Publicaciones, Actos sociales) .

En la cuarta sección, se incluyen las artes aplicadas que, surgiendo del oficio, ascienden a la maestría de arte. Se entiende por tales: artes decorativas, suntuarias, fotográficas (fijas y kinestésicas), tipográficas, de la propaganda. Se crearían, además -y a medida de que las disponibilidades de presupuesto lo permitan-, las siguientes escuelas: hierro forjado, tallado de madera, ornato arquitectónico, vaciado de yeso y bronce, orfebrería, cerámica del mueble, del tejido y la decoración interna, lutería argentina, artes fotográficas y kinestésicas, tipografía para el libro ilustrado, de la programación y el afiche.

Interesa destacar asimismo un artículo destinado a "Seminarios". Cada escuela o tipo de arte, podría tener uno, según se prescribía en la formativa correspondiente a la ley Universitaria

vigente en el segundo gobierno de Perón, período en el cual se elabora la propuesta objeto de análisis en este tramo.⁷² A diferencia del resto de la ordenanza de carácter extremadamente prescriptivo, no se incluye en este ítem especificación alguna.

Los últimos artículos se destinan a regular el funcionamiento de la estructura de gobierno. Su órgano de gestión era el "Consejo ejecutivo Interno", compuesto por el Director de la Escuela, la totalidad de los profesores de cada una de las materias de la Escuela Superior y el Secretario. Se prevé, asimismo un Consejo consultivo para cada una de las especialidades artísticas, conformado por funcionarios representativos de las diferentes manifestaciones artísticas y dos profesores universitarios de especialidad directa o afín. Lo destacable en este punto es que formarían parte de estos Consejos personalidades y autoridades de institutos y academias no universitarias. Se esboza aquí un avance respecto de la dimensión organizativa, no regulada por el Plan Lo Celso.

En esta propuesta se configura un entramado complejo de interrelaciones entre carreras, niveles, orientaciones o especialidades y organismos (museo, biblioteca, banda, orquestas y otros.). Se desprenden orientaciones de un alto nivel de detalle de cuya lectura detenida es posible identificar concepciones acerca de qué enseñar y con qué sentidos. Se infiere asimismo un panorama del desarrollo de las disciplinas implicadas y acerca del conocimiento considerado legítimo en la época. Ejemplo de ello son las especificaciones que se incluyen algunas de las cuales transcribimos:

[...] enseñar a oír, no sólo la música y un espectáculo musical sino enseñar a oír un poema, un discurso, una obra teatral, aclarando los procesos compositivos y las dificultades interpretativas. Enseñar a ver para saber juzgar dentro de un sistema de la convención y de las normas de artes plásticas, un cuadro, un grabado, una escultura o un edificio. Iniciar en el conocimiento de los fenómenos artísticos y su afinidad con las ciencias [...] las leyes de la acústica, de ponderación y de volumetría y su traslación en la composición artística, la aclaración de los procesos psíquicos del arte y su influencia en los estados de conciencia de la sociedad [...] conocer el por qué de las tendencias, de los estilos, de la jerarquía y el por qué de su triunfo y su decadencia en los estados sociales de las diferentes etapas de la sociedad. (Plan Giacobbe, 1950, pp: 16 y subsiguientes)

Especificaciones que muestran excentricidad, demanda de recursos materiales y humanos que obturan su vehiculización. ¿Será que la confección de una propuesta compleja, que por su misma complejidad resultó en la práctica de difícil implementación, representó en el imaginario de su mentor, un intento de diferenciar una escuela de artes -inserta en el marco de una

72 Cabe aclarar que durante las dos primeras presidencias de Perón se dictaron sendas Leyes para las universidades y no tuvo vigencia durante este período la Ley Avellaneda. (Ley 13031/47 - Segundo Gobierno de Perón: Ley 14297/54)

universidad- de las llamadas "academias" de Artes? De la lectura de los párrafos seleccionados, podría suponerse que lo "académico", diferenciador de las Academias radicaba para el Profesor Giacobbe, en la oferta de una formación que permitiera a los futuros egresados cierta experticia, no sólo como artistas sino también como críticos de arte.

Desde una mirada comparativa interesa destacar la permanencia en los dos primeros planes de la Escuela de la distinción entre el "arte sublime", asociado a la idea de cultura universal con una larga tradición y las "artes aplicadas" que permitirían incorporar los oficios que la industrialización y la estandarización habían comenzado a dejar de lado en nuestro país y consecuentemente la discriminación de dos tipos de profesionales: profesores superiores y maestros.

Nos preguntamos ¿este origen plantea un conflicto entre concepciones de Arte? ¿Cómo se resuelve? ¿Cuándo desaparecen las artes menores de la oferta curricular? A pesar de permanecer sólo las llamadas artes sublimes: ¿Por qué la idea de "escuela de oficio" sigue formando parte de las representaciones de muchos actores institucionales y más aún sigue impregnando las prácticas cotidianas?

Los dos primeros planes de estudio hasta aquí analizados, parecieran indiferenciarse en las prácticas, tal vez dada la proximidad entre ambos, las semejanzas entre los mismos; lo cierto es que no queda suficientemente claro en qué momento se abandona la implementación de uno para iniciarse la del otro.

[...] El plan que pone en marcha, yo creo que era un mixto, debió haber una confusión tan grande... incorporan un tipo de enseñanza del arte muy vinculada a los actos públicos a cosas de enseñanza popular, no como las entendemos hoy sino a la popularización de las artes, siempre con esa marcada distinción entre arte sagrado y artesanal. (Entrevista N ° 4)

Al Profesor Giacobbe lo sucede en la Dirección de la Escuela Alberto Nicasio desde 1952 hasta 1955, año de la Revolución Libertadora. De Junio del 56 hasta 1958 el director es Julián Pedro Altabe y luego por un período muy breve Ricardo Pedernera. Desde Agosto de 1958 hasta Octubre de 1961, José Ferreyra Soaje, dirige en calidad de interventor y en ese mismo año durante un corto lapso, Pedro Fidel Napolitano. Acerca de uno de los directores de la década, un informante, comenta:

[...] pasan unos años pocos, y designan un director que es Julián Altabe, es un plástico que esta en la vanguardia, está en un arte digamos constructivo-reconstructivo, que gana un concurso en la Kaiser para construir un monumento en la planta y es de una forma muy rica, muy difícil constructivamente. (Entrevista N ° 1)

Según algunas fuentes, por esos años, la Escuela se muda por primera vez. Se instala en una casa en la Avenida Colón⁷³ *en un 1° piso en el viejo edificio, a una cuadra de la Cañada que después se derribó con motivo de la ampliación de la Av. Colón donde estaba un primer mayordomo, don Agapito Córdoba, que era también mayordomo de la Figueroa Alcorta.*

Es escasa la información acerca del impacto de la política educativa del peronismo en la Escuela de Artes. Los datos que logramos relevar dan cuenta de *la participación de la escuela para hacer un monumento a Perón* y de la *"Cantata a Evita"* compuesta por Mario Perini, músico y profesor de la Escuela por los años 50. No obstante, pareciera que algunas de las actividades que se prevén en las propuestas de la época, tales como la creación de un museo, una orquesta y una banda junto a la incorporación de las artes aplicadas, podrían interpretarse como intentos de acciones tendientes a vincular la universidad con la comunidad en la que está inserta.

Es en el período post-peronismo, –en 1957- cuando se comienza a repartir los espacios de la ciudad universitaria, que la institución se establece en los predios que aún ocupa. Traslado que pareciera haber sido la principal preocupación de los interventores de la época. En 1955 egresa la primera cohorte y también por estos años se crea el primer centro de estudiantes, en palabras de un informante "con todos los afanes liberadores del 55" y se produce una movilización de los estudiantes quienes criticaban a la gestión de la Escuela. Ellos decían: *la revolución del 55 se hizo para cambiar un sistema y en la escuela no pasó nada, ni en el 55, ni en el 56, ni en el 57.*⁷⁴

Pareciera que durante toda esta etapa, -a nuestro criterio de carácter fundacional- la instrumentación en la práctica de las ideas relativas al arte y su inclusión en la Universidad, que podrían caracterizarse como de importante nivel teórico, se ve acotada por dificultades derivadas de una mala organización en lo administrativo. De ello dan cuenta las fuentes consultadas:

[..] Sigue existiendo el mismo desorden: Las designaciones de los profesores y todo eso. Hay libros de pedido de designaciones y en el 59 se designa como interventor a Benigno Soaje porque realmente esto era un caos. Es cuando ya está la Universidad intervenida después del 55, vienen dos o tres interventores y Ferreyra Soaje (que creo que era abogado, todos los Soajes y Dolores Soaje de Berman, la mujer, eran de la línea progresista de los Soaje, familia de alcurnia pero con vuelo intelectual) se recibían alumnos sin saber materias aprobadas.

73 Más precisamente Colón 608, según consta en el sello que preside el Exp. 83663.

74 En el marco de la Universidad de Córdoba, paralelamente al control de la Federación Universitaria de Córdoba FUC -que aglutina a diferentes corrientes de izquierda- según Gordillo (2001) surge, a comienzo de los 60, una nueva fuerza dentro del ámbito universitario: el integralismo de raíz católica que nace en una asamblea de cerca de 5000 estudiantes realizada en el Córdoba Sport Club; postula una posición apolítica, centrandose sus reivindicaciones en cuestiones específicamente universitarias (publicación de apuntes, problemas de cátedras, horarios, exámenes) y se pronuncia contra lo que consideraban el carácter político del movimiento reformista.

Hay gente que pide el título en el rectorado y de acá se informa que no se sabe si tiene las materias aprobadas y los alumnos muestran las libretas. Entonces se hace una investigación y Soaje hace una nota, de tres carillas escritas a máquina donde dice: el alumno tal tiene la materia armonía y nada más [...]
(Entrevista N° 4)

Respecto de esta misma situación, que estaría mostrando las dificultades para la implementación del plan Giacobbe, recuperamos como documento testigo la nota número 32422/59 elevada al rectorado el 23 de Enero de 1959 por el entonces Director Interventor José Ferreyra Soaje, ante el reclamo realizado por alumnos de Plástica y Música, a quienes se le negaba la titulación a pesar de haber cursado todas las asignaturas que se dictaban en la Escuela. A los fines de justificar la negativa, el interventor presenta un detallado análisis de la implementación del plan elaborado por el ex director Juan Francisco Giacobbe. Luego de realizar el listado de las materias que lo componían, consigna años en que comienzan a dictarse algunas de ellas e identifica, asimismo, *cuáles no se han dictado ni se dictan a la fecha* de elaboración del citado documento. Queda evidenciado así, que el plan de referencia, - aprobado en 1950- no se implementa en su totalidad y que algunas cátedras se crean 6 y 8 años después de la aprobación del mismo (como es el caso de Historia de la Estética, que comenzó a dictarse en 1956 y que reemplazó a "Historia del arte Musical", nombre asignado originalmente y de "Conjuntos Musicales", que se abre recién en 1958) Entre las asignaturas correspondientes a la "Escuela de Arte Instrumental", que nunca se ofrecen, figuran Géneros y Estilos, Folklore y Literatura. En la Escuela Superior de Pintura de un total de siete materias complementarias, sólo se podía cursar dos de ellas: Grabado e Idioma. (Esta última no consta en el plan Giacobbe) Todo lo cual estaría marcando una distancia entre el ideario y las prácticas.

A partir de la lectura de la nota aludida es posible reconocer que el plan Giacobbe original había sido parcialmente reformulado por sucesivas resoluciones rectorales a lo largo de los ocho años que transcurren entre su aprobación y la fecha del memorandum. Así, por ejemplo, se agregan la asignatura "Perspectiva y Composición Geométrica", en 1951; Historia de las Artes Plásticas, Arquitectura y Dibujo en 1956. En su comentario acerca del plan el director-interventor afirma:

[...] El ampuloso plan primitivo de la Ordenanza de 1950 nunca se aplicó integralmente. Más aún, es impracticable. Exigiría un número tal de profesores que excedería probablemente las posibilidades económicas de la Universidad, aparte de la dificultad de conseguir en el medio los docentes necesarios para el dictado de cátedras que requieren alta especialización. Por lo demás, de superarse estos inconvenientes, el Instituto así montado, no guardaría relación con la masa estudiantil que lo frecuenta o tiene posibilidades de inscribirse. En atención a estas circunstancias, el subscripto ha encomendado a una comisión de profesores la preparación de un anteproyecto de reformas, que oportunamente será elevado a consideración de la Superioridad. [...] (Nota elevada al Rectorado N° 32422/59)

Situaciones como la ejemplificada provocan que la Escuela vaya perdiendo crédito y alumnado, *está como desinflada y coincide eso con el rectorado de Orgaz* quien, junto al Consejo Superior, decide nombrar un delegado interventor con la intención de cerrar la misma. Propósito, por cierto, no concretado, ya que la persona designada para tal fin, -junto a un grupo de colegas que él convoca- serían, paradójicamente, quienes impulsan y consolidan la Escuela. De ello daremos cuenta cuando analicemos el segundo de los períodos en que hemos dividido la historia institucional.

5.2.3. Las razones de la creación. El contexto político-cultural

¿Por qué en Córdoba se crea una institución universitaria para la formación en el campo del arte? ¿Qué lugar simbólico tuvo para los fundadores el mote de Córdoba La Docta? ¿De qué modo incidió la ausencia de espacios destinados a la formación artística en la Universidad? Son múltiples las razones que explican los fenómenos sociales. Una primera respuesta podría ser esbozada siguiendo el razonamiento de Oscar Terán acerca del papel asignado a la Universidad:

[...] la acumulación de bienes simbólicos para gravitar sobre la cultura y aún la política nacional demanda para resultar eficaz la mediación de la Universidad, dado que es a su través como parece estar concebido el mayor protagonismo de los intelectuales debido al papel privilegiado que a esta institución se le asignaba todavía (en los 50) a la recomposición del conjunto de la cultura nacional [...] (TERÁN, O. 1991, pág: 42)

Coincidentemente Facundo Ortega (2003), al referirse a la Universidad de Córdoba, la define como *instrumento privilegiado de la distinción y de la reproducción de la violencia simbólica: constructora de abogados, médicos, notarios, que constituían linajes*. La convivencia entre "Córdoba ciudad y Córdoba universidad", casi desde sus orígenes, produjo que una marcara a la otra en cuanto a las relaciones con el poder, con la producción de ciudadanos ilustres, con la vida política local y nacional.

En esta línea de sentido, Alicia Camillioni (1993) sostiene que todas las profesiones tienen "procesos históricos de profesionalización en los cuales el paso que *consiste en exigir que para el desempeño de esa ocupación haya que tener una formación universitaria es uno de los más importantes en la historia de la profesionalización de esa ocupación*. ¿La apertura de una Escuela Universitaria de Arte devendrá de un intento de equiparar el campo artístico con otros campos de conocimiento e intervención, fuertemente asociados a las "profesiones liberales" a las cuales las demandas del mundo del trabajo les requiere formación universitaria?

El reconocimiento de una segunda razón nos vuelve la mirada hacia la ciudad. En el estudio que realiza Horacio Crespo acerca de Córdoba, reconoce que en la construcción del "imaginario social de Córdoba", una cuestión dominante es el proceso de diferenciación de la Provincia de Córdoba a partir de la rivalidad instituida con los "porteños". Esta rivalidad se construye sobre la *intersección múltiple de planos superpuestos que puede ser articulada sobre el proceso histórico de la construcción de la hegemonía de Bs. As, sobre el interior o las provincias*. En la creación de la identidad de un grupo, advierte, *la cultura interna tiene mucho menos importancia que los límites concretos que sus miembros quieren afirmar respecto de los otros. La identidad es definida por la diferencia [...]* (CRESPO; H., 1999 pp: 188-189) ⁷⁵ La preocupación por el lugar que Córdoba y su cultura ocupan pareciera ser una de las razones por las que la Escuela se crea y ello pareciera posible de vislumbrarse en algunas expresiones del Profesor Giacobbe:

[...] En un cierto orden, Córdoba se ha olvidado de sí misma y el olvido de sí misma ha desarticulado su tradición, poniéndose en situación de desventaja en el cumplimiento de su misión nacional [...] Por eso es necesario que la Universidad de Córdoba reconsidere la problemática estético-capital primeramente, y provincialmente después, en razón local de sí misma y argumente los símbolos y los sistemas que la expresen dentro de su presente ante la Nación. (Plan Giacobbe, 1950 pág: 29) ⁷⁶

No se escapa, a la lectura del párrafo transcrito que el autor del mismo reconoce en la creación de la Escuela el acto de asignarle a Córdoba un lugar que no la deje en desventaja. Lo que no se explicita es en desventaja respecto de quién. Coincidimos con Guardia (1998) quien sostiene que la desventaja es respecto de Buenos Aires, que en 1905 nacionaliza una Escuela de Bellas Artes creada en 1876 por la Sociedad estímulo de Bellas Artes. Recordemos que Córdoba sólo contaba con su Escuela Provincial de Bellas Artes Figueroa Alcorta, oficializada en 1896 con el nombre de "Escuela de Pintura y Copia del Natural"; de la cual también procuraba diferenciarse la nueva oferta académica que se crea. Como afirma uno de los entrevistados, *esta era una escuela de "Nivel Superior"*, nominada de ése modo precisamente para marcar la diferencia con lo *provincial que era tratada peyorativamente, era "lo provinciano", en cambio ésta era Universitaria*.

¿Qué sucedía en Córdoba la "ciudad de fronteras" -tal como la llamará Aricó- en los años 50?

¿Qué cambios atravesaba su paisaje urbanístico? En un primer relevamiento de la fisonomía de

⁷⁵ El binarismo de oposición, dice Crespo en la continuidad de su análisis, se puede articular en forma múltiple con civilización/barbarie; puerto/interior. Considera nodal en su indagación la ubicación que Córdoba se asigna a sí misma en esa oposición y *las modificaciones de las percepciones propias a lo largo del proceso histórico, teniendo en cuenta el régimen de retroalimentación permanente entre los componentes del circuito percepción-acontecimiento-serie histórica-percepción modificada*. (CRESPO, H., 1999, Pag: 189)

⁷⁶ La mira puesta en la capital en relación con la creación de la Escuela, es también expresada por Lo Celso cuando alude a la destacada labor de una Escuela de la Capital Federal, dirigida por un eximio pintor de la época, Arturo Guido.

la ciudad, la presencia de estudiantes universitarios, en algunos casos provenientes de distintas provincias y del interior provinciano, se destaca del conjunto. Su asentamiento en pensiones, casas de estudiantes y colegios mayores, *ha dado fisonomía específica a barrios enteros de la ciudad...*

[...] estos agrupamientos alcanzaron a dar un tono muy peculiar a dichos sectores urbanos, un "estilo de vida" en el que se entrecruzaba la picaresca, la bohemia y la politización con signo de izquierda, que marcaba toda la cotidianeidad y que establecía fuertes vínculos entre los estudiantes y los habitantes más permanentes de estos barrios [...] (CRESPO, H., 1999, pág: 185)

La visualización de los cambios producidos en la ciudad, por la instalación del complejo industrial automotriz de avanzada tecnología y gran concentración económica en los 50 y los 60, aparece como otro rasgo fisonómico que llevó a Aricó a bautizar la ciudad como "La Turín latinoamericana". En efecto, se inició en la Ciudad en los últimos años del segundo gobierno peronista el crecimiento industrial, cuyo antecedente es la fábrica militar de aviones creada en 1927, que había preparado mano de obra especializada.⁷⁷ Asimismo y como herencia de los programas desarrollados durante el gobierno de Sabattini, la ciudad contaba con "una importante infraestructura en energía hidroeléctrica y de construcción vial, apareciendo como una zona atractiva para la inversión industrial". Se instalaron en 1952 las industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (IAME), impulso industrial que toma fuerzas con la radicación de las empresas Fiat y Kaiser, con lo cual La estructura socio-económica de Córdoba se vio profundamente modificada. *Junto a los talleres ferroviarios, la producción de energía eléctrica y las múltiples empresas autopartistas han convertido a la Ciudad en el segundo polo industrial del país, después de Bs. As.* (Gordillo, M. 1996)

La cobertura de mano de obra para la industria automotriz sería satisfecha, en parte, por un flujo de inmigración interna hacia la ciudad proveniente de los distintos departamentos del interior. Razón por la cual la población de Córdoba crece notablemente y va adquiriendo algunas de las características típicas de las metrópolis que se convirtieron en polos de desarrollo: el aumento de su población joven.

En este marco, interesa esbozar algunas líneas acerca de las particularidades que asume en Córdoba el peronismo y los cambios en la política educativa del partido gobernante, en tanto su análisis nos permite dar cuenta del contexto en que se crea la Escuela. El panorama político de la Provincia estaba dominado por el partido laborista nacido a partir de una organización

77 Año coincidente con el primer intento de creación de un espacio universitario dedicado a la enseñanza artística ¿mera coincidencia?

sindical (federación obrera de Córdoba)⁷⁸ y por el oficialismo peronista. En consecuencia, el partido peronista de Córdoba (que sufrió sucesivas intervenciones entre 1945 y 1955) estaba conformado por *oligarcas, estancieros coloniales miembros del viejo partido conservador, particularmente su sector más tradicionalista*, quienes emigraron al peronismo, por lo cual al interior del mismo convivían laboristas *con miembros de la acción católica y nacionalistas antiliberales provenientes del radicalismo*. Su posición en la vida cotidiana pero, fundamentalmente, en la Universidad pública y el poder judicial, las prácticas discriminatorias y los debates ideológicos de la época, dice CésarTcach, son ilustrativos de ello.⁷⁹

Por otra parte, las capas intelectuales, caracterizadas por su adhesión al liberalismo, se unificaron en contra del peronismo y su política autoritaria en materia educativa. La década del 50, según Gordillo (1996), "fue escenario de grandes conmociones para la intelectualidad que debió enfrentarse a la irrupción del peronismo con lo que ése significó como nuevo estilo de vida y de hacer política". La caracterización de los grupos de poder y sus adhesiones ideológicas tal vez ayuden a comprender algunas de las ideas que postulan los fundadores de la Escuela de Artes.

Para caracterizar la política educativa del primer gobierno peronista, en especial para las universidades, referiremos a los postulados del Primer plan Quinquenal y a la reforma constitucional de 1949, año en que inicia su funcionamiento la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. El plan tenía como lema: "popularizar la universidad y difundir la cultura universitaria" las universidades dependerían de la "sección Universitaria" del Ministerio y estarían gobernadas por un consejo Universitario. Dicho plan contemplaba las categorías de docentes extraordinarios plenos, extraordinarios y titulares. Establecía, respecto de la educación superior universitaria, básicamente dos cuestiones: su gratuidad y la exigencia de calificaciones suficientes en el secundario para acceder a ella. Al respecto, Puiggrós señala que la gratuidad otorgada a los estudios superiores no condice con *la concepción elitista del interventor Ivanicevich* por lo cual pareciera *ser una medida tomada con el objetivo de calmar los ánimos ante la decisión de quitarle la autonomía a la institución* y que, en tanto no se establecía igual criterio de gratuidad para el Nivel Medio de la escolarización, podría conjeturarse que el supuesto que estaba en la base de estas políticas era que a la Universidad

78 Acerca del peronismo en la Provincia de Córdoba se pueden consultar, entre otros, los siguientes textos: TCACH César, (1991), "Sabattinismo y peronismo. Partidos políticos en Córdoba 1943-1955". Editorial Sudamericana. MACOR, Darío y TCACH CÉSAR (Editores) (2003) *La invención del peronismo en el interior del país*. UNL Argentina.

79 Ejemplo de esto es el hecho de que en el año 1952 el bloque peronista se niega a rendir homenaje a la Reforma del 18 aduciendo que en ella se traduce un sentido irreligioso de la vida y una total irreverencia a los principios de jerarquía y nacionalidad, aseverándose que se había tomado para la universidad el camino de "Cristo y la Patria". Esta fuerza que adquiere el clericalismo cordobés es precisamente la que provoca el enfrentamiento con el gobierno de Perón cuando se plantea el conflicto entre el mismo y la Iglesia Católica.

debían llegar los mejores estudiantes del país, *valorizándose la responsabilidad del estado en la formación de los intelectuales*. (PUIGGRÓS, A. y BERNETTI, J. L.1993)

Ya sancionada la Constitución de 1949, se les reconoce a las universidades el derecho a gobernarse con autonomía, de acuerdo con el principio federalista que se expone en uno de los artículos destinado a educación -que transcribimos- y no *al principio liberal que consagró la autonomía, en el discurso reformista del 18*:

[...] Una Ley dividirá al territorio nacional en regiones universitarias dentro de cada una de las cuales, ejercerán funciones la respectiva universidad. Cada una de las mismas, además de organizar los conocimientos universales, cuya enseñanza le incumbe, tenderá a profundizar el estudio de la literatura, historia y folklore de sus zonas de influencia cultural, así como promover las artes técnicas y las ciencias aplicadas, con vistas a la explicación de las riquezas y al incremento de las actividades económicas regionales [...] (PUIGGRÓS, A. y BERNETTI, J. L. 1993)

80

Se les encomienda, asimismo, preparar a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación, *para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad*.⁸¹

En este período, según afirma García Canclini (1999), la penetración cultural norteamericana en América Latina inició una nueva etapa en las artes plásticas. Con la creación de un Consejo Internacional por parte del museo de Arte Moderno de Nueva York (1952) se exportó muestras de pinturas de vanguardia a las principales capitales del continente el apoyo económico de la Unión panamericana, la CIA y empresas como ESSO, Standart Oil, Shell, Gral Motors, Gral Electric a museos, revistas, artistas y críticos impulsaban un mismo proyecto: *difundir una experimentación formal aparentemente despolitizada del expresionismo abstracto como alternativa al realismo social, al muralismo y toda corriente preocupada por la identidad nacional* (García Canclini, N.,1999)

5.2.4. ¿Una escuela de Oficio?

Retomemos el título del apartado e intentemos responder a la pregunta: La Escuela de Artes ¿Una escuela de oficio? Podríamos considerar inicialmente como dato relevante que se trata

80 Durante el primer Gobierno de Perón se sanciona para las universidades la Ley 13031/47 y durante el segundo la Ley 14297/54. La Revolución Libertadora regula las universidades a partir de dos decretos: 477/55 -que deroga las leyes peronistas y reestablece la Ley Avellaneda 1597- y el 6403/55 que detalla pautas para la organización de las universidades nacionales.

81 Cabe recordar que en 1948, como último eslabón de las acciones iniciadas entre 1947 y 1948 (primera escuela fábrica, escuelas técnico-industriales) para vincular educación y trabajo, se crea la Universidad Obrera Nacional,

de una escuela universitaria en la cual se enseñarían tanto las "artes excelsas" como ciertas ramas del quehacer relacionadas con las artesanías. ¿Opera esta definición inicial como mandato fundante? ¿Tiene alguna continuidad de sentido con la formación profesionalista de la universidad de los abogados? ¿En qué medida incidió en la configuración de esta propuesta, la política del peronismo? ¿Esta política estaría marcando desde el origen la idea de una "escuela de oficio"?⁸²

De la lectura detenida de las concepciones de arte y de universidad expresadas por Lo Celso, fundador de la Escuela, en la ordenanza de creación es posible inferir la idea de oficio en los orígenes institucionales. Bajo el título "Fundamentos", se alude a la existencia de academias y conservatorios cuya misión es enseñar el 'arte puro', es decir "la formación del artista", que – reconoce- va en desmedro del "arte popular" *que cobija las artes menores como la del artesano*, destacando el papel de las escuelas llamadas de artes y oficios del siglo XIX en Italia, Francia y Austria y la beneficiosa influencia del maestro artesano. Se puede inferir también una crítica a las escuelas de artes y oficios del Siglo XIX que creyeron reemplazar con su sistema de enseñanza al aprendizaje *de aquel artífice, que había forjado su labor en una atmósfera de nobleza artística de probada honradez profesional y prestigio de tradición, en los clásicos talleres del artesano*. (Plan Lo Celso, 1948 pág: 75)

A partir de recuperar la labor del artesano, afirma que no es posible hacer arte con elementos que no se modelan, para lograr la "belleza" que es la más "pura de las creaciones humanas". Por ello, para el fundador de la "Escuela Superior de Bellas Artes", *el producto del arte aplicado exige requisitos de belleza en la forma, perfección en la técnica de ejecución y respeto por la materia empleada*. Así también define como condiciones que debe reunir el artífice de la Escuela la disciplina en el trabajo, conocimiento de los materiales a utilizarse y maestría en la ejecución técnica-artística de la obra.

En esta misma línea de recuperación histórica alude, en otro párrafo, al pasado religioso de la ciudad y manifiesta que Córdoba, *uno de los centros más vivos del arte Colonial de América*,

(actual Universidad tecnológica Nacional) cuyo funcionamiento se reglamenta en 1952 y se inaugura en Marzo de 1953.

⁸² Aludir a la inscripción de esta idea en el origen de la institución no significa, en este caso, una suerte de "mitificación" ni de develación de *algún secreto aún no revelado*. La imagen de escuela de oficio aparece recurrentemente en la palabra de algunos entrevistados y de algunos de los expertos durante el proceso FOMECE. No ignoramos, como dice Terán, que los discursos están sometidos a los azares de la historia y a la contaminación con "otras series de lo real". No creemos en los determinismos absolutos. No obstante, desde la lectura analítica de la propuesta fundante, impacta el lugar asignado a ciertas expresiones del arte en tanto reconocemos allí una imagen de algún modo coincidente con representaciones que aún hoy parecieran circular en el imaginario institucional. Mundo simbólico que demanda una lectura contextualizada para permitir identificar el sentido que hoy se le asigna al aludir a la idea de "oficio".

cuyo paisaje, arquitectura, tradición, costumbres y formas de vida, reclama "imperiosamente" la producción artística manual de artesanos, que formados al amparo de su vieja y querida Universidad no pueden desvincularse a la savia vernácula de su prosapia, en la decoración de sus iglesias y capillas.

Por todo lo anteriormente expresado para Lo Celso la Escuela Superior de Bellas Artes que propone crear propulsará el *estudio superior del Arte, perfeccionando en ellos a los artistas que egresen de las academias de bellas artes de todo el país; hermanando la obra de artesanía profesional con la superior en la realización de proyectos y maquetas, que aquellos artífices han de ejecutar en los talleres de dicha escuela.* Como se desprende de la lectura, se desliza en las expresiones de Lo Celso la intencionalidad de articular la nueva Escuela que propone con las Academias, considerándola un espacio de perfeccionamiento, pero no de orden teórico sino vinculado con el "saber hacer artístico".

Asimismo, Lo Celso critica, en párrafos siguientes, la fabricación en serie que afirma *ha quebrado aquella unidad creadora, en desmedro del gusto artístico medio en la masa del pueblo.* Considera que en nuestro país el predominio de la industria ha perjudicado la producción artística. Afirma, en este sentido:

[...] La deshumanización del trabajo, ha atentado contra la noble tarea de aquel hombre que amaba su labor y sentía latentes afanes de superación, que fue el artesano. Aquella vida tan fructífera del taller, dirigido por maestros con jerarquía de tales, con aprendices que producían "su" propia obra y que tanto apogeo tuvieron en la Edad Media, ha desaparecido en muchos oficios [...] (LO CELSO, 1948, PP: 10-11)

Por ello, propone la creación de una escuela de artes con orientación social y nacional que contemple la solución del problema que trae aparejado la industrialización. Aunque en párrafos posteriores afirma que, los egresados de la escuela Profesional serán "excelentes colaboradores técnicos y mejores intérpretes artísticos de muchas industrias del medio, la escuela de arte ha de repercutir sobre la economía nacional".

Cabe recordar que por esos años el peronismo gobierna nuestro país y la provincia de Córdoba. Tal vez por ello Lo Celso considera que es un momento apropiado para que la Universidad de Córdoba, *en estas horas de orientación social en la vida del hombre, en este clima espiritual como expresión colectiva de nuestro pueblo,* desarrolle por intermedio de la escuela que propone *crear un alto nivel estético cultural, dirigido hacia la enseñanza de las artes menores de acentuada jerarquía artística.*

En este marco, alude a la función del estado, inscripta en el modelo de estado benefactor o estado social: *El estado contribuirá así a una obra de gran aliento como beneficio social, no se limitará al perfeccionamiento de una minoría selecta. El presente momento de rehumanización del arte es singularmente propicio para ensanchar el estadio de la belleza para goce feliz de las masas sociales.* Y agrega:

[...] Nuestro presidente, que orienta su acción en el loable afán de justicia social para todos los habitantes de su pueblo, ha bregado repetidas veces -y nada hay que anuncie con más certera verdad que el arte y por ende la obra artística, la actitud política y social de un pueblo o nación- por la capacitación profesional de nuestros artesanos. Así se democratiza el arte [...] (LO CELSO, 1948 pp: 15-16)

No obstante, en un intento casi conciliatorio, afirma mas adelante que *como no puede desprenderse el artista del prestigio de las artes manuales, es que no ha de desdeñarse la enseñanza del arte puro, arte por el arte...* Si bien, como lo señaláramos, el autor refiere a la necesidad de auspiciar un "alto nivel estético-cultural" de acentuada jerarquía artística" dirigido hacia la enseñanza de las artes menores, no se hace mención alguna en la fundamentación a una formación teórica, aunque luego se incorporan en la propuesta algunos cursos de esta índole.

De la lectura del perfil del egresado esperado y de las condiciones que el mismo debe reunir, es posible reconocer nuevamente la impronta del hacer como preocupación de la enseñanza universitaria. Se requiere, según Lo Celso: disciplina en el trabajo, conocimiento extenso de los distintos materiales, maestría en la ejecución técnico-artística de la obra *así se logrará la formación de hombres que contribuirán a mejorar el gusto, conquista de valores ideales y materiales, en beneficio de una acrecentada potencial moral y económica para nuestro país.*

En un párrafo siguiente afirma: *los egresados serán excelentes colaboradores técnicos y mejores interpretes artísticos, de muchas industrias en nuestro medio.* La referencia a "la técnica" y el aporte/función de la universidad hacia el mundo del trabajo, al formar la mano de obra que éste demanda, se reiteran a lo largo de este documento.

Interesa contrastar en este punto las definiciones que asume Lo Celso con las desplegadas por Giacobbe en las ideas *prologales y aclaratorias* que preceden a la presentación de nuevos planes y reglamentos para la Escuela, a los efectos, en palabras del autor, de *asegurar los postulados e intenciones que la animan.* ¿Podría pensarse en dos tramas discursivas en una misma línea de sentido? ¿En qué se asemejan y en que se alejan ambos discursos entre sí?

A lo largo del extenso prólogo se visualizan párrafos que parecieran contener veladamente una mirada crítica cuyos destinatarios no se explicitan. Una lectura detenida del mismo nos hace suponer que Giacobbe intenta marcar ciertas diferencias con su predecesor, con otras ofertas académicas del medio y tal vez con los modos concretos en que se venía implementando el plan Lo Celso, en la reciente Escuela de Artes.

Creemos avizorar en dichos fundamentos preocupaciones de otra índole además del desarrollo de un conjunto de ideas que muestran claramente la posición del autor respecto del estudio de lo social y lo humano, las disciplinas científicas y el lugar del arte. Al hacerlo, apela a un recorrido histórico que inicia en Grecia y Roma, pasa por la impronta del cristianismo, refiere luego al Renacimiento y particularmente al Humanismo. Plantea una posición crítica respecto del positivismo, el socialismo y considera como teorías "peligrosas" la biotipología y el psicoanálisis. Reconoce que cierta tecnología se ha hecho posible gracias a los recursos del arte. Registro discursivo cuya materialización en una propuesta de formación necesita ser rastreada en el nuevo plan de estudios formulado por Giacobbe.

En el extenso documento que contiene las citadas ideas, su autor refiere que uno de los propósitos que se establecen en la "Escritura" de la fundación de la Universidad de Córdoba, *es el de ordenar la totalidad de los conocimientos posibles para la perfección, no sólo cultural, sino humana del individuo. Fe, ciencia y Artes coordinan desde entonces la estructuración capital de toda su enseñanza.* Y aclara que, cuando se refiere a las Artes no se reduce tal acepción a las del trívio (gramática, retórica, dialéctica) sino también las artes de cuádrivio (aritmética, música, geometría y astronomía) Y concluye diciendo:

[...] Poesía y Música, arquitectura y estatuaria, elocuencia y artes suntuarias, todas las actividades que, en suma, ponen de manifiesto un alto grado de evolución vital y por ende social, se originaron en los cánones impartidos por la Universidad de Córdoba. (Plan Giacobbe, 1950 pág: 8)

Acerca de lo que llama "El Siglo del Positivismo", sostiene que en él se articulan los momentos "más graves" de la humanidad. Como manifestación más importante y nefasta alude a la separación de las conexiones psíquicas del individuo. Así, afirma, la educación fue *puramente instrucción*, el arte fue *rebajadamente expresión sensitiva*, la ciencia fue *búsqueda y experimento especulativo* y se dejó siempre de lado *las tres formas esenciales del hombre: somática, sensitiva, psíquica* y el *sustrato religioso de la sociedad*. Por ello, la educación pasa a ser *informativa, ajena a las vivencias de la trascendencia a lo meramente escolar y lo puramente programático*. En consecuencia: *intelecto sin arte; arte sin religión; religión sin belleza; una sociedad sin placer de vivir.*

En otro apartado, al referir a la psicología experimental, sostiene, basándose en lo que llama "psicología moderna", que nada hay en el intelecto que antes no esté en los sentidos y por deducción que nada hay en la ciencia que antes no esté en el arte y que *arte y ciencia se equivalen se confunden, sin fronteras posibles y sin delimitaciones absolutas.*

Al referirse nuevamente al arte, y a nuestro criterio desde un intento de vincular arte y ciencia, afirma que *es una obligación tan esencial como lo es la lógica y como lo es el idioma para la manifestación esencial del hombre.* Le otorga un papel central en la sociedad, dice de él que es artífice de amparar *las tradiciones, de conservar el nexo histórico de la sensibilidad humana y de definir la caracterología de los pueblos y las naciones.* Concibe que la educación, con *un perfecto sentido de la economía y del goce del mundo, se inicia inevitablemente en el plano de la estética condicionada al plano de lo racional. Arte es siempre sensación de infinito.* Y más adelante diagnostica:

[...] se amputó el elemento saber, el elemento arte y se estableció con una base de absurdo, que el arte no es un saber y que el saber no necesita del arte... tanto el arte como la ciencia, la escuela y la universidad se hicieron metódicos en lo libresco, programáticos en lo heteróclito y estériles en el fin [...] (Plan Giacobbe, 1950)

Reconoce, asimismo, que la Universidad volvió a abrir sus puertas al arte ya no entendido como "pura distracción" ni como "pura sensualidad social" sino como "auxiliar" y "facilitador de las normas coordinadas del saber", "reintegrándolo al concepto clásico y originalmente esencial, aquel por el cual puede crear en el individuo una purificación del ser" y que *no hay universidad europea ni norteamericana que no haya introducido en su programa la práctica y la enseñanza del arte para lograr aquella aspiración del hombre integral, que es el ideal del hombre clásico.*

El texto se caracteriza por poseer afirmaciones de carácter taxativo, contundentes, generalizantes. Se apela a calificativos grandilocuentes tales como "linfa diversificante y tonificante" para referir al arte, se sentencia que *el arte es verdaderamente universitario o no debe existir dentro del procesos de los fines de la Universidad.* Para ello, según Giacobbe, el arte deber ser promotor de un bien social unido a la cultura y al saber universitario. La Universidad, en consonancia con estas ideas, deberá iniciar un plan de arte en función de una cultura integral y de experimentación programática que defina los valores estéticos de la Nación.

Además, afirma que el arte en Córdoba *se ha entregado a los eufemismos de un academicismo expresivo que la ha rebajado hasta el plano de ciudades menos significativas que ella.* Crítica que suponemos destinada a los conservatorios y escuelas de arte en general, e inferimos, -

aunque no se haga explícito- que particularmente alude a la Academia provincial de Bellas Artes; instituciones que están dedicados, según Giacobbe, a la formación de un tipo profesional que poco a poco el mundo va dejando de lado, que es el profesional artístico limitado a la especialización de su propio arte.

Considera, finalmente, que con base a los criterios que enuncia se había estructurado la Escuela "cuyo funcionamiento experimental se realiza durante 1949" y expresa, a modo de reconocimiento, que dicha experiencia deja un saldo beneficioso para la reestructuración que él mismo propone.

Desde la lectura de algunos enunciados incluidos en este discurso, que pareciera un intento de recolocar la función del arte en la sociedad al valorarlo como saber universal y otorgarle una posición de igual status que el conocimiento científico, podría pensarse que se postularía una corrimiento de la idea de escuela de oficio, que venimos analizando. No obstante, en otros párrafos es posible leer una asociación entre arte y fe; cierto menosprecio por los avances de las ciencias sociales y humanas junto a la asignación de la "enseñanza de la práctica artística", como una de las funciones de una escuela universitaria de arte. Lo dicho es coherente con el diseño del nuevo plan de estudios que analizáramos, sostenido básicamente en la transmisión del quehacer artístico, que incorpora excepcionalmente en la llamada "Escuela esencial" cátedras destinadas a temáticas de orden teórico. Este análisis nos lleva a conjeturar que si bien la opción de una escuela que prepare para el hacer artístico –pintar y esculpir; componer y ser instrumentista- se sostiene fuertemente en esta propuesta, las relaciones teoría-práctica comienzan a tensionarse.

Desde un estudio comparativo respecto de las modalidades diseñadas para la enseñanza artística, en distintos países del mundo, reconocemos que la asumida inicialmente para la enseñanza de las artes en la Universidad de Córdoba, que lleva a caracterizarla como "escuela de oficio," se asocia a una tradición europeizante de la enseñanza de las artes. Esta modalidad de enseñanza, que incluye en el espacio universitario, la transmisión de un saber práctico; a diferencia de la tradición anglosajona, que reserva para la Universidad la teoría y delega la práctica en las academias y conservatorios. Por otra parte, esta opción, la va a diferenciar de las propuestas curriculares de otras universidades del país, por ejemplo de la que funciona en la Universidad de Bs. As. Es una definición de orden fundacional, poco clara, que se plantea en el "cruce de dos tradiciones", y deviene en una propuesta híbrida, *que no es ni una cosa ni la otra*⁸³ Esta propuesta va a configurar un funcionamiento singular; determinados

83 Expresiones utilizadas por algunos entrevistados.

modos de vinculación con otras ofertas académicas del medio y genera una problemática de difícil resolución que atraviesa, aún hoy, tanto lo curricular como la dinámica de relaciones entre los actores institucionales.

5.3. La refundación: entre los 60 y los 70. Una década que aún se añora.

Historizar las instituciones nos enfrenta a una tarea doblemente compleja: atender simultáneamente a las dinámicas internas y a los avatares del contexto que las atraviesa. Frente a ello advertimos como riesgo, desconocer la dialéctica relación institución-sociedad y consecuentemente incurrir o bien, en cierto determinismo de la segunda sobre la primera, con lo cual su configuración queda subsumida a lo social más amplio; o un desarrollo absolutamente autónomo de la segunda, a espaldas de los influjos del medio en que se inserta.

Conscientes del riesgo optamos por encuadrar este segundo período quizás ambiguamente, “entre los años 60 y los 70”⁸⁴ (desde aproximadamente 1960 y el golpe militar de 1976) privilegiando la escala de lo institucional, conscientes de que se incluye en él más de una etapa de la historia nacional. En tanto, es posible identificar determinados acontecimientos que producen ciertas rupturas al interior de esta “larga” década y que por lo tanto, lejos de entenderla como de carácter homogénea, la reconocemos como fragmentada. Hechos como la Revolución Argentina y el Cordobazo son dos hitos que así lo estarían indicando.

La lectura de ciertas circunstancias de la vida institucional, que conocemos a partir de fuentes documentales y de entrevistas, impulsan a optar por una periodización susceptible de ser acusada de endogámica. Procuramos salvar el inconveniente de dos modos: discriminando al interior de la etapa –entre 1973 y 1976– un sub-período y ocupándonos de mostrar los atravesamientos del contexto, en particular de los acontecimientos claves a los que aludiéramos en el párrafo anterior. Al tiempo que sostener hipotéticamente, al conjugarse ciertas condicionantes institucionales operaron como una coraza, permeable para los vientos favorables emanados de las nuevas ideas y experiencias en el campo del arte, pero protectora ante determinados hechos de la política nacional. Esta situación creemos, es producto de una

84 Cortes temporales, que como señaláramos en este mismo capítulo, conllevan, como toda periodización, ciertos riesgos de arbitrariedad. Cuando nos referimos, siguiendo a otros autores (Terán, O., Suasnabar, C.) en referencia a Argentina, a “los 60” y los “70”, no significa en sentido estricto aludir a los 10 años que transcurren entre uno y otro, sino, a la marca de cierta configuración de ideas, momentos relacionados con determinados acontecimientos, (Ithurburu, 2003) Ver también: Jameson, F. 2002, *El giro Cultural*, quien refiere a los años sesenta como aquellos que *empezaron lentamente- en 1963 con los Beatles y la Guerra de Vietnam y terminaron dramáticamente en algún momento entre 1973 y 1975 con la conmoción Nixon y la crisis petrolera.*

conjunción de factores que generaron una suerte de microclima al interior de la Escuela de Artes que permitió amainar los efectos de las políticas de turno y sostenerse como una institución con una gestión estable y en crecimiento hasta mediados de la década del 70.

Para dar cuenta de este tramo de la historia institucional, nos referimos a cierto estilo de gestión que se construye; a la figura de Bulgheroni –director desde 1961 hasta 1972–; a la presencia de un grupo de hacedores que él convoca (nombres como Armando Ruiz, Marina de Waisman, María Escudero, entre otros); a las experiencias innovadoras que se llevan a cabo; a la presencia de la Escuela en la comunidad; a la configuración de los cuatro departamentos, a la implementación de los cambios curriculares realizados en el período (Años 1962, 1968 y 1972).

5.3.1. El gobierno unipersonal hasta 1972

5.3.1.1. A diez años de su fundación: La Escuela en crisis

Tal como lo venimos señalando desde el apartado anterior, la Escuela de Artes, dependiente directamente del Rectorado de la Universidad, en sus primeras décadas de funcionamiento, dirigida por siete directores/interventores diferentes, no logra afianzarse en el espacio académico ni consolidarse institucionalmente muy por el contrario, las fuentes coinciden en señalar que, hacia fines de la década del 50, atraviesa un período de desprestigio.

Es considerada por los propios protagonistas, como una entidad indisciplinada desde el punto de vista formal, de nivel académico pobre, con escaso número de alumnos, en el marco de una Universidad con serios problemas presupuestarios. Razones todas ellas que impulsan a Orgaz, -por entonces Rector de la UNC.- a considerar que la existencia de la Escuela Superior de Bellas Artes no se justifica. No obstante lo cual, decide otorgarle un "período de prueba" y pasado el mismo, si los problemas siguen sin resolución, optar por su cierre definitivo. Para hacerse cargo de esta tarea nombra al Arquitecto Raúl Bulgheroni, reconocido por su gestión como decano de la Facultad de Arquitectura.

Con el nombramiento de un interventor cuya función era la "de inventariar para cerrar la escuela", se abre, paradójicamente, un período que, tanto por la nueva configuración institucional y académica como por su *proyección cultural hacia el contexto*, caracterizamos como de re-fundación⁸⁵. Período cuyo desarrollo no responde sólo a las dinámicas internas de la propia Escuela, sino a las favorables condiciones del contexto, particularmente las actividades que se desplegaron en el campo universitario, de la cultura y del arte en nuestro país y específicamente en Córdoba, en los años 60.⁸⁶

85 La idea de refundación no pretende marcar una asociación con la etapa del postperonismo que para un gran número de universitarios, fue visualizada como refundacional en la vida del país, tal como lo afirma en su estudio Suasnabar (2004).

86 En ese sentido es posible establecer algunos parangones entre la consolidación de la Escuela de Artes y una serie de transformaciones producidas en otras universidades del país v.g. la apertura de nuevas carreras en la UBA y la UNLP (Sociología, Psicología y Ciencias de la Educación), el inicio de la editorial EUDEBA y la creación del CONICET.

5.3.1.2. Una década de acontecimientos contradictorios

La revolución cubana, al poner en jaque el dominio norteamericano sobre la región y, el lanzamiento del Sputnik, -que demanda de occidente el replanteo de su política científica-, podrían mencionarse entre los sucesos más destacados de la época. Estos hechos producen, como afirma Facundo Ortega (2003), que el comienzo del nuevo gobierno “democrático-controlado”, -refiriéndose al ascenso de Frondizi al poder- conjugara circunstancias inesperadas.

En el escenario educativo, y como derivación de las premisas desarrollistas, prevalece un optimismo pedagógico generalizado. La meta de la educación, en este período, según Puiggrós (1993) pasa a ser preparar recursos humanos para el desarrollo. En el Ministerio de Educación de la Nación, se crea un servicio de Planeamiento vinculado con el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), creado también por Frondizi y el Consejo Nacional de Educación Técnica; se establecen conexiones con la OIT; es la época en que, tal como lo relevan Aguiar y otros (2004), la UNESCO ejerce una fuerte influencia en las políticas públicas en general y educativas en particular de Latinoamérica; políticas desarrollistas de amplio consenso entre *los equipos técnicos y políticos*. Junto a las acciones mencionadas se configura por primera vez en nuestro país un sistema orgánico universitario privado.

La Universidad Argentina es beneficiaria de todo ello, conjugándose, al decir de Ortega (2003) con un proceso de corto alcance pero que *marcaría un retorno al sueño de la ilustración, de la participación social y política unida al conocimiento científico*. Las universidades ocuparon en la primera década del post peronismo, un lugar central *dentro del espacio discursivo* en tanto, es desde ellas que se delinean corrientes de pensamiento que llevarían a profundas transformaciones en el campo intelectual y en las propias instituciones académicas.

Una nota más relativa al contexto socio-político de la época interesa destacar: (recuperando los análisis de AGUIAR, L., 2004, quien a su vez sigue las ideas de Juan Carlos AGULLA) en Córdoba el desarrollismo se asoció al catolicismo y esta combinación caracterizó al sector que se adaptó a los cambios socio-económicos producidos como consecuencia de la industrialización y que se encontraban “disponibles” *para constituirse en la élite dirigentes de otros sectores sociales y económicos*.

Es por ello que los 60 se constituyen, a pesar de los contradictorios procesos políticos donde a la vez que *se reconocía una autonomía y libertad en el* espacio académico se seguía negándose el acceso de la mayoría de la sociedad a la Universidad, en los “años dorados” de la Universidad reformista. (Suasnabar, C., op.cit. 2004)⁸⁷

“Nuestros años sesenta”, como los llama Oscar Terán, fueron coincidentemente para el caso que nos ocupa, *los años de la consagración* institucional (ROCA, S. y VIDELA, S. op. cit. 1998). Es ésta la década de la historia institucional “añorada” por muchos de quienes hoy, docentes de la Escuela, fueron protagonistas de ese período desde la posición de alumno. Década guardada en el imaginario colectivo como un espacio de posibilidades múltiples, -de participación, de trabajo compartido, de creación- nunca recuperado. Atracción muy fuerte que ejerce el tiempo de “nuestros antepasados los maestros”.

Pasado, siguiendo la línea de pensamiento de Erick Hobsbawn (1998), que legitima cuando el presente tiene poco que celebrar, *pasado que proporciona un trasfondo más glorioso*.

Refiriéndose a la cultura de la década, una de las alumnas de entonces, reconoce que:

[...] el intercambio entre críticos, historiadores, organismos culturales, artistas, museos o galerías de arte y escuelas o facultades de artes había crecido considerablemente al mismo tiempo que se ampliaba el número de exposiciones de carácter continental, la producción de revistas especializadas y de libros que trataban de enfocar el arte latinoamericano en términos amplios y renovadores. Fue la época de las bienales y los eventos artísticos internacionales, período frecuentado por figuras de la crítica internacional, que se paseaban desde la Capital Federal a Córdoba o Rosario, interviniendo como jurados, inaugurando muestras y participando en Jornadas o Simposios. (GUARDIA, A., 1998)

Con relación al arte y particularmente a la plástica, Armando Ruiz alude a la posibilidad de contactarse a través de ciertas publicaciones especializadas -a las que por primera vez se tenía acceso-, de conocer las ideas y producciones de los movimientos artísticos que se habían generado como la Bauhaus y a figuras relevantes como Reé, Kandinsky, que en paralelo realizaban aportes en lo artístico y en lo pedagógico. Fenómenos que ya estaban siendo conocidos por los docentes de la Facultad de Arquitectura. Entonces, *se produce como una oleada de modas artísticas por la abstracción, y no hubo artista en Córdoba, sobre todo joven, que no pasara por un período abstracto, no importa que decían sus tripas, pero era que decían, digamos la punta del viento en el ambiente artístico*. Consecuencia de ello, ocurre en Córdoba *una movida* en el arte. (Entrevista N ° 1)

87 En esta misma línea de sentido Facundo Ortega reconoce que *la vida universitaria se vuelve activa, polémica, creativa, las discusiones ideológicas vuelven a encontrar en los alumnos un eje fundamental pero esta vez, a diferencia del 18, un grupo de intelectuales aggiornados, participan en las luchas por la imposición de las legitimidades ideológicas*. (ORTEGA, F.1999 Pág:15)

En Buenos Aires, en tanto, la Fundación Di Tella instituye nuevas prácticas de fomento a la expresión artística. Esta idea es adoptada, asimismo, por algunas de las grandes empresas de la época, como es el caso de la Industria automotriz Kaiser Argentina, con sede en Córdoba, que organiza las tres "bienales de arte", en los años 1962, 1964 y 1966, respectivamente. A ellas se refiere Sam Hunter, (reproducido por García Canclini, 1999) afirmando que: *en raras ocasiones una exposición ha ilustrado de manera tan dramática la erosión de las tradiciones locales y regionales y su sometimiento por los estilos internacionales, debido a la adopción en cierta medida a crítica de la ideología del arte de avanzada como una causa cultural y como una forma de liberación individual.* Siguiendo las ideas de este autor, cabe agregar que en esta década se produce:

[...] Un alto número de cambios en la producción circulación y consumo de las obras artísticas, en la estructura de las mismas y en su valoración estética, que derivan en este período de las transformaciones en el contexto social. Por cierto, la explicación sociológica no puede ser exhaustiva; además de los factores sociales intervienen otros de carácter estético, que resultan del trabajo con materiales y formas propias del arte. Pero es innegable que la consideración de variables, extra estéticas (las relaciones comerciales, institucionales e ideológicas de los artistas, los difusores y el público) ilumina aspectos de la producción artística, explica modificaciones hasta ahora incomprendidas o deformadas por interpretaciones idealistas. (GARCÍA CANCLINI, 1999, Pág: 108)

En fin, la modernización económica y cultural promovida en América Latina por los sectores desarrollistas, dice García Canclini, provocó una renovación radical en las artes plásticas. Esto se manifestó en un doble fenómeno, por un lado, la acentuación de la dependencia cultural a partir del auspicio de diversas experimentaciones en el arte por parte de fundaciones sostenidas por empresas industriales y por el otro la participación de un importante número de artistas, -en su mayoría de vanguardia- en organizaciones políticas, que produjeron *experiencias inéditas en la plástica, el teatro y el cine con el fin de quebrar el aislamiento elitista del arte institucional.* Hechos contradictorios que Canclini explica con carácter hipotético, como una:

[...] correlación orgánica entre las posiciones desarrollistas y la ideología estética de las vanguardias, entre el desarrollo industrial y la creación de mejores condiciones materiales y culturales para la experimentación artística. El proyecto de modernizar la Argentina mediante la tecnología y el avance industrial tuvo su equivalencia en la modernización de los procedimientos formales del arte [...] (GARCÍA CANCLINI, H.1979, pp: 35-36)

Nos hemos referido a los 60 como los años dorados; sin embargo, dado el impacto en la ciudadanía en general y en el funcionamiento de las universidades en particular, no podemos eludir una breve referencia al golpe militar que derroca a Arturo Umberto Illia de la presidencia de la Nación y promueve la asunción del Gral. Onganía, como presidente de facto. Específicamente en Córdoba, Mónica Gordillo (1996) reconoce que:

[...] Al igual que en el resto del país, el golpe del 28 de Junio de 1966 toma el poder en Córdoba sin enfrentar resistencias. Cae el gobierno del doctor Justo

Páez Molina que, en función de su política socio-económica, podría ser caracterizado como populista y que se sustentaba en bases de legitimidad amplias, aunque empañadas por la proscripción del peronismo [...] El régimen de Onganía reprime todo intento de resistencia, aplica en diferentes ámbitos "la política de mano dura" (político, educativo, sindical, empresario) Dentro de esta tónica una de las primeras medidas fue modificar el régimen universitario tratando de limitar su autonomía. Fueron intervenidas todas las universidades a excepción de Nacional del Sur, del Nordeste y de Cuyo [...] Esta situación llevó a diferentes manifestaciones de repudio en las Universidades Nacionales, una de ellas es precisamente la llevada adelante en Córdoba en la segunda semana de Septiembre y que culmina con la muerte del estudiante y empleado de IKA Santiago Pampillón. [...] En 1967 la lucha obrera se expande a la Universidad. Los estudiantes toman el rectorado y algunas Facultades dando cuenta de la restauración de la mítica unión obrero-estudiantil suspendida en la época del peronismo y de su caída [...] (GORDILLO, M., 1996, Pág: 32)

Cabe destacar que hacia fines de la década del 60, en Córdoba, *el 35% de la mano de obra es industrial y muchos trabajadores son a la vez estudiantes*, tan es así que la población estudiantil llega al 10% de la población de su ciudad capital. La confluencia de estudiantes y clase obrera, dice Gordillo, resulta una de las características significativas del período y va a signar los movimientos políticos de la época. En esta década, precisamente surge, una fuerte identidad generacional. El ser joven, dice Gordillo:

[...] no era solamente una experiencia vital sino que daba una categoría, implicaba un compromiso para la acción. Los jóvenes tenían un rol que cumplir en la sociedad: debían ser los promotores del cambio y los instauradores de un mundo nuevo. Se sentían aunados en una mística común que bregaba por un retorno de los valores a la espiritualidad, como contrapartida a la sociedad de consumo [...] (GORDILLO, M., 1996, Pág: 189)

Se trata, según la autora, de una identidad generacional *imbuida de ideales románticos que realzaban la necesidad de participación, solidaridad y compañerismo; idealismo cargado de voluntarismo, que refuerza la idea de la necesidad de comprometerse en la acción pensando que ésta bastaba para hacer posible los cambios necesarios.*

Dos acontecimientos claves hacia fines de los 60, principios de los 70, que signan el cierre de la década, son ejemplificadores de ese ideario: el Mayo Francés en 1968 y el Cordobazo, en 1969. Movimientos que ponen en jaque las relaciones de poder en el campo universitario y de la economía. Acerca de sus repercusiones en la Escuela de Artes, testimonian Zaga y Musitano (2002) que se visualizaron en términos de reclamos del estudiantado por mayor libertad pedagógica y participación más activa en la elaboración de los nuevos planes de estudio.⁸⁸

⁸⁸ Recordemos que durante el Onganiato se habían sancionado tres leyes universitarias que cercenaban la participación de los estudiantes. Entre ellas la Ley 17.245 para universidades nacionales que regulaba el sistema de autogobierno pero restringido a los profesores ordinarios.

5.3.1.3. La nueva gestión. Bulgheroni: una figura emblemática, entre héroe y villano

Volvamos ahora a focalizar la mirada en la Escuela de Artes. El 22 de Diciembre de 1961, una vez más terminado el año lectivo, se produce, según se señalara, un nuevo cambio en la dirección de la Escuela: asume como director/interventor el Arquitecto Raúl Bulgheroni, a quien se le solicita un informe a los fines de definir la continuidad o cierre de la institución. Desconociendo en cierto modo el mandato asignado, el nuevo director se plantea como desafío hacer una contrapropuesta: refundar la escuela bajo otros presupuestos. Es el propio Bulgheroni quien cuenta su visión de aquel momento:

[...] a mí me mandaron, me designaron en la Escuela de Artes para cerrarla porque había mas profesores que alumnos, alumnas debería decir, porque había un solo varón, no existían archivos, no había nada [...] ⁸⁹

Y cuyas palabras rememora, Oscar Moreschi: *yo me acuerdo que Bulgheroni me decía: a mí me designaron acá con la idea de cerrar la Escuela de Arte... y yo venía con la idea de abrirla.* En consonancia con sus propósitos, el Arquitecto Bulgheroni, logra el apoyo académico y administrativo del Rectorado para hacer los cambios necesarios y conforma un equipo de dirección, convocando a *gente de su amistad y confianza*. En el diálogo sostenido con Armando Ruiz, así da testimonio de esa circunstancia:

[...] yo en ese momento soy adjunto de Bulgheroni en la Facultad de Arquitectura, por eso vuelvo a la Escuela, porque él me dice: "me interesa, que vengas a trabajar", pero fue casi como una condición que me impuso... Y empezó ahí otra instancia mucho mejor; él intenta poner un orden... y empieza a trabajar, en momentos muy próximos a esos, lo llama a Moiset que es arquitecto para que dicte una materia, a González Albarracín, para que dicte otra, a la arquitecta Marina de Waisman y va haciendo estas designaciones, como interventor que es, con el propósito de, cumplido ese período organizativo, abrir concursos en la Escuela [...] (Entrevista N° 1)

Bulgheroni constituye, sin lugar a dudas, *una de las figuras claves de carácter fundante en la historia institucional*. Ejerce la dirección durante once años sin interrupción, entre 1961 y 1972. Durante su gestión, ordena funcional y académicamente la Escuela, conformada hasta el momento por los Departamentos de Plástica y Música; crea y organiza los Departamentos de Cinematografía y Arte Escénico (hoy Cine/Tv y Teatro) e incorpora docentes de prestigio y renombre. Asimismo, se crean la Escuela de Didáctica Musical, el Cine Club Universitario; el Centro de Música experimental; el Taller de práctica Artística; la Orquesta de Cámara y el Quinteto con piano; el Museo Universitario de la Plástica en Córdoba y el Teatro Estable Universitario. Se organiza una bolsa de trabajo para los estudiantes y diversos ciclos de divulgación en el Auditorio de Radio Nacional y LWI, Radio Universidad. Se reestructuran los

planes de estudio; se produce una expansión de la oferta y el despliegue de numerosos e importantes eventos tanto al interior de los claustros como hacia el medio.

¿Pero quien es Bulgheroni? ¿Cuál es su origen familiar y social? ¿Cuáles son sus antecedentes? Como consta en su legajo personal fue profesor de la Escuela de Artes desde 1954 y había participado en diferentes ocasiones en comisiones especiales conformadas para el cambio de planes de estudio de la Facultad de Arquitectura, de la cual, además había sido decano por dos períodos entre el 57 y el 61; tenía por otra parte alguna participación en la gestión pública.⁹⁰

Distintos informantes, algunos de los cuales lo conocieron personalmente, al referirse a la controvertida figura del arquitecto Bulgheroni, a sus concepciones y posición política, lo consideran un hombre disciplinado, culto, inteligente; un liberal en el sentido de alguien que *reconocía las cosas de la cultura*, poseedor él mismo de un importante capital cultural y social. Pertenece, dicen, a la rama ilustrada de una familia de chacareros de la localidad de Jesús María de la Provincia de Córdoba, cuyas afinidades partidarias se vinculaban con el partido radical. Vinculado al mundo empresarial, contaba además con experiencia en organización institucional y reconocida capacidad de gestión y gran capacidad para despegarse de *los moldes y las rutinas de una universidad tradicional como la de Córdoba*. (Informe de Autoevaluación Institucional, 1998)

En relación con las formas particulares desde las que se manejó durante su gestión y de la vida cotidiana en la institución en el período en que ejerció la dirección de la misma, incorpora, para que lo acompañen en el desafío de sostener la institución, a docentes imbuidos de las ideas de la Bauhaus, de las vanguardias de diverso tipo y admiradores del experimento desarrollista brasileño y de las innovaciones arquitectónicas como las emprendidas por Le Corbusier y otros.

En referencia a sus relaciones con el Consejo Superior, los informantes consideran que Bulgheroni se movía en él con “mucho tino” y que como decano de arquitectura se había granjeado simpatías y antipatías, porque era para la vida normal de la época un “anticonvencional”. Ejercía un fuerte control personal sobre el conjunto de acciones que se desarrollaban a partir de un esfuerzo de conducción basado en una práctica rutinaria y disciplinada. Hacía buen uso de sus contactos con otras escuelas de artes de Argentina y de Latinoamérica, y con distintos sectores industriales -particularmente con las Industrias Kaiser Argentina- a fin de beneficiar la actividad de la Escuela. Debido a su iniciativa la Escuela

89 Entrevista realizada por Cristina Roca e incluida en el anexo al Informe Fomec. Escuela de Artes FFYH.UNC. 1998

conseguía materiales de rezago con lo que venían embalados los autopartes y que eran utilizados como tableros por los alumnos del Departamento de Plástica. Del mismo modo, copiando una práctica instituida por Instituto Di Tella, se conectó con la empresa extranjera de pinturas, Duperial que, con el fin de promocionar nuevos materiales, fomentaba las exposiciones de arte y solía crear para los pintores pigmentos especiales. El trabajo con los acrílicos, por ejemplo, se instaura de ese modo con base en las nuevas tecnologías. A la participación de la Escuela en las Bienales Kaiser, dada su importancia, le destinaremos un apartado especial.

Pareciera ser que la omnipresencia fue un rasgo peculiar de su gestión. Participaba activamente en todas las propuestas tanto relativas a la enseñanza como a la extensión. Así es que se hacía personalmente cargo de muy diversas actividades: Desde presidir las reuniones bimestrales de todos los profesores de Plástica para evaluar a cada uno de los alumnos, que por ese entonces eran un número de entre veinte y treinta por curso, hasta informar acerca de certámenes en el extranjero; desde ordenar que se eleven notas para solicitar folletos, hasta la organización de eventos artístico culturales y la documentación de los mismos. En todas ponía en juego una especial habilidad para lograr sus propósitos, particularmente cuando se trataba de conseguir la aprobación del Rector o del Consejo Superior de la Universidad.

Como ya dijéramos, durante su gestión se produce el golpe de Onganía y en este marco -en la Universidad de Bs. As.- uno de los *hechos más elocuentes de lo que significó la ruptura* de las relaciones con el estado de cierto modelo de Universidad de “los años dorados” conocido como “la noche de los bastones largos”; episodio que se caracteriza por inaugurar una forma de represalia violenta, que será reiterada con mayor fuerza por la dictadura militar a mediados de los 70.⁹¹

Los efectos del Onganiato en la Escuela de Artes, si bien mucho más inocuos, significan, desde nuestro punto de vista, un atisbo de futuros quiebres en un doble sentido. En lo más inmediato, respecto de las relaciones entre Bulgheroni -el héroe de la refundación de la Escuela- y los docentes de la Escuela y, consecuentemente, de su posición al interior de la misma. En lo mediato, un anticipo de cómo las condiciones políticas, que se exacerbarían a mediados de los '70, atraviesan la dinámica institucional.

90 Legajo personal N° 2649 En: Archivos de personal FFYH. UNC.

91 El golpe interrumpe abruptamente un conjunto de experiencias innovadoras impulsadas por los departamentos de extensión de distintas universidades nacionales, así como otras que llevaban adelante distintas asociaciones provenientes de la iglesia católica, -cercanas a la pedagogía de la liberación- y otras vinculadas a la colectividad judía y el partido comunista que implementaban propuestas de trabajo en las cuales se relacionaba educación y tiempo libre. (Puiggrós, A. 1993)

Respecto del impacto de la política universitaria del gobierno de Onganía en las prácticas cotidianas, uno de los problemas más serios lo constituyó la aplicación del examen de ingreso. El primero se tomó durante la gestión del Rector Norez Martínez, instancia que es recordada por uno de sus protagonistas del siguiente modo:

[...] nosotros estábamos esperando las aulas con llave, con un ordenanza en la puerta la policía venía a controlar, llegaron los camiones del tesoro del Banco Nación donde estaban guardados los exámenes, se repartieron con unidades de la guardia de infantería, bajaban los exámenes, controlaban, se cerraba con llaves y los alumnos esperaban, se les retenía el documento... los textos venían fiscalizados por los entes, había que tener preparadas las aulas porque iba a venir la policía a controlar [...] (Entrevista N° 4)

Esta situación provoca una primera crisis: un grupo de docentes pretende renunciar a sus cargos. Sin embargo, son convencidos por el arquitecto Bulgheroni para quedarse. Ellos decían “*vámonos todos*” y él les decía “*vamos a esperar*”. No obstante, algunos renunciaron, gente que se fue de Córdoba considerados como los *más prominentes y progresistas*; por ejemplo Prieto, Pedro Pont Verges (a la saga uno de *los amigos más amigos*); aquellos que vislumbraban en “la noche de los bastones largos” una clara expresión de la estrategia del gobierno militar en lo relativo a temas universitarios.

De todos modos las secuelas de esta política son menores en la Escuela, tal vez ello se vincule con un hecho en algún sentido azaroso y banal: El interventor Norez Martínez, miembro de una de las familias más encumbradas, *le tenía un cariño especial a la Escuela de Música porque le gustaban los coros* y en consecuencia, decidió apoyar toda la tarea vinculada a los mismos.

Comienza a avizorarse, en esta coyuntura, cierta ambigüedad en las actitudes de Bulgheroni respecto de su posición frente a los militares en ejercicio del poder. Si bien sostenía un discurso crítico, dos situaciones dan muestra a modo de ejemplo de algunas contradicciones con su práctica. El primero refiere a un hecho puntual que sucedió durante el rectorado Gavier, y se vincula con un reciente egresado -para quien el propio Bulgheroni pide la designación en un cargo de Jefe de Trabajos Prácticos- quien al recibir la medalla de oro, (premio que otorga la Universidad a los mejores promedios) se niega a estrechar la mano del Rector/Interventor, actitud considerada un desaire por el director de la Escuela que inmediatamente ordena a su secretario que redacte una nota pidiendo la anulación de la solicitud de nombramiento. El segundo indicio, tal vez de mayor significatividad, se vincula a la asunción de Bulgheroni como director de cultura, durante la gestión Onganía.

Lo cierto es que el Arquitecto Bulgheroni pudo hacer equilibrio y se mantuvo en el cargo durante los gobiernos de Levingston y Lanusse. En la etapa de la universidad contestataria de la “universidad politizada” donde se agudizan los conflictos entre Bulgheroni y un grupo de alumnos, fundamentalmente del Departamento de Cine *extremadamente politizados que vivían en guerra*, con una institución que “no se politizaba”. El arquitecto Bulgheroni, acostumbrado a hacer y decidir en el marco de una universidad que fue “bastión de la democracia”, no pudo entender, tal vez por sus propias filiaciones político-ideológicas el particular momento histórico ni adaptarse a él.

De su controvertida gestión, tanto por el modo de ejercerla como por las conflictivas derivadas de su posición política, interesa destacar su faz realizativa no sólo por el volumen sino también por la relevancia artístico-cultural de las acciones y los proyectos que se desarrollan. Destinaremos los próximos apartados de este capítulo a la narración detallada de los mismos. Se apela a tal nivel de detalle con el propósito de poder dar cuenta de una dimensión que se constituye en parte de aquello que es añorado por quienes fueron sus protagonistas, quienes siguen refiriéndose a este período de la historia institucional como “los viejos tiempos”. Tal vez, también, para no dejarse contagiar por la nostalgia del pasado y poder dilucidar de algún modo, hasta dónde la idealización y hasta dónde lo real.

Iniciaremos el recorrido por el análisis de la nueva propuesta curricular, tercera de la Escuela. En tanto, como dice Remedi (2004), un currículo al operar a modo de referente simbólico central, posibilita la construcción de nuevos sentidos.

5.3.1.4. El “libro Negro”. Primer plan de estudios de la gestión Bulgheroni

Sostuvimos más arriba que una serie de cambios, que se producen en el lapso de más de 10 años de la gestión de Bulgheroni, consolidan la institución. Entre los más destacados sin duda cabe mencionar dos hechos de este período en la vida institucional, que implican cambios en algunos de sus “componentes constitutivos básicos”⁹² Uno de ellos atañe al “nombre”: la “Escuela Superior de Bellas Artes” pasa a llamarse Escuela de Artes, nominación que hasta hoy la identifica. Al respecto, se dice en el Informe de Autoevaluación:

[...] Indudablemente que el cambio de designación no obedece a una economía de palabras sino a una concepción que de alguna manera precisa y simplifica el

92 Concepto utilizado por Lidia Fernández para designar aquellos componentes que están presentes en el origen de la institución y son indicadores de su identidad, v.g.: el espacio material, el sistema organizativo, la tarea global y el espacio de trabajo, entre otros. (Fernández L. 1998)

objeto, lo extrae de un universo romántico y ambiguo que discriminaba entre artes y artistas para incorporarlo a la vida y al desarrollo de las personas[...]

El otro es el de la denominación de las secciones, que paulatinamente pasan a identificarse como "departamentos", nominación que aún hoy conservan.⁹³ Ello deviene a su vez, de la clara separación entre diferentes tipos de expresiones artísticas y su enseñanza. Hecho que se produce fundamentalmente, cuando al crearse las carreras de Teatro y Cine -y concomitantemente dos nuevos departamentos- se le otorga entidad propia a ciertas ramas del quehacer artístico que, si bien formaban parte de los primeros diseños, quedaban subsumidas en las propuestas curriculares específicas de Plástica y Música.

Estas modificaciones junto a otras que incorporan una serie de cambios curriculares, quedan inicialmente esbozadas en el documento titulado "Plan de Estudios", al que los miembros de la institución siguen aún identificando (por el color de su portada y su formato) como "el libro negro", que contiene la primera reforma curricular de la gestión Bulgheroni. En el mismo documento se incluye el articulado de la Ordenanza N° 3 de 1960 –año en el que aún Bulgheroni no había sido designado director/interventor- del Consejo Superior de la UNC., que aprueba las modificaciones propuestas. Aparece aquí, en palabras de un entrevistado un *proyecto de escuela realmente posible, muchos más racional y orgánico*.

Este cambio de propuesta formativa es acompañado por una multiplicidad de acciones que posibilitaron canalizar las capacidades creativas de docentes y alumnos de los cuatro departamentos. Experiencias que se documentan y de las que daremos cuenta más adelante.

El documento que contiene la propuesta de reforma se organiza a partir de subtítulos y un conjunto de artículos vinculados con cada uno de ellos. El artículo primero refiere a las dos secciones que conformarán la Escuela de Artes: Artes plásticas y Arte Escénico. La primera, comprende las Artes visuales, en este caso Pintura, Escultura y Diseño que incluye una larga

93 Reconocemos no obstante aún hoy una suerte de indiscriminación que los propios actores institucionales le atribuyen al término y que refleja, a nuestro entender, una de las conflictivas centrales de la institución, relativas a su inscripción como unidad dentro de la Universidad de Córdoba, que merece ser analizada. En el cotidiano se intercambian los términos "escuela" por "departamento", ello les sucede también a los actores institucionales frecuentemente durante las entrevistas. El término "departamento" tiene una acepción particular en los espacios universitarios: refiere a un criterio académico organizativo, utilizado por muchas universidades, opuesto a la organización por cátedras, como es el caso de la UNC. A su vez la Facultad de Filosofía y Humanidades está conformada por diversas escuelas, entre ellas la de Artes. El uso de la palabra "escuela" para designar una "dependencia" jerárquicamente menor de la Escuela de Artes, homologando así las "escuelas" y la "Escuela", puede ser leído como expresión de una aspiración de un grupo de profesores, -plasmada en un proyecto presentado en 1997 y aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad, pero no por el Consejo Superior de la Universidad- de autonomizarse de la Facultad de Filosofía y conformarse ella misma como una facultad de la UNC. Con lo cual, en función de la organización de la Universidad, cada uno de los hoy denominados departamentos, pasarían a conformar las respectivas escuelas.

lista de especializaciones tales como muebles, juguetes, publicidad, vitrales, joyería y la incorporación temprana de diseño industrial ⁹⁴ y fotografía fija y kinestésica. ⁹⁵

La sección de Arte Escénico incluye: Interpretación, Dirección, Escenografía, Títeres y Marionetas. En el artículo segundo se aclara que la sección de Plástica funcionará al comienzo sólo con dos "escuelas": Pintura y escultura, quedando fuera la propuesta de "diseño".

En la línea que veníamos trabajando, de reconocimiento de continuidades y rupturas, se destaca como diferencia respecto de los dos planes anteriores que no se incluye una subsección para Grabado. No obstante, como requisito para la obtención del título se solicita, además del trabajo final de la práctica, la presentación de un trabajo en cada una de "las disciplinas" incluyendo el grabado, con lo cual pareciera quedar incluido en la sección Pintura.

Para la reglamentación de la sección Música se crea otra ordenanza que también se publica en este documento: la número 10 del mismo año. No se explicita el motivo por el cual se regula separadamente esta sección. Se proponen dos "escuelas": 1) Instrumentos 2) Armonía y Composición. Se incluye un listado de materias correspondientes a cada una. En la primera permanecen los mismos instrumentos previstos en planes anteriores (piano, violín, viola, violonchelo) Comprende el Coro Universitario y los conjuntos de Cámara.

A partir de esta misma Ordenanza se reglamenta el funcionamiento de estos organismos y se incluye en ella un pormenorizado conjunto de prescripciones respecto de las condiciones de acceso a los cargos directivos y docentes. En el caso del director su designación la hará el rector a partir de un concurso público y, si bien se requiere que posea título universitario, de no cumplir con ese requisito, podría acceder al mismo si su actuación en el campo de la cultura y el arte lo compensan "en forma notoria". Se incluye, por medio de este reglamento, un asistente técnico de dirección (hoy Jefes de Departamento) para cada sección elegido por concurso y cuyo mandato duraría dos años, pudiendo ser designado nuevamente del mismo modo. Respecto de los profesores titulares debían acceder al cargo por oposición de títulos y antecedentes, distinguiéndose, además, la existencia de profesores contratados y "libres". Se prevé el nombramiento de asistentes de cátedra, instructores de taller y adscriptos.

⁹⁴ Su inclusión llama la atención dado que se convertirá muchos años después en una de las ofertas académicas más nuevas de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, mientras que las ofertas contenidas en las otras sub-secciones no tienen cabida en las propuestas universitarias actuales.

⁹⁵ Las cuales una vez creadas formarán parte del currículo del Departamento de Cine y Tv.

En lo relativo al alumnado se definen condiciones para su ingreso. En el caso de los alumnos de Plástica pueden hacerlo directamente quienes posean título de profesor de pintura y escultura de institutos nacionales o provinciales con una antigüedad no mayor de 5 años o en su defecto rendir una prueba de capacitación. Los alumnos egresados del nivel medio debían asimismo rendir dicha prueba y poner en evidencia su preparación cultural y capacidad para las disciplinas artísticas; quienes se sintieran capacitados para ingresar directamente podían optar por hacerlo, a tales efectos debían rendir un examen especial que constaba de dos partes: cultura formativa y capacidad de ejecución. Existía también la categoría de "concurrentes libres".

Respecto de los exámenes se regulan de modo minucioso incluyendo cuestiones de orden administrativo. Se prevé asimismo un sistema de becas anuales para los integrantes de la Orquesta en un total de diez a distribuir entre los alumnos de la carrera de instrumentos.

Se incluye al final del documento un breve currículum de cada uno de los docentes de la Escuela, en el caso de los profesores de plástica se incluye la fotografía de alguna de sus principales obras. Esto estaría dando cuenta del peso en la elección de los docentes, de su prestigio en tanto artistas de renombre pertenecientes generalmente a cierto sector social, en algunos casos nacidos en Bs. As., otros en Córdoba, en su mayoría de larga trayectoria nacional e internacional, Armando Sica, Eduardo Moiset, Ella May Leach, Horacio Álvarez, Juan Carlos Pinto, José Álvarez Soave, José de Monte, Antonio Pedone, Horacio Suárez, entre los pintores y escultores. El cuerpo de profesores se completaba con los arquitectos: Marina Kitroser de Waisman, Ernesto La Pádula, González Albarracín.

Los docentes del departamento de Música eran César Franchisena, Osvaldo Villar, María Luisa Ferrer, Olgerts Bistevins, Juan J. Rossi, Nicolas Alessio, Marcelo Ferreyra, Eduardo Gasparini, Héctor Molinari, Inger Pelletan de Bracamonte, Ernesto Andreotti. Muchos de ellos maestros de los actuales docentes de la escuela, reconocidos por los entrevistados como las figuras referentes.

A diferencia de los dos planes anteriores, no se incorpora en éste, ningún apartado que desarrolle fundamentos conceptuales y metodológicos acerca del arte, su lugar en la sociedad y su enseñanza, aquí dice Guardia (1998) *no hay retórica que nos ilustre sobre lo que es o debe ser el arte.*

Constituye este un hecho novedoso: Por primera vez en un currículo de la Escuela de Artes no se otorga visibilidad a aquellos principios desde los que se legitima. Podría pensarse que las conflictivas por las que atravesaba la institución, al decir de Zabalza, (2000) el contexto de sentido y viabilidad, es decir las condiciones institucionales que enmarcan y sitúan una nueva propuesta en un aquí y ahora, habrían operado a favor del cambio, otorgando de por sí legitimidad al mismo. La nueva propuesta se configura a modo de construcción normativa, que en su carácter de tal opera como "contexto de legitimación" desde el cual se definen la estructura de carreras y las asignaturas correspondientes en cada caso, e incorpora, con carácter inaugural en el marco de la historia curricular que estamos reconstruyendo, una selección de contenidos básicos para ser enseñados.

La novedad más relevante es, a nuestro criterio, la inclusión de los llamados "contenidos sintéticos de las materias". Junto a las nociones y conceptos que se sugieren como tales, se incorpora un breve párrafo que incluye algunos comentarios acerca de la importancia de la materia y otros desde los cuales se justifica la inclusión y sentido de la misma. De su lectura es posible inferir enfoques disciplinares, objetivos y un esbozo de lineamientos metodológicos para la enseñanza. La consideración de los mismos estaría indicando algún grado de participación de especialistas en distintas disciplinas tanto del campo del arte como de otras áreas de conocimiento (Psicología, Pedagogía, Historia, Literatura, entre otras.) en la formulación del plan.

Sobre la base de estas dos cuestiones enunciadas como notas distintivas de este diseño respecto de los dos anteriores, consideramos, desde una línea interpretativa, que, si bien la ausencia de marco referencial podría empobrecer el mismo, la incorporación de contenidos básicos estaría operando de modo compensatorio y lo alejarían de la idea, -en términos de Terigi- de "un currículo flaco". Más aún, dicha incorporación opera como espacio regulatorio de definiciones inherentes a la enseñanza, en el marco de la libertad de cátedra. Desde otra perspectiva, sin embargo, podría interpretarse que en estos planes se produce cierto viraje en las prácticas de diseño hacia el instrumentalismo en tanto comienza a avizorarse la impronta de los presupuestos de la racionalidad tecnocrática, que ingresan al campo de la enseñanza de la mano de la corriente conocida como "tecnología de la educación" (Angulo Rasco, 1994) y produce un desplazamiento en el modo de entender el diseño, el cual, desde esta visión científicista, es considerado "científico" sólo cuando cada paso que se prevé dar está fundamentado en una razón "científicamente válida". En consecuencia, formular "elementos" y "variables" del "sistema" va a posibilitar "determinar racionalmente una secuencia y su aplicación estricta".

Cabría asimismo preguntarse si al obviarse la explicitación de principios nucleares no se estaría produciendo cierta pérdida, y en ese sentido una suerte de involución, del debate en torno a perspectivas epistemológicas acerca del campo del arte.

Como testimonian docentes y alumnos de la época, algunas de las prescripciones que se incluyen como parte de las nuevas normativas se cumplen y otras se postergan, entre ellas la consumación de concursos para los cargos docentes, que recién se concretan en el año 1972. Otras, como por ejemplo el examen de ingreso son modalidades que se implementan con carácter inaugural a partir de la vigencia de este nuevo orden regulador de la vida académica de la Escuela de Artes. Dicho examen consistía, según alumnos de la época, en una evaluación de conocimientos del campo específico (Por ejemplo en Música se exigía lecto-escritura y manejo de un instrumento) y de otros que los entrevistados engloban en la categoría “cultura general”. No limitaba el ingreso y al final del mismo se elaboraba un informe por alumno.

5.3.1.5. Cine y Teatro: Los departamentos de la refundación

Mencionamos como hechos significativos de la gestión Bulgheroni la proyección y posterior creación de los departamentos de Cine y de Teatro -que originalmente habían sido previstos como apéndices de la sección Plástica, el primero y de Artes Visuales, el segundo- en 1964 y 1965, respectivamente. En estos procesos nos detendremos, dado que la concreción de los mismos otorga una nueva configuración a la Escuela de Artes y origina nuevos vínculos y conflictos aún hoy presentes en la dinámica institucional.

En “Córdoba, 1965-1975, identidad y vida institucional. Teatro, enseñanza y profesionalismo”, sus autoras analizan el Departamento de Teatro desde su creación en 1965 hasta su cierre en 1975, reconociendo en ese lapso tres etapas. Respecto del primer período, que denominan “de formación y consolidación”, narran que, para crear y poner en marcha el Departamento de teatro, Bulgheroni convoca en 1964 a María Escudero junto a un grupo de gente que la rodeaba y que por otra parte él ya conocía. Este plantel comienza con el dictado de un curso a estudiantes que se incorporan luego a la carrera. Se desprende del análisis de las autoras el reconocimiento de miradas contrapuestas respecto del sentido de la inclusión de la formación

teatral en la Universidad. Conflicto fundante que permanece sin resolución y que, si bien adopta formas diversas, permanece a lo largo de la historia del Departamento y se actualiza particularmente en los momentos de elaboración de nuevos diseños curriculares.

Dijimos anteriormente que el director de la Escuela era un hombre de muchas relaciones y que se rodeaba de docentes prestigiosos en cada área. Para la conformación del Departamento de Cine esto resultó una complicación dado que Córdoba no contaba con egresados en este campo. Las experiencias de formación se reducían al funcionamiento de un *Instituto de Cine Arte que dependía de la Provincia junto con el de danza que había creado el entonces Ministro de Cultura Carlos Gigena Parker*. Este instituto funcionó como una escuela provincial durante unos tres años y se clausuró cuando fue derrocado Arturo Frondizi de la presidencia de la Nación, cuyos estudiantes una vez cerrada, siguieron nucleados en torno a un centro de estudiantes que habían creado. Esta Escuela, tenía un plan de 3 años y participaban como docentes invitados Rogelio Parolo, uno de los críticos más afamados de Rosario; Victor Aitor Iturralde Rúa uno de los pioneros en la educación audiovisual en Argentina e iniciador del cine para niños, realizador y animador porteño, que además introdujo el cine documental canadiense en la Argentina; Agustín Mahieu crítico y experto en historia del cine argentino, quien colaboraba entre otros en revistas de cine como “Tiempo de Cine” y Mario Grasso egresado del Instituto de Cine Documental de Santa Fe y participante de las películas documentales más significativas de aquel Instituto creado por el italiano neorrealista Enrico Birri (“Tire Dié” y “Los inundados”)⁹⁶ La experiencia es breve pero lo suficientemente rica como para generar en este grupo la inquietud por desarrollar la actividad cinematográfica en Córdoba.

Es precisamente a ese grupo de estudiantes, a quien recurre Bulgheroni. Grupo que había legitimado su lugar a partir de dos hechos claves: -la filmación de una película sobre el hambre en el mundo basada en datos de la UNESCO y *que seguía la técnica de la animación de fotos fijas de 16 milímetros*, que se llamó “Más de la Mitad”. Esta filiación había obtenido el primer premio al Cortometraje argentino en el “Primer Festival Internacional de Cine Experimental y Documental”, organizado por la Universidad Católica, que contara con el canadiense Norman Mc. Laren, como presidente del jurado, en Agosto de 1964. Sumado a esto, Miguel Ángel Biasutto, Daniel Salzano, Simón Banhos, Eduardo Bocio Walter Mignolo, Oscar Moreschi, sus realizadores, junto a otros jóvenes habían creado (para goce de los jóvenes y no tan jóvenes amantes del cine) desde el “Centro de estudiantes de Cine Arte de Córdoba”, el “Cine Club Sombras” y el “Cine Club Sombritas”, para niños que funcionaban en las salas alquiladas a la Sociedad Española de Socorros Mutuos (Av. Velez Sarsfield casi esquina Humberto Primo.).

⁹⁶ Los datos referidos al Departamento de Cine y sus docentes los proporciona el Profesor Oscar Moreschi

A partir de allí se configura “el grupo piloto” conformado por aproximadamente catorce miembros que ingresan por concurso. Siete pertenecían al plantel del Centro de Estudiantes de Cine Arte y los otros siete eran personas que pertenecían a la planta fundadora de Canal 10. Entre ellos Enrique Lacolla, Guillermo López y Miguel De Lorenzi. Bulgheroni convoca de Buenos Aires el jurado para efectuar dicho concurso en el que resultan seleccionados estos 14 integrantes. Comienzan así las actividades de producción de algunos cortometrajes, el dictado de cursos de divulgación y el diseño del primer plan de estudios de la Escuela de Cine, que Bulgheroni, en su proyecto original, ubicaba dentro de la “sección de artes plásticas, división artes visuales, en el apartado número 4) como “ fotografía fija y kinestética”. Como esta denominación aproximada (kinestética o su equivalente, cine: imagen en movimiento) ya aparecía en la carrera de plástica, correspondiente al plan de estudios de Ord. N° 3/60, que de hecho ya había sido aprobada por H. Consejo Superior, Bulgheroni, para evitar dilaciones y nuevos tratamientos, apeló a este argumento para urgir la asignación del presupuesto necesario que permitiera su implementación ya que se trataba de una dependencia creada pero no equipada para su funcionamiento.

Los objetivos del “grupo piloto” (que se conforma en Septiembre de 1964 y cesa sus funciones en 1977 con el cierre del Departamento) eran la iniciación de actividades cinematográficas mediante la realización de filmes documentales, la puesta en funcionamiento del Cine Club Universitario y el dictado de cursillos de divulgación cultural cinematográfica como tarea de extensión. Filman en total cinco películas: “El quehacer artístico en la Universidad”, a pedido de Bulgheroni que documenta la actividad de la Escuela (material perdido como tantos otros en la época del proceso militar); “Estudiantina”, referido a la semana del estudiante y dos cortometrajes con el Instituto de Antropología de la UNC. “Difunta Correa” y “Laguna Blanca”. (Comunidad aislada del norte de Catamarca) Paralelamente, por sus relaciones de amistad con el Fondo Nacional de las Artes y la Universidad Nacional de La Plata, el director de la Escuela gestó convenios para que el Dr. Alberto Rex González y su esposa Ana Montes junto a Raymundo Gleyzer (realizador desaparecido) filmaran en Córdoba “Cerro Colorado” y “Ceramiqueros de tras la Sierra”. Fueron precisamente los integrantes de este Grupo Piloto quienes en 1966 se hacen cargo de redactar el anteproyecto del plan de estudios para la creación de la carrera de Cine y oficializan el Cine Club Universitario que había iniciado sus funciones en 1965.

Siguiendo el análisis de Suasnabar, si la creación de una cátedra –práctica tan propiamente universitaria cargada de un fuerte contenido fundacional- no sólo es un acto que otorga

legitimidad a un determinado cuerpo de saberes respecto de otros, sino que supone además la consagración de determinados individuos (y por su intermedio los criterios de selección que los sustentan) que se consideran legítimamente habilitados para la enseñanza de esos saberes, crear un espacio más amplio como el de una carrera, - y una de las no consideradas convencionales- es un acto que consagra todo un campo de saber y de producción y el conjunto de saberes académicos al interior del mismo. Pero, sobre todo, y por efecto de la titulación, contribuye a la formalización de *un cuerpo de competencias, habilidades y prácticas que diferenciarían a estos individuos de otros, creando así las condiciones necesarias (pero no suficientes) para la formación de un campo profesional entendido en sentido amplio.* (SUASNABAR, C., 2004, pág: 99)

Para el caso que nos ocupa, la creación de los departamentos de Arte Escénico y Cinematografía legitimó al interior del espacio universitario a un conjunto de individuos que habían comenzado a ocupar ciertas posiciones en campos de escasa o nula tradición para la cultura cordobesa de la época. Sujetos y quehaceres legitimados desde la gestión Bulgheroni que paradójicamente serían aquellos que, pasado apenas unos años, plantearían las mayores diferencias ideológicas y metodológicas con él, a consecuencia de las cuales se producirían en la historia institucional las primeras fracturas, actuadas a partir de la renuncia o la cesantía en los cargos de los involucrados, según la ocasión.

Ambos grupos, los primeros docentes fundadores del departamento de Arte escénico y el grupo piloto de Cine, actúan, siguiendo a Eduardo Remedi (2004) como grupos “preinstitucionales” de las dos nuevas propuestas académicas de la Escuela. Conformados por figuras carismáticas que asumen el liderazgo, en su propio origen residen las raíces que tienden a la creación y las que tienden a la dispersión. Grupos que favorecieron la invención e institucionalización de prácticas innovadoras para la época pero que, dada la posición relevante que adquieren en la dinámica institucional y consecuentemente cierta cuota de poder, estuvieron en condiciones de oponerse al establishment institucional, al estilo de trabajo y los presupuestos ideológicos en que se sostenía, provocándose así, los primeros quiebres vinculares con la gestión.

Ya por 1967, se generan fuertes disidencias entre la autoridad de la Escuela y la profesora del Departamento de Teatro, María Escudero quien plantea críticas a la gestión y al plan de estudio vigente. Posición crítica que se exacerbaría al iniciarse el período lectivo 1970 en consonancia con los conflictos entre Bulgheroni y algunos sectores del Departamento de Cine -atravesado por la coyuntura política particular de los primeros años de la década- lo que ocasionaría el fin del mandato de Bulgheroni. Hechos que narraremos hacia el final del sub-período.

La resolución N° 5 del rectorado del 7 de enero de 1965, siendo rector interino Tomas de Villafañe Lastra, contiene las regulaciones específicas del primer plan de estudios del Departamento de Teatro. Del expediente N° 72357 de fecha 21 de Marzo de 1966, bajo el rectorado del Ing. Eduardo Camisa Tecco se deriva la Ordenanza 7/66, correspondiente al primer plan de Estudio del “Departamento de Cine”.

La primera, parte de considerar que el *arte teatral es una de las altas manifestaciones de la cultura de los pueblos* y que la Universidad así lo entiende al crear el entonces llamado departamento de Arte Escénico, tal como consta en la Ordenanza 3/60; la Escuela de Artes en su carácter de instituto universitario debe asumir la responsabilidad de la formación de técnicos y actores teatrales altamente especializados y que el funcionamiento del Departamento podrá encauzar *a través de un estudio organizado muchas vocaciones artísticas*. Asimismo se considera que, a través de los espectáculos que se produzcan, se encontrará un importante eco popular y se podrá colaborar en la tarea de divulgación y difusión cultural de la Universidad a través de sus organismos de extensión, servicios de radio y teledifusión. Por otra parte, la estructura de plan de estudio no importará gastos sustanciales ya que se poseen los locales aptos y varias asignaturas ya se dictan en otras carreras. Dadas las demoras de las gestiones para la implementación del plan propuesto a pesar de encontrarse en receso el Honorable Consejo Superior, el Rector Interino resuelve aprobar el proyecto elevado y poner en vigencia las actividades a partir del comienzo del año lectivo 1965.

La Ordenanza incluye el listado de las Asignaturas de las “Escuelas de Actores” y la “Escuela de Técnicos”, cuyo primer año de estudio es común entre sí y comparten materias con otras carreras. Por la misma ordenanza se aprueba el “contenido sintético” de los programas oficiales. Se requiere para el ingreso aprobar un cursillo preparatorio “vocacional” o un “examen de ingreso” y se prevé el concurso como mecanismo de asignación de cargos. Se otorgarán títulos de Licenciado en alguna de las especialidades según elección del alumno.

Respecto del segundo (expediente 72357) se determina la siguiente estructura: “Escuela de Cine” (Asignación que nuevamente es utilizada superponiendo desde el nombre dos niveles de organización, la “Escuela de Artes” de mayor nivel de inclusión y la Escuela de Cine que forma parte de la anterior); Centro de Producción Cinematográfica y Centro de difusión Cinematográfica. La carrera prevé cuatro años de cursado con un total de veintisiete materias, algunas de las cuales, se aclara, ya se dictan en otros departamentos. El título ha otorgar es el de Licenciado en Cinematografía con especialización en Dirección o Técnica cinematográfica,

de acuerdo a la especialidad elegida y el de Profesor de Educación cinematográfica a los alumnos que aprueben “tres nuevas materias”: Didáctica, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza (consignadas en ese orden.). Se prevé un examen de ingreso que consiste en la aprobación de un cursillo sintético preuniversitario que culminará con una prueba de suficiencia. El resto de la resolución se aboca a la definición de finalidades, organización, actividades e integrantes de los dos nuevos centros creados.

5.3.1.6. Experiencias pedagógicas y artísticas innovadoras: marcas de la época. Su expresión curricular.

La imagen guardada en la memoria de los sujetos protagonistas de la historia institucional de los 60, más allá de la idealización “todo pasado fue mejor”, queda marcada a fuego por la efervescencia de la producción cultural y artística que se desarrolló en la época. ¿Cuál fue la actividad de la Escuela de Artes entre los 60 y los 70? ¿De qué experiencias pedagógicas se trataba? ¿En qué radicaba su carácter innovador, de avanzada para la época? ¿Qué falencias se intentó corregir? ¿Cómo se articularon los proyectos socio-culturales más amplios con los específicamente universitarios? Tal vez, expresiones de los entrevistados grafiquen con mayor fidelidad la visión de la época: *la efervescencia artística era fuerte en Córdoba; en esa movilización que se genera la Escuela tiene un rol primordial... iba a la punta de la vanguardia; había llegado la Bauhaus a Córdoba; y las bienales internacionales de arte y el primer encuentro internacional de teatro... muchas eran las experiencias participativas... Cine tenía a los franceses... Se podría decir que era una escuela con mucha resonancia con lo que pasaba en el Di Tella... con mucha relación con los conciertos que se hacían de música experimental, estaba todo como muy enlazado, era muy difícil percibir algo que ocurriera en la plástica que no estuviera enlazado al cine documental y a las vanguardias en Música, las puestas que se hacían en el San Martín, participaba la danza, todo era interdisciplinario, no se lo decía así, pero lo era de hecho... era un hervidero de discusión ideológica y estética...*

Armando Ruiz, uno de los principales artífices de los cambios que se producen en el ámbito de las prácticas formativas, advierte que el artista plástico y el profesor de materias teóricas *eran vecinos en el espacio pero no vecinos en el problema a resolver* y que ello generaba aislamiento y competencia, lo cual impedía trabajar en la línea de un plan orgánico. A partir de este reconocimiento el equipo docente, coordinado por el propio Armando Ruiz, que había sido nombrado Vice-director, comienza a idear formas de trabajo compartidas, a desplegar, a

desarrollar en la práctica una propuesta curricular que se va distanciando del diseño original. Comienzan así a construirse conexiones, inicialmente de orden “mas personal que institucional”.

Recuperamos el relato de Armando:

[...] y comenzamos a trabajar de este modo: cuando el profesor de Visión está haciendo esto, qué está haciendo el de dibujo, el de pintura y el de Historia de Córdoba. En la práctica concreta, empezamos trabajando teoría del color por ejemplo, esta cosa que desde la mirada de hoy uno diría es lo elemental para hacer, establecer una urdimbre perpendicular, entramar... [...] funcionaba a fuerza de coordinación como una especie de taller total, cada disciplina aportaba lo suyo pero la evaluación la tomaban los profesores de medios, y era muy fuerte hacia la producción artística por sobre lo egocéntrico... Avanza hasta el punto en que en determinado momento, yo estaba dictando Visión para los cuatro departamentos que era una manera de transversalidad. Moraña era lo mismo en Medios de Comunicación Social, él proponía un saber pero ese saber procuraba horizontalizarlo. Historia de la Cultura a cargo de la Arquitecta Marina Waisman, también era común a los cuatro departamentos. Todo lo que fue factible de horizontalizar se hizo... fue un momento muy lindo de la Escuela que el alumnado valoró mucho [...] (Entrevista N°1)

Las siguientes expresiones de algunos de estos alumnos parecen validarlo:

...y teníamos materias que compartíamos con los otros departamentos. Introducción a la Historia del Arte que lo daba Marina Waisman, me acuerdo que los equipos estaban formados por música, plástica y teatro y eran clases preciosas. Trabajábamos mucho, había muchas inquietudes., estuvieron las audiciones que hacíamos todos los alumnos de música... (Entrevista N°7)

Pero no sólo eso, casualmente lo más lindo de la materia que en 2° Año se llamaba Problemática del Arte, era que nos dividían en grupos, hasta hoy después de 30 años que estudiamos juntos seguimos siendo amigos con gente de los 4 departamentos y nos conocemos y salíamos al pasillo y nos conocíamos. Hay un montón de cosas que podíamos articular Música con Sonido para la realización, gente de Plástica, teníamos Visión con Armando Ruiz que era un señor, lo que yo he aprendido con él y lo que nos hemos divertido. Ese tipo de cosas son una maravilla, eso era una visión integral tuvimos a Marina Waisman, realmente disfrutábamos. (De entrevista grupal. Estudios de Base)

...y una de las características que yo recuerdo era mucha participación entre los departamentos, se hacían puestas en común, la histórica bienal Kaiser que nos ponía a todos frente a nuevos lenguajes, la mayoría veníamos del interior y nos desayunábamos con estos saltos y estas experiencias estéticas... en el 65 en la bienal Kaiser ganó "blanco sobre blanco" una mancha blanca sobre una pintura blanca, de De Soto, Bazán hacía sus improvisaciones con un solo sonido, nos enfrentábamos a esto que era un shock... (Entrevista N°20)

... era todo como una familia grande donde no conocés algunos parientes pero sigue siendo una cosa de familia...

...era una cosa muy casera, muy poco... de muy poca actividad estudiantil... ni pensar en modificar, en tratar de sacar un profesor... yo terminé de cursar en el '69 –creo- principio del '69... y con todos los líos que había, no había colaciones. Entonces por ejemplo, un día me llamó Bulqueroni al despacho y me dice. “Tomá, te felicito... “ y me dio el diploma, el título. Así, ese tipo de... éramos pocos, éramos muy pocos, éramos... los cursos más grandes tenían 15 alumnos -una cosa así- los cursos de Composición éramos dos [...] (Entrevista N°3)

Como parte de las nuevas experiencias hacia 1969, se modifica también la modalidad de ingreso, organizada como instancia común para los cuatro departamentos, sostenida en la idea de la creación artística como una globalidad que no puede quedar reducida a las orientaciones disciplinares, técnicas y de lenguaje específico. Un alumno de la época testimonia:

[...] en la Escuela de Cine en el '69 hicimos cursillo, cuando me anoté éramos 100 y entraban 30 a un curso de ingreso muy bien armado, donde bailábamos, cantábamos, escribíamos telenovelas, tuvimos que pintar, y eso que yo decía: "Yo no vengo a Plástica, pinte, arme una historia cuéntela como pueda, haga collage, de todo, ignoro el mecanismo final de evaluación, ahora me llama la atención que de los 30 que entramos casi todos terminamos primer año, tan mal hecha no estaba la selección y elementos de estudios no teníamos nada, a nosotros nos ponían en juego la capacidad de comunicarnos, la creatividad, qué hubiera sido estudie esto y lo evaluamos, no hicimos ninguna prueba escrita por ejemplo, sí una entrevista de porque que nos gusta esto [...]" (De Entrevista grupal. Estudios de base)

¿Y quienes tenían a su cargo la jefatura de los departamentos? *Ornella Devoto, una eximia concertista italiana, muy lúcida era la jefa del departamento, Cesar Miranda, grabador de gran prestigio era el de Plástica...*

¿Y cuáles son los docentes que se recuerdan? En Música,

[...] Virgilio Tosco para mí era una referencia importante... era muy personalizado, íbamos a su casa, trabajábamos con los libros de su biblioteca, largas charlas, las clases no tenían fin, seguíamos conversando sobre las cosas que sucedían, después se fue poniendo cada vez más complicado de hecho él fue el único en Música echado, amenazado. Se quedó sin trabajo durante 10 años con mucho cuidado con los jóvenes que estábamos porque nos ubicó de algún modo a todos en otras cátedras, la cátedra de Didáctica había sido muy cuestionada... mmm difícil de recordar... Y él había hecho un trabajo por primera vez de relación con la gente de Ciencias de la Educación. Tenía como adscripta, una muchacha que aportó mucho a la cátedra, de hecho Freire era una corriente y en ese momento un problema que a él se le presentaba y nos lo tiraba prácticamente a nosotros que éramos los alumnos; era cómo problematizar estos objetos, qué era la música, que en general era neutra ideológicamente para empezarnos a preguntar cosas con relación a la Música [...]" (Entrevista N° 20)

[...]Teníamos un muy buen plantel de profesores en esa época y bueno, exigían bastante;. Profesores de la época, era gente de Buenos Aires, teníamos un buen profesor de armonía, lo teníamos a Herbert Dielh en dirección coral [...]" (Entrevista N° 7)

[...] Devoto nos daba una cosa que se llamaba Apreciación, no me acuerdo cómo era el título de la materia pero que era la música más reciente, ella estaba muy al día, recibía grabaciones –me acuerdo de Suecia o de no sé dónde- y nos la hacía escuchar con comentarios que no eran siempre muy técnicos pero que... oías un poco la filosofía del asunto te entraba, y me parecía una forma realmente excelente de introducirte en las corrientes mas recientes que son difíciles de historizar o analizar muy estrictamente, sino hacerlo mas de una manera más para todo público –digamos-. Esa era una buena, una forma muy poco ortodoxa, pero una muy buena introducción –es decir- nosotros con eso estábamos al día. (Entrevista N°3)

¿Y en Cine? Lacolla, Biasuto (egresado de la Figueroa Alcorta, en Fotografía) y Parolo de Rosario; Iturralde Rúa, - fuera de serie, un espíritu animador y productor, que nos dejó la fiebre de continuar-profesores de Buenos Aires, Santa Fe; por ejemplo Juan Oliva (quien sería más tarde uno de los Jefes del Departamento de Cine.).

En Teatro María Escudero, daba clases en dirección de actores a los de Cine y a la vez era la profesora de Teatro, así que los de Cine recibíamos a esta mujer maravillosa. deslumbrante, una maestra; además estaban Lisandro Selva, Carlota Beitía, Rosalba Campra.

En Plástica, Eduardo Moisset de Spanés, Armando Ruiz, José De Monte, son algunos de los nombres que se recuperan.

Los libros, publicados a partir de las bienales Americanas de Arte⁹⁷ que se realizan en Córdoba en los años 1962, 1964 y 1966, respectivamente y los sucesivos folletos que llevan la firma del propio Bulgheroni, dan cuenta de las múltiples actividades que se concretan con la participación de docentes y estudiantes.

Las modificaciones parciales de los planes de estudio que se realizan sobre la base del plan Bulgheroni, en los años 1968 y 1972 respectivamente, emanan de resoluciones rectorales, legitiman de esta manera algunos cambios que venían produciéndose en las prácticas y autorizan la implementación de nuevas experiencias formativas. Analizaremos en este tramo del texto la primera de ellas.

En la resolución N° 105 del rectorado de Rogelio Nores Martínez, fechada el 1ro de Marzo de 1968, en respuesta al expediente número 83863, que se eleva desde la Escuela de Artes, se afirma que:

[...] Vistas las presentes actuaciones por las que la Escuela de Artes solicita autorización para implantar en el presente año lectivo, a título experimental, una nueva modalidad en su régimen de enseñanza con la que aspira a obtener una mayor profundización de conocimientos por parte de los estudiantes, una mayor adecuación al medio y una actualización de los métodos pedagógicos y considerando que el proyecto sometido a consideración de este Rectorado, ha sido estudiado exhaustivamente.. pues en realidad se trata de una modificación total del régimen de enseñanza [...]

El Rector reconoce los beneficios, justifica la erogación y se manifiesta a favor de todas las iniciativas que “signifiquen un progreso a la Universidad”. A partir de lo cual autoriza a la Escuela a realizar durante el año lectivo 1968, la experiencia proyectada. El 24 de Abril de ese

⁹⁷ Como consta en el texto editado a modo de Informe de la II Bienal Americana de Arte, la participación de la Escuela se concretó de múltiples maneras: Ernesto Farina es nombrado asesor y comisario general, Oscar Moraña figura entre los miembros del comité organizador, César Miranda por parte de los docentes y un número importante de alumnos presentan sus obras. Además, al interior de la misma Escuela se propone la realización del “Primer

mismo año y por resolución interna N° 35, se resuelve aplicar el plan piloto. ¿Qué modificaciones se proponen al plan Bulgheroni de 1960, en 1968 durante la dirección del mismo Bulgheroni? ¿Cuáles son los fundamentos por los que se percibe la necesidad del cambio?

En el párrafo inicial de la resolución se incluye una justificación del pedido de cambio, sostenida en razones que estarían mostrando que la propia institución universitaria es mirada de modo diferente. Dice textualmente:

[...] la necesidad de ajustar la enseñanza a las perspectivas que emanan del nuevo espíritu universitario en sentido de una mayor profundización de conocimientos, una mayor adecuación al medio, una actualización en los métodos pedagógicos -de acuerdo también a la experiencia recogida en esta materia por establecimientos similares europeos -y por los profesores de la Casa que han desempeñado actividades en la aplicación de los planes de estudios existentes hasta la fecha. [...]

Las modificaciones que se proponen están referidas a la nominación de algunas materias; la alteración en el orden de ubicación de las mismas; la inclusión de "materias técnicas" para dar *mayor vigor a la formación profesional*; la supresión de otras que no *resultan imprescindibles*; la *homogeneización* de materias de *índole cultural* para los alumnos de todas las carreras; la inclusión *a nivel adelantado de la carrera* de materias optativas con el fin de que los alumnos puedan seleccionar y profundizar los conocimientos en el campo de sus *particulares predilecciones*.

De la lectura analítica del documento se desprende que no sólo se esbozan cambios en el diseño de los planes de estudio respecto de asignaturas y contenidos, sino que se incluyen, un conjunto de "innovaciones curriculares", entre ellas: -la consideración de formatos curriculares alternativos al disciplinar/académico como son los cursillos - la incorporación de disciplinas optativas y, en un intento de flexibilización del trayecto formativo, -la previsión de espacios comunes para las asignaturas "culturales", ("zonas de confluencia, según Suasnabar), desde un criterio que tiende a la multidisciplinariedad.

Se reconoce, asimismo, la necesidad de aplicar *una nueva metodología* en procura de *objetivos más compartidos e integración más profunda en el cuerpo profesoral, brindando una cohesión y correlación más clara tanto a nivel horizontal (en las materias contemporáneas) como a nivel vertical (en la concatenación de estos contenidos)* así como la diferenciación de títulos con una neta definición docente y profesional *que permita canalizar más definitivamente las aptitudes vocacionales de los alumnos*.

Salón de Grabado Universitario y es el Arq. Bulgheroni el encargado de informar sobre este evento. Asimismo se concreta el tercer Festival de Coros, actividad también informada por el entonces director de la escuela.

En el resto del articulado se explicitan las resoluciones asumidas, en carácter de "experiencia didáctica"; se adjunta la inclusión de materias y profesores a cargo de las carreras de Plástica y Música, así como de las recientemente creadas de Arte escénico y Cinematografía (de algún modo preanunciadas en el Plan del 62). A diferencia del Plan Bulgheroni original, lo único que consta en la grilla es el listado de materias por carrera por año. No se incluyen contenidos básicos.

Es particularmente significativa la alusión a un "equipo de profesores" que se encargará de "programar, conducir y evaluar en conjunto toda la labor de los alumnos". Por primera vez se contempla un régimen de equivalencias que posibilite a los alumnos el pasaje de un plan a otro.

Si bien este plan intenta reflejar un conjunto de prácticas que se venía implementado en la Escuela, como ya dijéramos de carácter innovador, la ausencia de contenidos básicos en la formulación de los mismos, la incorporación de materias técnicas, la inclusión de términos como programar, conducir y evaluar que marca una preocupación por la relación medio/fines, estarían indicando nuevamente un cariz tecnológico y podrían ser interpretados como indicios de procesos de mayor formalización de los planes y nuevamente de cierta dilución de debate teórico.

5.3.1.7. Una práctica inusual: el registro de las experiencias pedagógico/artísticas.

El año 1968 es clave en la historia institucional. Año en que, además de la adecuación de los planes de estudio, la Escuela de Artes cumple veinte años de vida institucional. Como dice uno de los protagonistas de la época:

[...] y justo fue –claro- la coincidencia de todo el movimiento social y particular de los '68, del "Mayo francés". y del "Cordobazo" y todo lo demás... y ahí realmente para mí, hay un momento importantísimo en la Escuela donde se... anuncia también la destrucción de lo que viene después; fue como una efervescencia particular..., una experiencia muy especial donde... no sé, estalla, la Escuela estalla, los de Cine somos contagiados por la gente de Teatro muy jovencita y muy creativa... algunos, ¿no? Los de Teatro... copan la Escuela, hacen fiesta todo los viernes en el Teatrino... fiestas teatrales con escenas muy trabajadas, estaba toda la cuestión de Grotowsky [...] (Entrevista N° 21) ⁹⁸

El Arquitecto Bulgheroni se encarga de la elaboración de un documento, en el que también escriben algunos de los docentes de la época, que da cuenta de las actividades realizadas en el marco de los festejos del veinte aniversario. Para esta circunstancia desde la gestión se programan tres jornadas en las que se intenta condensar las actividades artísticas y culturales que normalmente se desarrollan en los cuatro departamentos. A nuestro criterio, este documento es una fuente en la que abreviar las ideas del Arquitecto Bulgheroni, no desarrolladas en ocasión de elevar su primer plan de estudios, en tanto incluye, como prolegómeno a la información correspondiente a las jornadas aludidas, un conjunto de posiciones personales.

Dos frases utiliza como epígrafes. La primera en inglés de Joseph Albers dice: Therefore art is there where art seizes us ⁹⁹ y la segunda, cuyo autor no consigna "la enseñanza o educación artística se halla en crisis". Respecto de ésta última sostiene que, además de lapidaria, es una frase que se ha convertido en un lugar común, a fuerza de oírla y repetirla, y en consecuencia su impacto es recibido con un estado de relativa indiferencia aún por quienes se hallan comprometidos con el quehacer artístico. Se transfieren responsabilidades a otros "más

⁹⁸ Experiencias que coinciden con las prácticas teatrales que se venían desarrollando en otros países. Tal es el caso de los happening que llevan al extremo el incipiente distanciamiento de los textos que comienzan a insinuarse como pretextos y "condiciones de posibilidad", a inicios de la década de los 60, cuando *afirmaron eliminar por completo el pretexto del texto y brindar un espectáculo de la más pura actuación como tal, que también procuraría, paradójicamente, abrir la frontera y la distinción entre ficción y hecho o arte y vida...* Período apasionadamente político e innovador en las artes, en especial en el teatro, aún los intérpretes y los directores más estetizantes y menos políticamente conscientes, estuvieron movidos por la convicción de que la praxis teatral era en sí misma una contribución a un cambio general de la vida, de cuyo mundo y de cuya sociedad, el teatro era, a la vez, una parte y un espejo. La innovación teatral se puso en escena como el "gesto simbólico" de protesta estética, como innovación

especializados” y de ese modo muchas escuelas de artes, sostiene el autor, siguen esquemas pedagógicos casi clásicos, los cuales fracasan en sus resultados *por faltarles en la aplicación el aliento vivificante que confiere solamente la convicción auténtica y profunda derivada de una posición concebida y lograda a través de una experiencia propia.*

Continúa afirmando que la cultura que no haya sido conquista personal, permanece como elemento extraño *exterior a los deseos y necesidades de la vida cotidiana.* Resalta el valor de la acción para la confirmación de las ideas y el papel de la *última búsqueda en la investigación científica en tanto fortifica el espíritu y lleva al investigador a la madurez de su descubrimiento.* Concibe el error como paso necesario en toda creación, por lo cual no hay que temerle ni ocultarlo.

A modo de máximas expresa: “Enseñar es una tarea creadora. Aprender es una tarea creadora. Ambas exigen espíritus no mutilados, no inhibidos, no recelosos, no egoístas, no rígidos, no fríos.” Desde estas ideas considera que una escuela de artes deja de ser una mera preparación para otra cosa para convertirse en la “vivencia más fecunda” que enriquece un modo de vivir.

Define asimismo un plan de estudios, no como un ordenamiento del conocimiento que debe recorrerse en virtud de un principio de autoridad, sino como “la sistematización de las experiencias tendientes a dar respuestas a propósitos y motivaciones profundas del educando.” Del educador requiere seguridad emocional, fe y amor en su tarea; generosidad, calidad humana, sensibilidad e imaginación, más que sus méritos puramente artísticos. Del educando, despojarse de esquemas preestablecidos y adoptar nuevas conductas relacionadas a nuevas demandas del ambiente; optimismo, humildad y audacia; espíritu siempre abierto a la observación.

También refiere a la escuela y al estudiante de artes. De la primera, demanda poseer cohesión y ductilidad; una creencia o filosofía compartida por sus integrantes y dinamismo orgánico para capacitar a sus egresados como sujetos con actitud creadora y “contemporánea” frente a los requerimientos del medio, ya que debe entender que su labor representa un aporte valioso en la construcción del mundo de hoy y del futuro. Frente al temor, propone asumir la vocación con autenticidad, recuperarse como ser total, en armonía con su interioridad y proyectarse hacia el medio sin urgencias espurias o resentimientos.

formal captada en términos de protesta social y política más allá y por encima de los términos específicamente estéticos y teatrales en que se expresaba. (Jameson, F., 2002, pp: 106-197)

Conjunto de principios generales cuyo autor aspira tenga validez en la Escuela de Artes de la UNC, por lo que interpreta con optimismo el concepto de crisis de la educación artística como una crisis de adolescencia, de un organismo que vive, crece y avanza con clara conciencia de fines hacia una madurez que nuestros alumnos y el medio exigen.

Más adelante, afirma que es obvio abonar razones sobre los aspectos vitales y funcionales que cumple el arte en la formación de la sociedad y que así lo entendió la Universidad que, al igual que las facultades especializadas, deberá ofrecer al medio un profesional artista universitario en las distintas técnicas del arte elegido. Recuerda las modificaciones que experimenta la Escuela en los años 1950, 1959 y 1960 hasta lo que considera “su reorganización total” comenzada en 1962 año en que se aprueba un reglamento de carácter “inter orgánico” y se definen los objetivos del Plan de Estudios, comenzando por los concursos de profesores. Alude así a la reforma que él mismo propulsara. Informa que, a partir de los “grupos experimentales de teatro y cine se pusieron en marcha los departamentos y que se espera concluir con la inclusión del departamento de diseño”¹⁰⁰

En el marco de las Jornadas, Bulgheroni asigna a las actividades que se realizan una doble función. La de brindar a profesores y alumnos, la posibilidad de tomar contacto con la crítica *que resulta de particular interés para el estímulo y trascendencia para su labor creativa* y la de hacer conocer al país la posición y el aporte de la Universidad Nacional de Córdoba a la cultura.

El Documento, por otra parte, opera a modo de informe de las innovaciones pedagógico-didácticas implementadas a las que aludiéramos anteriormente, no documentadas aún. Esta afirmación se deriva del hecho de que en él, su autor además de describir el programa de la carrera de profesorado en Artes Plásticas, sistematiza la experiencia realizada en el año 1968 – de la que nos informaran nuestros entrevistados- Considera al respecto que a partir de esta experiencia,¹⁰¹ se procuró *producir en el alumno un aprendizaje básico de orden técnico-conceptual*. Consistió, en palabras de Bulgheroni, en “eliminar el sistema de asignaturas aisladas para realizar la tarea por “temas globales”, donde el alumno ejecuta simultáneamente todas sus tareas y experiencias de dibujo, escultura, pintura, reemplazándose el sistema tradicional de cátedras separadas por un espacio en el que confluyen todos los profesores de

99 Cuya traducción es: por lo tanto el arte está allí donde el arte nos captura.

100 Iniciativa nunca concretada a pesar de las reiteradas ocasiones en que distintos actores institucionales la proponen.

101 Por cierto antecedente clave de otras que le sucederán, fundamentalmente de las mesas de trabajo y el taller total que se implementan en la Escuela en los primeros años de la década del 70, cuyo tratamiento realizaremos más adelante en un apartado específico de éste mismo capítulo.

los talleres. Se trata, dice el autor de una experiencia a título “experimental”. El “taller básico” engloba todos los contenidos de las materias habitualmente consideradas técnicas y se asume el “dictado total” del curso “en equipo”

[...] para prolongar el carácter integrativo de la experiencia al propio elenco de profesores, se ha considerado conveniente asumir la responsabilidad del dictado total del curso en equipo cada profesor es responsable de la materia que es titular, pero comparte con los demás el dictado y la supervisión de todas. Los programas han sido confeccionados y correlacionados por el equipo. [...]

Siguiendo la clasificación de Basil Bernstein podríamos reconocer en esta experiencia el esbozo de un pasaje de currículo “colección” a currículo “integrado”. Modelo que, si bien rompe con el tradicional aislamiento entre cátedras y la parcialización estanca del contenido, demanda de los docentes involucrados trabajar a partir de consensos teórico-metodológicos que una vez alcanzados deben ser sostenidos en el tiempo. Práctica escasamente desarrollada en el marco de un modelo de Universidad fuertemente anclado en la libertad de cátedra.

En el Documento, Bulgheroni alude, asimismo, al Departamento de Cine, creado “el 7 de Enero de 1965”, cuya experiencia piloto se realiza con una inscripción de 25 alumnos y que consta de tres organismos: -la escuela de cinematografía, que otorga los títulos de Licenciado en Cinematografía (de carácter técnico) y Profesor en Educación cinematográfica. En ambos casos se trata de una *formación de cultura general profundizada* para dotar al medio no de *simples técnicos*, sino de *personas con maduración cultural universitaria*. -El centro de producción, cuya labor consiste en la realización de películas de cortometraje, de carácter documental, didáctico, experimental; y -el Centro de difusión cultural cinematográfico cuyas tareas son de divulgación a través del cursillo y mantenimiento del Cine Club Universitario.

Se incorpora una breve referencia a los cortometrajes realizados y se alude a una serie de convenios entre el departamento y la UNESCO, el Fondo Nacional de las Artes y contactos con universidades de EE.UU, más precisamente con UCLA California, para convenir producciones conjuntas, así como el apoyo de la Cinemateca Argentina, del Instituto Goethe, IICANA, Asociación Cultura Británica y Alianza Francesa.

Respecto del Departamento de Arte Escénico, destaca el dictado de los cursos de “Práctica escénica; Rítmica y Expresión Corporal; Pantomima; Historia del Teatro; Análisis de Texto y Teatro de la Lengua; Visión, Realización Escenográfica, Vestuario, Maquillaje, Escenografía y Dibujo. Nombres de los nuevos espacios curriculares de la carrera de actor y técnico a las que

se incorporaron ese mismo año la especialización en Dirección Teatral para los técnicos y el Profesorado Superior de Educación teatral.¹⁰²

Destaca, como las principales actividades del Departamento, la participación en Festivales de teatro en Nancy, Estrasburgo y París y en el Festival de Teatro para Niños de Necochea, Provincia de Bs. As. Se incluye un listado de otras puestas en escena entre las que se cuentan piezas de “Teatro de Vanguardia”, y se anticipa la creación, prevista para 1969, del Teatro Estable de la Universidad de Córdoba (TEUC), -que se conformará con los egresados con título de licenciados de ambas carreras- y que estaría destinado a la “realización de obras de mayor envergadura de la literatura dramática y a la investigación y ensayo de la obra de autores contemporáneos”.

Refiere, en otro tramo, al Centro de Música Experimental inaugurado en 1966, que deriva del Seminario del mismo nombre creado en 1965. Centro que en colaboración con las III Bienal de Artes de las Industrias Kaiser Argentina organizara las “Primeras Jornadas Americanas de Música Experimental”, -de las cuales se editan discos-, organiza cursillos para quienes tengan interés en experimentar nuevos materiales sonoros y promueve manifestaciones de vanguardia como el Teatro Musical.

Vinculado con la actividad musical la Escuela avala la implementación del “Método Suzuki” para la enseñanza de violín a niños pequeños, iniciado en Córdoba, por la Profesora de Violín Dolores Oliva Soaje de Berman, en 1967 de modo experimental con un pequeño grupo y que continua, luego con un grupo más numeroso.¹⁰³

En el marco de las Jornadas de festejo del veinte centenario, se organiza un concierto sinfónico de música argentina contemporánea en el cual se ejecutan obras de algunos de los miembros del Centro, la muestra “El artista, el juguete y el Niño” de obras ejecutadas por artistas plásticos locales, con carácter benéfico para instituciones que albergan niños que padecen distintos tipos de problemas de salud; exposiciones en los museos de la ciudad; una zarzuela, un festival folklórico a cargo de María Escudero quien además de actriz era cantante; una muestra de alumnos de las cátedras de fotografía; una exposición de artesanías, un concierto de piano y una audición interna donde se presentan trabajos de alumnos de las carreras de composición y ejecutan los alumnos de perfeccionamiento instrumental; un encuentro de coros

102 Carreras no recuperadas cuando se reabre el departamento en la década de los 80. El profesorado de teatro estaría anticipando la formación de docentes en un área que en la Reforma de los 90 se incorpora como parte de los currículos de la enseñanza media.

103 La enseñanza de instrumentos bajo el método Suzuki perdura desde su creación.

con la participación del Coro de la UNC y la exhibición de cortometrajes realizados por el centro de producción del departamento de cinematografía.¹⁰⁴

Se acompaña al relato los programas respectivos de las actividades realizadas entre el 7 y el 8 de Noviembre de 1968, indicando nombres de las obras, autores, compositores, directores, actores y técnicos y se adjuntan fotos como testimonio.

En definitiva, el documento se constituye no sólo en memoria de una ocasión eventual sino que se convierte en un documento de “el currículo en acto” en el marco de la implantación de un conjunto de innovaciones generadas por los propios agentes institucionales. Da cuenta de la configuración de un cuerpo académico, sus concepciones acerca de la producción y el consumo del arte; acerca de la enseñanza y el aprendizaje del mismo.

No es el único documento cuya autoría pertenece al Arquitecto Bulgheroni. En Junio de 1969 publica un cuadernillo que titula “Presencia de la Juventud en el Arte”, y que contiene parte del material del “VI Curso de temporada organizado por el Departamento Coordinador de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba”. Se trata de una clase que el Director de la Escuela dicta acerca de la participación de la juventud en la vida cultural y que respeta el estilo coloquial utilizado en esa instancia. El profesor trabaja a partir de fotografías referidas a los dos términos en tensión “juventud y arte”, expone testimonios-obtenidos a partir de entrevistas grupales- de artistas consagrados y jóvenes, estos últimos, alumnos de plástica, música y teatro de la Escuela que en algunos casos se acompañan con diapositivas de sus obras.

El autor, como dice Foucault (1983) “hace irrupción en medio de todas las palabras usadas, proyectando en ellas su genio o su desorden”, reflexiona, pontifica, apela a la palabra autorizada que lo autoriza; revela una preocupación por la transmisión que se visualiza en una clase metodológicamente cuidada.

No es nuestra pretensión convertir la “figura” de Bulgheroni en una figura “totémica”. Hemos anticipado, desde el modo de titular el apartado dedicado a retratarlo, algunas de sus contradicciones y flaquezas, esbozamos los primeros conflictos; documentaremos más adelante los procesos que precipitan su separación del cargo y su desvinculación con la Escuela.

104 Algunos de los participantes forman parte del actual plantel docente del Departamento de Música.

Tampoco creemos que son las acciones de individuos aislados las que producen algún tipo de cambio. Sí nos interesa destacar que alguna alquimia se produjo bajo su dirección, una conjunción de un particular momento histórico, la posibilidad (y habilidad) de reunir un grupo especial de artistas/docentes, innovadores, creativos, todo lo cual hizo posible que, como recuerdan en su trabajo Villegas y Roca, a pesar de la dictadura (Onganía, Levingston-Lanusse) la Escuela de Artes era la única en su tipo que ofrecía titulaciones en cuatro carreras artísticas; desarrollaba una política de extensión universitaria que tendió a vincularla con la ciudad; contaba con un grupo importante de profesores y alumnos que *inventaron nuevas formas de relación, muchas de las cuales dieron lugar a creaciones muy peculiares en el campo artístico.* (VILLEGAS, S., ROCA, S. Op.cit. 1998.).

5.3.1.8. De los cambios en las prácticas a las modificaciones en el diseño. El plan 72.

Los procesos de cambio se fueron profundizando por entonces en la Escuela de Artes, ininterrumpida y vertiginosamente. Su presentación cronológica es, en realidad, sólo un recorte artificial a los fines del análisis de un proceso continuo de crecimiento -cuyo momento más elevado se produce durante los años 1973 y 1974- y que, paradójicamente, produjo fuertes fracturas internas y fue luego abruptamente abortado por los acontecimientos políticos de mediados de los 70.

En el Departamento de Teatro comienzan a profundizarse las fracturas. El “Elenco de teatro estable de la Universidad de Córdoba” (TEUC) - desde la hipótesis de Zaga y Musitano- lleva adelante la puesta de obras “de acuerdo con los cánones legitimados”, en consonancia con los criterios teatrales defendidos desde la gestión directiva. Sin embargo, se consolida en el medio ya que, como citan las mismas autoras, el público reconoce la calidad de sus obras y su fuerza profesional. Ello lleva a cierta apertura por parte del Director y se profundizan los intercambios con Bs. As., se consiguen subvenciones, se contrata directores “más comprometidos para las puestas” y se realizan festivales de teatro con las visitas entre otros de Grotowsky y Jean Villar (creador del teatro popular del partido comunista de Francia.).

Desde otra concepción, un grupo de docentes implementa métodos como la improvisación, la pantomima, la expresión corporal y la experimentación... *incorporan el trabajo coreográfico musical, coral o plástico* Comienzan así a implementarse proyectos interdisciplinarios con

asignaturas de otros departamentos tales como Visión, Dibujo, Rítmica, Foniatría, Análisis de texto, junto a Historia del Teatro, de la Cultura, Prácticas Escénicas o técnicas como Maquillaje, Escenografía o Iluminación. Es en este marco que los alumnos de Primer Año plantean continuar la experiencia del 68 junto a María Escudero. Pedido que contravenía la estructura organizativa en especial en lo referido a los nombramientos para cargos docentes y se recrudece allí la pelea:

[...] es un año de movilizaciones; buscando esta cosa de Taller Total, rompiendo los planes de estudio, había un ansia de modificar y destruir los planes de estudio... y ahí empieza la pelea burocrática, la Universidad no podía soportar tanta modificación... vivía la Escuela tomada... los de Cine muy cercanos a los chicos de Teatro... la Escuela toda estaba dividida... pro dirección... contra dirección, hasta que de pronto la echan a María Escudero que comete un error... amenaza a un alumno... y le hacen un juicio académico... entonces ahí la mitad del grupo se va con ella y forman el Libre teatro libre los demás los demás se quedan... Ese es un período de inflexión particular, o sea, gana la estructura vertical y es lógico de alguna manera, ¿no? Lo que pasa es que esto se venía mezclando en el '70 con la politización y la persecución y la "metida en cana" de gente de Cine y ya empieza toda clase de represión y la desaparición (Entrevista N° 22)

En el Departamento de Plástica se profundiza la idea de "taller básico" al incorporarse en 1971, una nueva metodología para la enseñanza, "el Taller Stern", (por Arno Stern, su creador) centrada en el desarrollo de la creatividad, sostenida en la idea de que:

[...] los alumnos tenían sus propias imágenes, que no había que enseñarles desde afuera a hacer una manzana, sino que ellos tenían que hacer los objetos, ellos tenían que hacer sus técnicas, enseñábamos las técnicas pero la temática era libre y fue verdaderamente una nueva revolución porque el 63 fue a nivel tecnológico y éste fue a nivel del contenido de las imágenes y provocó una revuelta tremenda. (Entrevista N°10)

Participaban del mismo un equipo de siete y ocho profesores de 1° Año que trabajaban con no más de 15 alumnos y se implementó en prácticamente todas las áreas de la expresión plástica (Pintura Grabado, Dibujo) Una profesora comprometida con la experiencia, hace una valoración de la misma:

[...] y era muy desestructurante porque la gente llegaba, quería aprender a dibujar y se encontraba con que tenía que expresarse, por eso es que había tanto debate en las asambleas permanentemente acerca del Taller, desestructuraba totalmente el condicionamiento que la gente traía, y eso era lo que Bulgheroni quería que se desestructurara toda esa cosa de escuela académica, del modelo, la figura. Y lo bueno fue que se pudo llevar en Dibujo que estaba Beatriz Fernández Salazar que había venido de Bs. As., en grabado Marta Gamón, Armando Ruiz que era – digamos- nuestro espíritu. [...] (Entrevista N° 10)

El cambio de plan que se gestiona en 1972, como dijéramos el segundo del mandato Bulgheroni, intenta reflejar estas nuevas prácticas. Iniciado el trámite, en Febrero de ese año bajo la rectoría del Ing. Magallanes es aprobado por resolución 16/72 del rector Dr. Olsen Ghirardi en Marzo del mismo año. En este caso las modificaciones que se implementan son

básicamente sustitución de algunas materias por un espacio más de Taller en Plástica y la incorporación de otras en Música y en Arte Escénico.

La descripción en extenso que hemos realizado de proyectos, actividades y experiencias, que se desarrollaron en más de una década, intenta reflejar la dimensión de las mismas y el daño que la dictadura militar de mediados de los 70 ocasiona a la Escuela de Artes al coartarlas. La huella que imprimió este período a la generación de jóvenes que se formaron en él, muchos de ellos hoy docentes de la escuela, hace que todo lo entonces vivido, más allá de las condiciones objetivas, ingrese en sus representaciones como “lo perdido”, lo “nunca recuperado”. ¿Producirá esto también cierta parálisis frente a posibilidades de futuros cambios?

En el año 1972, el “gobierno unipersonal” de Bulgheroni, entra en crisis. Las agrupaciones estudiantiles asociadas a las agrupaciones políticas de ideas más radicalizadas comienzan a plantear una serie de demandas que de algún modo le quitan protagonismo y en ese mismo año solicita licencia y viaja a Europa. El año sabático vencía el 31 de Diciembre del mismo año, no obstante lo cual, Bulgheroni no se reintegra a su cargo y el 3 de Junio de 1973 se dan por terminadas sus funciones. *Al aparecer el discurso político en todas partes, desde mi perspectiva, dice Armando Ruiz, Bulgheroni no supo, no pudo o no quiso timonear ese barco... Había intereses foráneos que consideró elementos perturbadores que no coincidían con los objetivos de la institución, tal como él los visualizaba.*

Durante este lapso asumen, como directores substitutos, primero la Jefa del Departamento de Música, Ornella de Devoto quien a raíz de un accidente renuncia en Marzo de 1973 y es reemplazada por el profesor de grabado César Miranda, que había sido Jefe del Departamento de Plástica y amigo de Bulgheroni, con quien, según los informantes, no compartía los mismos criterios pero le reconocía la capacidad de dirigir, hasta el 8 de Junio del mismo año, fecha en que a su vez, renuncia.

Concluye aquí un período de la historia institucional. En él, a partir del impulso de la gestión directiva, se conforma un grupo de docentes recordados y venerados como “los maestros” quienes generan y desarrollan un conjunto de proyectos innovadores, a los que reiteradamente se alude y se cita como ejemplo de una modalidad de trabajo nunca más recuperada. Período que aún tres décadas después en el sistema simbólico institucional es significado como de la “gesta heroica”. Aquel durante el cual los “héroes tutores” no sólo refundaron un espacio académico en crisis sino que además lo consolidaron otorgándole un lugar de prestigio.

5.3.2. La apertura a la participación colectiva

El año 1973 es un año clave para la Argentina y los argentinos. La situación de la Escuela de Artes no era por cierto una excepción en esos tiempos. El escenario nacional y universitario cambia, se radicalizan las protestas gremiales de docentes, no docentes y de estudiantes, estamos entrando al período de la historia de las Universidades Argentinas que algunos especialistas caracterizan como “la universidad militante”. Dice Ortega:

[...] Las luchas de fines de los setenta, las nuevas propuestas de alianza obrero-intelectual y su efectivización en los movimientos sociales que cubren esa época, dejan atrás los ideales científicos y la Universidad de Córdoba se convierte en un polvorín donde sus militantes ven la revolución como un hecho irreversible que culmina en la confusa democracia del 73. Esta abre una nueva puerta a la participación política dentro de la Universidad, en un comienzo una puerta enorme, luego un pasadizo y finalmente una encrucijada que parece destruir definitivamente un sueño intelectual. [...] (ORTEGA, F., 1999, Pág: 16)

Con la asunción de Luperi como interventor en la Universidad, esto es en la época de Cámpora, como ya lo anticipáramos, se produce la desvinculación del Arquitecto Bulgheroni, quien había sido su director por más de una década. Se realiza una asamblea docente estudiantil a fines de elegir nuevo director y apoyado por los sectores de la izquierda, gana la votación el Profesor Federico Bazán del área pedagógica del Departamento de Cine, quien ejerce el cargo durante lo que resta del 73 y parte de 1974. El nuevo rector del “peronismo ortodoxo”, pero que trataba de conciliar con los sectores renovadores de la Juventud Peronista adopta como una de las primeras medidas la reincorporación de los cesanteados por la revolución del 55. En el caso de la Escuela de Artes se trataba de dos profesores. Uno de ellos Mario Perini, aquel músico que había escrito una oda a Eva Perón.¹⁰⁵

En su trabajo acerca de las relaciones entre Universidad y Política, Claudio Suasnabar reconoce que se produce en la década que nos ocupa, una “acelerada maximalización de las posiciones políticas” que estuvo estrechamente ligada a la peronización de amplias franjas del movimiento estudiantil y de los sectores medios de la sociedad, de modo tal que *convergieron en este proceso de politización de los universitarios tanto la radicalización del discurso académico como el proceso de transformación de las identidades políticas*. [...] (SUASNABAR, C., 2004 Pág: 229) En consonancia con lo que sucede en otros campos de lo social se ponen en juego formas de acción colectiva, que Gordillo (2001) califica de no convencionales, acordes con la nueva institucionalidad democrática.

¹⁰⁵ Quien además asumiría como Director interino de la Escuela en reemplazo de Federico Bazán en 1974.

No obstante, con el renunciamiento de Cámpora y el triunfo de Perón comienzan a avizorarse las primeras manifestaciones de un proceso que va cerrando los canales para la participación de los sectores disidentes. El discurso se vuelve homogéneo *contrarrestando los mensajes contradictorios*

[...] se limita así la posibilidad de realineamientos con diversos sectores sociales. Se anticipa de este modo la represión simbólica y material que comienza a ejercerse a través de la reafirmación de la verticalidad y la disciplina en todos los ordenes. (GORDILLO, M., 2004 pp: 183-207)

Respecto de las reformas pedagógicas, que se producen en las áreas de docencia, investigación y extensión, según Puiggrós, (1996) cuentan inicialmente con el apoyo de sectores progresistas peronistas, radicales y de izquierda. Aunque opacados por la lucha política que enfrentó a las distintas tendencias del peronismo, se implementaron innovaciones curriculares, se experimentaron nuevos métodos de enseñanza, se desarrollaron programas de vinculación entre docencia, trabajo y comunidad de relevancia.

Una de esas innovaciones es el “taller total”, experiencia integradora en la Facultad de Arquitectura ¹⁰⁶ que se implementa en la Escuela de Artes, que tal como lo fuimos mostrando venía desarrollando prácticas de enseñanza concebidas desde perspectivas teóricas y metodológicas coincidentes con esta modalidad de formación.

5.3.2.1. El taller total: “Una experiencia límite”

La Escuela de Artes venía construyendo una configuración institucional y académica propicia y en la misma línea que se propone implementar en la Facultad de Arquitectura. Esta experiencia se consolida en 1973 y es abortada por la llamada “Misión Ivanisevich”, en 1974.

[...] En el taller de arquitectura, por ejemplo estaba Oscar Moraña que era el mentor, Marina que era culta, pero en el fondo su postura intelectual la vinculaba mas con Bulgheroni, era una liberal, ella se mantenía al margen venía y daba las clases [...] (Entrevista N°4)

Su implementación se vio atravesada por *conflictos constantes*, fundamentalmente *entre la autogestión como forma de trabajo conjunto de los diferentes estamentos y el profesionalismo tradicional*. Con manifestaciones diversas en cada uno de los departamentos dado que los

106 Se trata, dice uno de los protagonistas que la documenta, de una experiencia innovadora que cambió la tradicional enseñanza de arquitectura entre el 70 y el 76, interrumpida por el golpe militar de ese año. Fue fundamentalmente una transformación/ruptura con las formas tradicionales de enseñanza en ese campo. Consistió en una propuesta de investigación y enseñanza simultánea en que toda la Facultad sin discriminación de nivel o año, asignatura o docente participaba incorporándose a una propuesta desde la que se procuró integrar la formación y articularla con el medio. Participan en ella además de los arquitectos (entre ellos Marina Weissman) un grupo de pedagogas de la Escuela de Ciencias de la Educación (María Saleme de Burnichón, Justa Ezpeleta, Alicia Carranza) Cfr: ELKIN, Benjamín, 2000.

involucró a todos. En el Departamento de Cine, un grupo de docentes de primer año había reunido en lo que se llamó el Área Social las cátedras de Introducción Cultural a la Historia del Arte, Medios de Comunicación Social, entre otras. Así lo testimonia un alumno que participó en la experiencia:

[...] Se producía casi de hecho en función de la forma que tenía, el taller total, indudablemente había docentes, que ya eran personas muy mayores con toda una experiencia a la que les era muy difícil entrar en ese concepto. Teníamos una clase magistral con ellos, pero yo recuerdo que entre los más jóvenes, la idea del taller total nadie intentaba discutirlo [...] (Entrevista N° 6)

[...] Esta cuestión de tomar conciencia de la autogestión, que te permiten tomar conciencia de eso. El taller total me mantenía despierto, muy interesado, había un intercambio, me permitió trabajar en equipo de inmediatos; una dinámica a la que yo no estaba acostumbrado, una posibilidad riquísima Yo escucho muchas críticas del taller total y me doy cuenta que para una persona muy joven o quizás sin una vida estructurada con condiciones fuertes como podía ser el trabajo, los horarios que disponía para el estudio podía ser una vía que lo desarticulaba un poco más, en el caso nuestro, a mí me ayudó muchísimo [...] (Entrevista N° 6)

La voz de una profesora del Departamento de Música también da cuenta de que la iniciativa ingresó, en este caso para el profesorado:

[...] las cosas también llegaron al profesorado, éramos 16 profesores en un cambio de plan de estudio siguiendo este impulso que había nacido de Arquitectura [...] (Entrevista N° 21)

Las “mesas de trabajo” conformadas en 1973 comienzan a dar forma al taller total para el Departamento de teatro, modalidad que se pone en marcha en 1974. Se comparte, con el taller total de la FAU, la articulación horizontal y vertical, las relaciones docente-alumno no jerárquicas, la construcción colectiva del saber; la evaluación continua y pública y la intención por vincular el futuro ejercicio profesional con los problemas sociales y la interdisciplinariedad frente a la especialización absoluta.

A partir del 72/73, *entra un vértigo de creatividad*, las colaciones se realizaban conjuntamente con las Escuelas de Trabajo Social, Ciencias de la Información y Arte. Sin embargo, al interior de la Escuela se producen ciertas fracturas en el cuerpo docente, producto de lo cual algunos renuncian, entre ellos dos de las figuras protagónicas de la década anterior: El profesor Armando Ruiz y la arquitecta Marina Kitroser de Waisman.

Fue este un período caracterizado por el atravesamiento de lo político en la vida universitaria. La Escuela de Artes no fue ajena a ello, su dinámica de funcionamiento estaba fuertemente marcada por el funcionamiento de la asamblea docente estudiantil como modalidad para la toma democrática de las decisiones. Las posiciones al respecto eran disímiles. Los informantes

coinciden que en general los docentes de los Departamentos de Música y Plástica –los del origen institucional- manifestaban su rechazo a este modo de funcionar no participando de las deliberaciones o retirándose de las asambleas. Para muchos, la creación de Teatro y Cine significó *la desgracia para la escuela*,. Trajo los conflictos con María Escudero y el LTL. Además Cine *crecía y exigía cada vez más*, los docentes de esos Departamentos fueron *los gestores de la gremial docente, junto con arquitectura...*

[...] y después el taller total fue desapareciendo, yo te diría que en tercer año ya estábamos en una estructura tradicional, duró muy poco [...]
(Entrevista N° 6)

Tal vez por eso le cabe el mote de “experiencia fugaz”. Tan fugaz, siguiendo nuevamente el estudio de Suasnabar, como el breve pero intenso lapso que *recorta arbitrariamente el momento de pasaje entre la culminación de los procesos de activación social y radicalización política que llevarían al triunfo electoral de Cámpora en 1973 y la posterior derrota del heterogéneo arco de fuerzas y sectores que con diferencias coincidían en la necesidad y sobre todo la posibilidad cierta de una transformación social del país*. (SUASNABAR, C., 2004, Pág: 193)

Nos proponemos detenemos a mirar este proyecto de Universidad, mediatizado por el documento que elabora el entonces director de la Escuela de Artes, el profesor Federico Bazán. Proyecto que se enmarca en un contexto atravesado por los ejes “nacionalismo-populismo”, “liberación o dependencia”; por políticas que reivindicaban como banderas la defensa de la Universidad pública, gratuita y de ingreso irrestricto - aunque rechazaban la autonomía por considerarla un criterio liberal contrario a los intereses del estado, si ese estado era representante del pueblo. Unido a ello, se demanda la transformación de los planes de estudio; mayor protagonismo social; vinculación más estrecha con la realidad. Tales ideas se plasman en el llamado “Plan Taiana” y en la Ley Universitaria N° 20.654 del 26 de Marzo de 1974. (PUIGGRÓS, A. 1993.)

5.3.2.2. El documento: “Los objetivos de la transformación”

El documento denominado “*Objetivos de la transformación*”, refiere a las llamadas “mesas de trabajo”, estrategia metodológica del período cuya implementación no se reduce a la Escuela de Artes y desde la que se promovió la participación activa de docentes y alumnos en la vida universitaria, aplicada simultáneamente con el Taller Total. Con fecha 10 de Julio de 1973, este documento es elaborado por el entonces director de la Escuela, Federico Bazán¹⁰⁷ y su secretario docente Oscar Moreschi y elevado el 20 de Noviembre del mismo año al Rector Interventor Dr. Próspero Francisco Luperi. El documento acompaña al informe acerca de la labor realizada hasta la fecha, solicitado por la máxima autoridad de La Universidad y se adjunta al mismo el "mensaje sobre la política universitaria". Se constituye en clave para conocer el estado de situación de la Escuela de Artes a principios de la década del 70.

La información se va consignando en función de la naturaleza de la actividad en los siguientes títulos: Información General; Administración; Docencia; Extensión Cultural; Investigación y por último, se incluye un apartado acerca de "la política y mecánica universitaria".

En esa etapa, la Escuela de Artes estaba conformada, según consta en el documento objeto de análisis, de cuatro departamentos, a saber: Plástica, Música, Cinematografía y Teatro, cada uno de los cuales cumplía funciones de docencia, extensión e investigación. Es de destacar, como información específica para nuestros intereses, que se consigna la existencia de materias comunes a los diferentes departamentos "que permiten una práctica interdisciplinaria". La Escuela cuenta con 110 profesores, 23 agentes no docentes y concurren a la misma 794 alumnos.

Entre los problemas que se relevan se mencionan la "dirección unipersonal y verticalista"; el exceso de carreras sin vinculación a la realidad Argentina; la carencia de participación real de todos los sectores; programas, planes y metodologías que *variaban permanentemente manteniendo ajenos a alumnos y docentes de la problemática actual y conduciéndolos a una práctica eficientista ambigua desconectada de una sociedad en transformación*.

107 Fue Director de la Escuela de Artes entre el 8/6 de 1973 y el 28/10 de 1974. Integró el llamado “grupo piloto” de Cine y se desempeñó como profesor de las cátedras de Práctica de la Enseñanza; Fotografía y Realización Cinematográfica. Cesanteado por resolución rectoral 1044 que reglamentaba el artículo 10 de la Ley 23068, se reintegra a la Escuela en 1985 pero por incompatibilidad laboral (era docente de la Universidad París VIII) no asume sus cargos y renuncia definitivamente en 1990. (Fuente: Legajo personal. FFYH.)

Luego de este análisis se incluye un listado de las acciones realizadas, aclarándose que las mismas tendieron a solucionar los problemas más urgentes sin provocar cambios ni apresurados ni inconsultos. Los autores del documento consideran que se logró "una verdadera vía de participación y representación dando cabida en las resoluciones de la Dirección a todas las medidas elaboradas por los legítimos representantes de docentes, no docentes y alumnos."

Entre las acciones mencionadas se da cuenta del nombramiento de asistentes de dirección (hoy jefes de departamento) elegidos en reuniones generales de docentes y alumnos, medida que se considera facilitadora de la labor y reivindica la figura del asistente que, según se declara, había caído en el más "absoluto descreimiento ante la arbitraria política de la dictadura anterior" Se destaca que *en todo lo actuado se debe ver un cambio de "ánimo" general de todo el personal que se ha sentido partícipe de un proceso y ha brindado su más ferviente apoyo para enrolarse en el proceso transformador que abre el gobierno popular.*

Se expresa, asimismo, una modificación en el concepto tradicional del arte, -estático, contemplativo e individual- y se lo propone como un elemento para la reflexión e indagación social, de comunicación y educación, dinamizador de los procesos histórico-culturales, que tiende a la profundización y socialización del conocimiento.

En la sección "administración", se hace notar que las tareas pertinentes se encuentran integradas al "hacer general" siendo "fuente básica de sustentación de rutinas y nuevos proyectos". Al mismo tiempo se denuncian condiciones precarias respecto del personal y de las instalaciones. Se alude al conjunto de resoluciones internas que se dictaron y al respecto interesa destacar, desde la descripción analítica que venimos realizando, la referencia a la puesta en marcha de "mesas de trabajo, cursillos y seminarios así como actividades de extensión cultural y designación de jurados para concursos de cargos docentes para pintura, grabado y cine".

Respecto de la infraestructura, si bien la Escuela ha sido beneficiada al traspasársele la administración de la "Sala de las Américas", se estima que la situación es de gravedad, ya que los espacios que se ocupan en la ciudad universitaria son dispersos y originalmente destinados a usos ajenos a la actividad docente y artística. En el inventario se menciona "una ex caballeriza", que es utilizada para el taller de Escultura, conocida como La Cabaña y que aún hoy pertenece a la Escuela; un "ex palomar" para Grabado; un "ex comedor de obreros de la antigua quinta agronómica" al que todavía hoy se llama "la casa gris" para taller de Pintura. Además de tres talleres para teatro en el ex tiro federal, un salón al aire libre en el "teatrino" y para música, cine y algunas cátedras de plástica, el Pabellón México.

En alusión al dinero del que se dispone, además del exiguo presupuesto, se menciona la obtención de varios subsidios del Fondo Nacional de las Artes, que serán utilizados para la adquisición de un cuerpo de cámara filmadora, la construcción de un escenario transportable y de un proyector de cine de 16 milímetros.

A continuación se plantea la necesidad de " un madurado análisis de los actuales planes de estudios antes de proceder a cualquier modificación". Responsabilidad que, según se informa, fue asumida especialmente por docentes y también por alumnos y no docentes a través de mesas de trabajo. En el ítem siguiente se aclara que:

[...] si bien no se han introducido cambios sustanciales en los planes, se ha tratado de adecuar, a esta etapa de transición hacia nuevas formas pedagógicas, reglamentaciones que sólo sustentaban un carácter distorsionado de la enseñanza.

Entre los cambios realizados se mencionan la derogación de resoluciones que limitaban el carácter público de los exámenes, la redefinición de reglamentaciones para los trabajos finales de diferentes carreras y otras modificaciones respecto de las evaluaciones. Se señala por otra parte que se está asesorando a los docentes para la elaboración de programas "analíticos" para el próximo año dado que se reconocen serias fallas en ese aspecto además de *falta de coordinación*.

Se informa, también, acerca de la continuidad en las gestiones para la formación del centro de egresados pero que no se cuenta con el interés de los mismos. Se incorporan ayudantes alumnos, ayudantes docentes, y adscriptos a cátedras, todos en carácter de ad-honorem como modo de apoyar a la docencia.

A continuación se detallan reajustes de programas que se consideraban deficientes, tratando de lograr una mayor aproximación a la realidad, por ejemplo en el caso de Cine un grupo de alumnos realizan diversos audio visuales sobre algunas villas de emergencia de la ciudad de Córdoba; otro, trabaja sobre la planta de hemoderivados de la UNC y el conflicto de la inserción de su producción a bajo costo en el mercado latinoamericano en consonancia con una preocupación por la autonomía nacional para producir medicamentos, que provenía de la presidencia de Arturo Illia. En el Departamento de Plástica, se intenta una inserción social mediante la realización de afiches, grabados, etc. En Música, se incentiva para la formación de propuestas corales en barrios a partir de un convenio con las municipalidades y la dirección de enseñanza, que al momento del informe no se había concretado.

El documento continúa informando acerca de lo que llama "cursillos de refuerzo" y ejemplifica: para Historia Argentina en todos los departamentos; Materiales Electroacústicos en Composición Musical; Iniciación a la Guitarra; Técnica de Dirección Coral; Técnica Teatral y Dirección Orquestal.¹⁰⁸

En el mismo artículo se consignan nombres de especialistas extranjeros que fueron convocados para asesorar o bien coordinar propuestas de formación académica. También se refiere a contactos con otras escuelas de Arte de nivel universitario con la intención de conocer qué se realiza en ella y tendiente a la posibilidad de coordinar acciones.

Todo este panorama estaría mostrando que, si bien no se implementaba formalmente un cambio de plan, se venían concretando desde la práctica un conjunto de acciones académicas referidas a docencia y extensión. Es demostrativo de ello la carrera de Licenciatura en Grabado, cuya creación comienza a tramitarse y "ya tenía alumnos por egresar" (se dicta la resolución I N° 523 del 20 de Agosto de 1973)

En el documento se aclara que se trató con celeridad la reincorporación de dos docentes cesanteados "injustamente" en el 55, lográndose reincorporar a una profesora de piano y al autor de la cantata a Evita, Prof. Mario Perini quien se integra rápidamente a la actividad de la Escuela.

Se destina un anexo especial para las actividades de extensión cultural. La concepción de la misma está sostenida en la intención no sólo de impulsar productos artísticos que actúen dinámicamente en el proceso social, sino para que docentes y alumnos se "formen en una práctica fuera de la Escuela", que permita a los receptores elaborar sus propios modos de expresión artística con un mínimo asesoramiento. Se informa respecto de las tareas de acondicionamiento realizadas en la sala de "las Américas", espacio al que se desea otorgar el carácter de "centro cultural de ciudad universitaria". Se refiere a las actividades realizadas por el coro universitario, la cátedra de violín Método Suzuki y a la "hora de la música" recital semanal que se realiza en el Pabellón México con ejecución de obras de alumnos y docentes de la Escuela, interpretadas por ellos mismos junto a la orquesta de cámara y otras agrupaciones invitadas.

108 Algunos de estos espacios fueron incorporados en los planes de los 80, otros aún forman parte de las expectativas no cumplidas de muchos docentes ya que no se han incluido aún en la propuesta formativa, por ejemplo Guitarra, Dirección coral, entre otros.

Se destaca la actividad del cineclub universitario, no sólo desde la proyección de películas valiosas sino desde tareas de orientación y aportes a eventos escolares y barriales. Se resalta el proyecto de investigación para la aplicación masiva del Método Suzuki y derivado del mismo la coordinación para la fabricación de instrumentos a través de convenios con la Universidad Tecnológica y la Escuela de Luthera de Tucumán. Del Departamento de cinematografía se puntualizan las investigaciones para el desarrollo de una tecnología apropiada a las necesidades regionales y la intención de ampliar la acción del “Centro de Producción” para realizar películas con fines didácticos. Se menciona la posibilidad de presentar un proyecto de creación de una Cinemateca del Tercer Mundo, que cumpliría funciones de archivo y distribución de películas educativas, documentales y experimentales y la realización de experiencias piloto en fotografía color, entre otras acciones.

En fin, de la lectura del documento es posible reconocer un minucioso relevamiento institucional, desde el cual se caracteriza la situación de la Escuela al momento de su elaboración y se propone un trabajo participativo con todos los claustros en la elaboración de nuevos planes. Alternativa ésta que, a nuestro criterio, se constituye en un antecedente/ huella inaugural de una modalidad de elaboración de planes en la Escuela de Artes, que implica la participación de los claustros docente y estudiantil no sólo en las instancias de implementación sino también en las de debate, definición y formulación de los nuevos diseños.

El contenido del documento “Política universitaria”, que se adjunta al anterior, elaborado durante la misma gestión de Federico Bazán, da cuenta de las concepciones que configuran las formaciones discursivas de los actores institucionales a cargo de la dirección de la Escuela, en clave, como ya lo mencionáramos, con el discurso de la política pública en educación, en el ámbito de la Nación. El mismo, se elabora usando la primera persona del singular y manifiesta en su introducción la intención de “impulsar las *mesas de trabajo*” que deberán cumplir con su labor antes de la finalización del año lectivo.

Desde el diagnóstico de la Universidad Latinoamericana que realiza, se considera que ésta ha sido *reducto para una franja estrecha de sectores dominantes* y que *desde allí la intelectualidad utilizó en general el conocimiento apropiado en estas casas para elaborar el discurso ideológico de la dominación*, y lo ejemplifica a partir de algunas situaciones de la historia de la Universidad. Situaciones desde las que se intenta mostrar cómo esos sectores diseñan teorías y *justificaciones* de la dominación *sin penetrar en las causas más profundas y estructurales*. Reconoce que la Universidad de Córdoba no escapa a esta influencia y que es precisamente de ella de dónde salen los intelectuales de la Revolución Argentina.

El texto, refiere específicamente a la Escuela de Artes que “tampoco es ajena a esta caracterización”, en tanto a pesar de que en los objetivos de su fundación se alude a la vinculación entre el Arte Mayor y las expresiones populares, después de 1955 (caída de Perón) prima aquel dejándose de lado la línea de las artesanías. Así la Escuela forma fundamentalmente plásticos y músicos para el ejercicio de la docencia y Licenciados “de artistas”. Concepción, por otra parte ligada a la expresión artística de una elite, basada en modelos europeos. Discurso connotado por ideas no manifiestas desde las cuales se califica al pueblo como inculto y a quien por lo tanto “hay que domar” haciéndole tomar contacto con la cultura europea. Prevalece además la idea de que el arte es para unos pocos elegidos: “se nace artista”, “es imposible formarlo”, en consonancia con las postulaciones del discurso de las clases dominantes en otros planos (político, gremial).

Afirma que la creación de los Departamentos de Teatro en 1966 y de Cine en 1967, significan una “apertura condicionada”. Por un lado, aparece la índole social de las actividades y el nuevo material humano y, por el otro sigue primando la idea de arte para unos pocos por lo cual surgen contradicciones que llevan en algunos casos a “cesantías políticas y expulsión de alumnos”.

Seguidamente, se hace refiere a los contenidos de la enseñanza y se da cuenta de la ausencia de “Historia Argentina”, particularmente en su versión de “Historia del Arte Argentino” aunque se reconocen algunos triunfos (Taller de Cine, Seminario de Teatro) ¹⁰⁹

Asimismo, se analizan las líneas del trabajo realizado entre el 8/6/73 y el 21 del 11/73, cuya centralidad estuvo puesta en la discusión e intercambio con todos los sectores interesados respecto de temas como presupuesto, investigación, extensión desde una política de puertas abiertas “incentivando la colaboración al proceso de liberación. Se trató, afirma, de romper con la estructura verticalista, de cambiar los criterios de evaluación tradicionales “intentando equilibrar aspectos técnicos con los políticos”; de ofrecer los conocimientos a la comunidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y ligarlos al proceso popular, respondiendo de ese modo a las expectativas de ciertos sectores que comenzaban a desarrollar una cultura propia.

En el título siguiente “Lineamientos para la transformación de la Universidad” se sostiene que, como paso previo a la sanción de una Ley universitaria, deberán darse en cada lugar de trabajo alternativas para la transformación de la Universidad, que si bien está en estado crítico ha servido y sirve al proceso de dependencia debiendo convertirse en una Universidad que sirva al

109 Desde otro registro podríamos decir que refiere a lo que hoy nominaríamos como “currículo nulo”.

proyecto de liberación. Y ese sería precisamente el objetivo de la transformación: convertir o transformar la Universidad en un motor del proceso de liberación. Este proceso estará impedido por los intereses aún “enquistados” en la Universidad, cuya concreción demandará varias etapas, las que se prevé se desarrollarán durante los años 74,75, y 76.

El diseño se deberá orientar hacia la Universidad de masas y disponer docentes, alumnos y servicios para desarrollar programas de educación popular, desde ofertas que vayan hasta cursos de postgrado, lo cual permitiría incrementar la cantidad de alumnos, sin aumentar el presupuesto, sino la coordinación.

Como parte del proyecto se define una política para la docencia. Sector que se considera como el más anquilosado de la vida universitaria, en tanto no asume aún su rol de trabajador y se protege en pautas ideológicas que lo aleja de lo popular y lo liga a la conservación de la cultura y no a la creación de la misma. Para lograr la modificación de estas condiciones considera conveniente declarar en comisión a todo el personal docente y proceder en etapas a su renovación parcial. Idea que refuerza al denunciar que el 70% de los cargos han sido por nombramientos directos sin concurso; poniendo simultáneamente en duda los concursos realizados para cubrir el 30% de los cargos restantes.

Ante la escasa formación metodológica se estima que debiera asumirse en 1974 la concreción de cursos de formación y definirse estrategias de evaluación para los docentes. Para la renovación de la planta propone concursos para lo que considera oportuno asumir la metodología desarrollada por el “taller total” de arquitectura que consiste en una prueba de admisión, una prueba temporal por un año y, luego de cumplidos ambos requisitos, la confirmación por dos años. Esboza ideas relativas a la carrera docente y distingue dos tipos de cargos: los Jefes de trabajo Práctico con semi-dedicación y los Jefes de trabajo práctico (sin otra aclaración.). Los primeros serán aquellos que cumplan con las pruebas de admisión y los segundos, los recién ingresantes. Ello tiene como horizonte liberar partidas presupuestarias y jerarquías que *constituyen un factor irritante sin reflejar verdadera dedicación por parte de los que ocupan la “cúpula”*. Promueve el trabajo en equipos por áreas para concretar actividades que vayan de charlas a cursos de grado y de postgrado.

En un apartado siguiente, critica la concepción tradicional del aprendizaje que plantea dos polos antagónicos: el alumno que no sabe nada y el profesor que sabe todo, situación que parangona con la idea de los “cultos” y los “incultos” respecto del arte. Como consecuencia de ello el rol de los alumnos es pasivo y los programas se tornan enciclopedistas. Sostiene la idea de que se

aprende trabajando en el área de conocimientos, fundamentalmente a través del trabajo manual y técnico, investigando, descubriendo leyes. Recupera en esta línea los aportes de Pablo Freire para resignificar la relación docente alumno, que según Bazán, deberá multiplicar la energía creadora de conocimiento. La incorporación de trabajadores, cuyos saberes provienen de la práctica y la confrontación con los intelectuales cuyo conocimiento es de orden teórico, sería un encuentro “saludable”.

Respecto del estudiantado, sector que considera como el más dinámico del proceso de educación, cabe implementar una política orgánica de participación, tanto en lo referido a los procesos educativos como a los vinculados por el gobierno de las casas de estudio. Estima que no es oportuno decidir la representación estudiantil dado que la obligatoriedad del voto es sólo una cuestión administrativa y el objetivo es lograr protagonismo. Considera que la participación en asambleas para las decisiones importantes impulsa a mayor participación aunque puede caerse en el riesgo de “asambleismo”. Este es, para el autor del documento, el punto más difícil.

A los fines de tender hacia la Universidad de masas, propone que la Escuela de Artes construya dos alternativas: ciclo profesional de carreras cortas, dejando la investigación para el postgrado y ciclos de extensión con programas de cultura popular. Con cautela advierte que la apertura debe hacerse progresivamente a los fines de no generar expectativas que no se podrán cumplir. Posteriormente, en un proceso, cuya segunda etapa se consolidaría en 1976, la Universidad estaría abierta al Pueblo: *cualquier habitante del país, cualquiera sea su condición, estudios y con el sólo límite de la edad, podrá recibir y dar conocimientos a la Universidad.*

Respecto de la política de desarrollo infraestructural, considera que el tema debe ser tratado en las Mesas de Trabajo, aunque destaca que dado el crecimiento vegetativo de la Escuela, las carencias serán de peso.

En el siguiente apartado se declara la investigación como base fundamental de la Universidad, donde se manifiesta en su mayor potencia el pensamiento creador, razón por la que fuera limitada a grupos ligados al proyecto de dependencia. Además, en el campo de las ciencias sociales y del arte su presencia, al momento del informe, es prácticamente nula. Sumado a esto, en coherencia con los postulados que formula, propone que la investigación en Artes aborde la problemática del arte popular; desarrolle los instrumentos para llevarla a cabo (musicales, electrónicos, fotográficos) a partir de integrar equipos interdisciplinarios.

Siguiendo la línea discursiva hasta acá desarrollada, afirma que la extensión ha sido considerada como una especie de dádiva cultural que la Universidad hace al medio. La misma debe ser una tarea que absorba el 50% de la actividad, ligada al concepto de Universidad de masas y a las políticas de ingreso; Debe asegurarse que la producción llegue al medio sin intermediarios, democratizando de este modo el conocimiento y “asegurando la formación de una Cultura Nacional Popular”.

La Escuela tiene una función primordial que es la de formar productores de extensión, artistas, pintores, actores, músicos y docentes que van a dejar su mensaje, recibir motivaciones y desarrollar aptitudes artísticas en forma sistemática y no sistemática en barrios, centros vecinales, gremios, etc. Propone asimismo una política de producción de materiales ligados a la estructura educativa y productiva.

En lo referente al gobierno de la Universidad, admite que es necesaria la confrontación de diversos criterios pues hay modelos diferentes para elegir. Por último, consigna que los puntos abordados serán enriquecidos y completados con aportes del sector estudiantil y docente, cuando se eleve la propuesta de modificación del Plan de estudios en 1974.

5.3.3. El 74 y el 75: Cara y contracara de un período de transición. Una lectura desde las resoluciones internas.

La lectura de las múltiples resoluciones que se van sucediendo a lo largo de los años 74 y 75 nos provoca una doble sensación. Por una parte, de entusiasmo contagiado por la visión esperanzadora que atraviesa el discurso de consolidación de los cambios que se venían gestionando fundamentalmente a partir de los dos años anteriores. Por otra parte, nos evoca el título de una novela de García Márquez, no precisamente en sentido metafórico sino, -en tanto conocemos los acontecimientos posteriores-. Casi en sentido literal los documentos ofician de “crónica” que va anticipando una suerte de muerte que se preanuncia a partir de recortes de distinta índole, cierres de espacios físicos y académicos, renunciadas de directivos y docentes que culminan con la clausura de los departamentos de Cinematografía y Teatro y la anexión de los Departamentos de Música y Plástica a la Facultad de Filosofía, hechos que analizaremos en el próximo apartado.

Nos detendremos, particularmente, en hacer una lectura minuciosa de las resoluciones emanadas durante los dos años mencionados en el subtítulo. En tanto, además de lo ya

señalado, reconocemos que las correspondientes a 1974 contienen propuestas curriculares, elaboradas sobre la base de los planes de estudios vigentes desde 1972, que incorporan una serie de modificaciones. Dichas modificaciones se destacan por su creatividad y tienden a profundizar la institucionalización de prácticas innovadoras, en la línea que se venía gestando desde fines de los años 60.¹¹⁰ Interesa, sin embargo, una breve reflexión respecto de la modalidad asumida por la gestión Bazán en el sentido de advertir cierta contradicción entre los principios democráticos que se propugnan y la apelación a la “resolución” como mecanismo para implementar los cambios. Esta modalidad está asociada más con la imposición que con el consenso. Forma que no se articula con el contenido que está en juego y que pareciera mostrar una tendencia hacia el reglamentarismo, mecanismo en todo caso asociado a las restricciones impuestas a partir de 1975.

Se opta por el criterio cronológico y la alusión a cada una de las resoluciones y posterior descripción analítica de las mismas, no sólo por razones formales de ordenamiento de los hechos, sino porque ello ofrece la posibilidad de ir aproximándonos –como en cámara lenta- a los acontecimientos y su concatenación.

-Resolución interna N° 25 del 11 de Marzo de 1974

A partir de la misma se procura dar continuidad a la estructuración de áreas de trabajo docente comunes a las carreras de los diferentes departamentos, según expresan quienes la suscriben *acorde con una pedagogía renovadora cuyos lineamientos generales han sido exhaustivamente discutidos en las mesas de trabajo*. Entre los considerandos se alude a: -la necesidad de coordinar medios y objetivos en sentido horizontal y vertical de acuerdo a la propuesta de *objetivos determinados por los organismos naturales de la Escuela*; la articulación de una metodología de transición a los fines de pasar del plan vigente en ese momento al diseño de “planes superadores en forma orgánica”; la optimización de la planta docente al redistribuir y diversificar sus funciones y tareas; la aproximación al concepto de universidad de masas, modelo al que se aspira a partir de las definiciones elaboradas en las mesas de trabajo que funcionaron durante 1973, al proponerse el trabajo por áreas de conocimiento.¹¹¹

Por todo lo señalado anteriormente, y en concordancia con los planes en vigencia de la Ordenanza 3/72, se resuelve proceder a la agrupación de materias que comparten contenidos

110 Del conjunto de resoluciones correspondientes a esos años nos referiremos a una elección de las mismas seleccionadas a partir de la valiosa orientación del profesor Oscar Moreschi, secretario docente de la Escuela de Artes.

111 Propuesta temporalmente coincidente con la implementada en universidades de México desde la cual se abordan los programas de estudio en torno a “objetos de transformación” que se constituyen en el núcleo de las actividades

similares. En el artículo segundo de la resolución se define como un área de conocimiento, el “Área de Ciencias Sociales” común a las carreras de los cuatro departamentos y que comprendería tres sub-áreas, correspondientes cada una de ellas a las materias que se detallan. Ellas son: la sub-área de Historia y Sociología que incluye Introducción cultural a la Historia del Arte, Arte Argentino, Historia del Cine, Historia del Teatro, Arte en el mundo, Arte en la Historia, Arte del Siglo XX, Problemática del Arte, Sociología e Historia de la Música; sub-área de Medios de Comunicación, que reúne las asignaturas Medios de Comunicación, Visión I y Apreciación Musical; y por último el sub-área de Metodología y Pedagogía que integra Psicopedagogía, Psicología General y Evolutiva, Psicología de la Personalidad, Práctica de la Enseñanza y Didáctica Musical.¹¹²

El artículo tercero advierte acerca de la elaboración de resoluciones específicas para las áreas de conocimientos correspondientes a cada uno de los departamentos. Se definen como funciones de las sub-áreas mencionadas la planificación de contenidos y su graduación, correspondientes a los primeros años de las diferentes carreras y a los cursos superiores de acuerdo a los lineamientos establecidos en el “Documento Síntesis de las Mesas de Trabajo”, al que ya aludiéramos. Se otorga autonomía respecto de la duración y formato de los distintos espacios, pudiendo conformarse como cursos anuales o cuatrimestrales, cursillos, seminarios, entre otras posibilidades. Se asigna como función especial a la Sub-área de Metodología y Pedagogía la de planificar el desarrollo de la experiencia pedagógica para el primer año en la etapa de transición y la discusión de los proyectos de nuevos planes de estudio. Finalmente, se aclara que a los fines administrativos no se alteran los planes vigentes, ni lo que respecta a calificación de las asignaturas y otros trámites afines. La resolución tiene vigencia, tal como se indica en su artículo sexto en carácter de transición, hasta tanto se concreten las reformas pedagógicas que se vienen planteando para la Escuela. Firman la misma su director y secretario docente.

-Resolución interna N° 128 del 26 de Marzo de 1974:

En consonancia con la anterior la presente se eleva a fines de organizar por áreas de conocimiento las materias afines del Departamento de Plástica, acorde a los lineamientos

teóricas y prácticas. Acerca de esta experiencia se puede consultar: DÍAZ BARRIGA (1988); GLAZMAN, Raquel y de IBARROLA, María (1978), analizados el capítulo II de este texto.

112 Esta última es la única que perdura en los diferentes planes de estudio de la Escuela para las carreras de Plástica y Música, aunque ello sea así tan sólo desde la nominación que los sujetos institucionales le asignan “el área profesorado”, ya que su funcionamiento no difiere del que asumen el resto de las cátedras. En todo caso la posibilidad de construir articulaciones al interior de la oferta académica para el profesorado en lo referido a las materias “de formación pedagógica”, pareciera, según los entrevistados del área, depender de la voluntad individual de los docentes a cargo o se logra cuando un mismo docente asume el dictado de más de una materia. Un estudio diacrónico de la oferta académica de la Escuela de Artes para la formación de profesores, desde su creación hasta nuestros días, demandaría una investigación específica, que escapa a los límites de esta investigación.

esbozados para toda la Escuela de Artes en el “Documento Síntesis” y en cumplimiento de la resolución N° 25 del mismo mes y año. Para ello se tiene en cuenta el asesoramiento de la Coordinadora del Departamento y las consultas efectuadas a los diferentes claustros. Se constituyen así las áreas de Pintura, (I; HI; HI; VI y para profesorado); Dibujo (integrada por las distintas cátedras de dibujo de las carreras de Profesorado, Escultura, Grabado, y Pintura), Escultura (I; II; III; y IV y para profesorado) grabado (I, II, III; IV y Diseño Gráfico de Profesorado) y apoyo técnico. (Visión I y II; Lenguaje plástico Geométrico I y II, Morfología, Interrelación de las artes y Seminario de Diseño) Se explicita asimismo que los docentes agrupados en las distintas áreas deberán planificar en forma conjunta *contenidos y metodologías a aplicarse en los cuatro niveles a efectos de otorgar unidad y facilitar el desarrollo gradual en el proceso de aprendizaje [...]* Al igual que en el caso anterior, se informa que a efectos administrativos no se producirá alteración alguna y se deja expresa constancia de que las determinaciones aludidas no alterarán los cargos docentes ni la dedicación asignada en cada caso. Firman esta resolución el Director Lic. Federico Basan y el Secretario Académico Profesor Mario Perón.

-Resolución Interna NC 57/74 del 6 de Mayo de 1974:

Remite a la propuesta general del Departamento de Música, efectuada por Expediente NC 3988, del 28 de Diciembre de 1973 en la cual se plantea, como resultado final del proceso de trabajo de las “mesas” que se concretaran en el primer cuatrimestre de 1973, un proyecto tendiente a: ajustar el ciclo básico común a todas las carreras del Departamento, crear carreras de corta duración y para fines específicos y reorganizar toda la planificación de la enseñanza. A partir de considerar que rigen los planes elaborados en 1972 y que venía funcionando con carácter experimental un ciclo básico común durante dos años, -lo cual permitiría visualizar resultados concretos- sin que se dictara ordenanza alguna que regule “situaciones de hecho preexistentes”, se estima necesario implementar para 1974 medidas de transición hacia nuevos planes de estudio. A ello se agrega que en el Departamento existe la particular situación de tener un plan de estudios en coexistencia con medidas internas que en cierto modo lo modifican y que “aplicadas en la práctica conforman una realidad”.

Por todo ello, y como forma gradual de reconocer y ordenar esta situación, el director de la Escuela de Artes resuelve autorizar la continuidad de la experiencia docente que se desarrolla. En ese marco, resuelve determinar las asignaturas que componen cada carrera y disponer la anulación de algunas de ellas por su falta de adecuación a la realidad. En cumplimiento de ello, en el artículo V se dispone el cierre definitivo de las carreras de Licenciatura en perfeccionamiento instrumental (piano, violín, viola y violoncelo) y Licenciatura en composición.

Se mantieñn en vigencia las carreras de profesorados que absorberán a los alumnos de las licenciaturas. Los fundamentos que se aducen son los siguientes: necesidad social de formar profesores para afrontar la creciente demanda de la comunidad; simplificar el número de carreras dando prioridad a las de mayor contenido y razón social; la “ambigüedad inicial que se plantea con dichos títulos en artes en el ámbito nacional que no se otorgan en otras universidades del país; el escaso puntaje que se asigna a diplomas de carreras que carecen de formación pedagógica y por último, basado en lo hasta aquí expuesto, la necesidad de aprovechar al máximo todo el esfuerzo docente de espacios y equipamiento simplificando la cantidad de carreras que ofrece, según la resolución “escaso margen de diferenciación entre unas y otras”.

El resto de esta resolución adopta la forma de un plan de estudios, en tanto se incorpora el listado de asignaturas por carrera y por año y las especificaciones necesarias para reglamentar el pasaje de un plan a otro en términos de equivalencias y dictado de cursillos necesarios para los alumnos que hayan ingresado en años anteriores.¹¹³ Firman esta resolución el Asistente Director del Departamento de Música, Profesor Virgilio Tosco, el secretario docente y el Director de la Escuela.

-Resolución NC 124 del 3 de Junio de 1974:

A partir de esta resolución se incorpora un conjunto de medidas organizativo/pedagógicas y administrativas para las carreras del Departamento de Plástica. Fundamentalmente referidas a momentos del año en que se dictan las materias comunes a las distintas carreras, cuatrimestres en que abordarán contenidos específicos y la absorción/subsunción de algunos contenidos que se dictaban en determinadas materias por otros espacios curriculares. Además, se produce el cambio de status de algunas materias que de “optativas pasan a tener carácter obligatorio”, la eliminación de otras como es el caso de Psicología de la Personalidad y la incorporación de nuevas asignaturas, por ejemplo Diseño Gráfico.

-Resolución Interna N° 111 del 22 de Julio de 1974

Es una resolución del mismo tenor que las anteriores. Dictada, en este caso, a los fines de reglamentar la reorganización del Departamento de Cine, para afrontar los problemas derivados de la necesidad de ajustar las actividades a las nuevas expectativas creadas de actualización de planes y de la enseñanza en general. Estas medidas, se considera, operarán como nexo entre la actual situación y los nuevos planes que se proyecta elevar al HCD, para su aprobación

¹¹³ Incluiremos un análisis de los planes que propone esta ordenanza en el capítulo: “La tradición curricular acumulada. Un análisis de los planes de estudio de la Escuela de Artes de la UNC.

definitiva en la segunda mitad de 1974. Se sugiere tener especialmente en cuenta que “para incentivar las exigencias de producción fílmica que impone la hora y los objetivos aprobados globalmente por todos los claustros” se han agrupado en “unidades de trabajo” a los alumnos de los dos últimos cursos; los que, en conjunto con el asesoramiento de docentes especializados, realizarán tareas de producción que culminarán en películas *necesarias para la comunidad*. Por todo lo señalado en los considerandos el Director de la Escuela resuelve autorizar, al igual que en los demás departamentos, la continuidad de la experiencia docente en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Cine con las “modificaciones organizativas que se introducen en la presente resolución”. Se determinan taxativamente las asignaturas que componen estas carreras y modalidades específicas de evaluación. Asimismo, se dispone la anulación de asignaturas sin vigencia para cada plan y la absorción de contenidos de algunas asignaturas por otras.

Para la carrera de Licenciatura en Cinematografía se definen un primer nivel (ciclo de instrumentación con tres áreas: Realización, Técnica y Cultural-Ciencias Sociales); un segundo y tercer nivel llamados Experimentación I y II, respectivamente que incluyen las mismas áreas y un cuarto nivel que se nomina “ciclo de investigación”. En cada caso se incluyen disposiciones generales relativas a régimen de cursado y evaluación. Para la carrera de Profesorado en Educación Cinematográfica se dispone el mismo ordenamiento que la Licenciatura con el “agregado” de un “área pedagógica” que abarca las materias específicas de profesorado, distribuidas a su vez en cuatro niveles.

-Resolución Interna N° 144 del 2 de Septiembre de 1974

Por medio de esta resolución se autoriza el funcionamiento de las “Mesas de trabajo” sobre enseñanza. Estas mesas estarían constituidas por: El profesor Virgilio Tosco del Departamento de Música, que actuaría en carácter de coordinador; el Profesor Waldo Ansaldi como representante del área Social; la Profesora Teresa Domínguez de Cena por el Departamento de Teatro, las profesoras Cristina Durando y Elena Waisman por el área pedagógica, Herminio Correa como coordinador estudiantil del Departamento de Plástica, la Señora Polnorof de Seguí como representante no docente, Julio Vilchez como delegado de alumnos y participa asimismo el Profesor Vicente Moncho del Departamento de Música.

Sus objetivos quedan planteados en los siguientes términos: “arbitrar mecanismos necesarios para aceptar y recopilar ordenadamente las expectativas y proyectos de todos los claustros de la Escuela sobre nuevos planes de estudio o modificaciones de los existentes de acuerdo a los lineamientos expuestos en el Documento Síntesis y las pautas dadas en Asamblea General”.

Se ordena efectuar consultas a los diferentes claustros y niveles en especial referidos a enseñanza, producción y extensión a fin de que de esas elaboraciones surja un despacho para su tratamiento en nueva Asamblea General. Se plantea un cronograma (que incluye curiosamente fechas previas a la resolución) que prevé el plazo de discusión del anteproyecto hasta el mes de Octubre del mismo año por cátedras con suspensión de actividades; etapa de nueva redacción del proyecto y posterior Asamblea General para tratar el mismo o bien despacho final de la Mesa para su discusión y aprobación definitiva, que sería luego elevado al rectorado. Todas las tareas mencionadas serán realizadas en carácter de ad-honorem.

-Resolución Interna N° 140 del 3 de Septiembre de 1974

Se delimitan a partir de la misma el grupo de asignaturas que conforman el Área Social, común a todos los departamentos en vista a la comunicación realizada por Profesor Waldo Ansaldi, coordinador de dicha área, con la intención de definir las actividades que deben cumplir el conjunto de docentes afectados para el área durante ese año lectivo. En los considerandos se afirma textualmente la necesidad de: [...] dejar claramente expresada la distinción de roles a los efectos de que tanto en la parte docente como en la estrictamente administrativa se trabaje con un criterio de unidad [...] En consecuencia se incluye la nómina de docentes afectados, cargos (titulares ayudantes, adscriptos, rentados y ad-honorem), funciones, cátedras en las que participarán, tareas de apoyo a realizar y los días y horas de trabajo correspondientes en cada caso. Además se deja constancia de que todos ellos participan en una reunión semanal (cuyo día y hora consta en la resolución) de la mesa de trabajo del área donde se abordan “aspectos administrativos, docentes y académicos”.

-Resolución N° 176 del 24 de Octubre de 1974:

La cuestión que ocupa esta resolución refiere a la organización del dictado de la asignatura Introducción Cultural a la Historia del Arte, común a los cuatro departamentos. Se definen al interior de la misma tres secciones de conocimiento: Historia Social Argentina, Sociología y Medios de Comunicación Social.

-Resolución Interna N° 218 del 26 de Noviembre de 1974

El objetivo de la misma es la actualización y desarrollo del plan de estudios de las carreras de Teatro. La iniciativa parte de la propuesta de la Asistente de Coordinación Profesora María del Carmen Blunno y responde a la necesidad de adecuar la práctica pedagógica a las elaboraciones implementadas en 1973 y 1974. La medida de adecuación de planes, según se expresa en la propia resolución, “sirve como nexo” entre la situación actual de la Escuela y los nuevos planes que se proyecta elevar hacia finales del año lectivo. En este marco se resuelve

autorizar la continuidad de la experiencia docente que se desarrolla sobre la base del Plan de estudios de 1972, con las modificaciones que se establecen en la presente ordenanza. Se consignan como objetivos de la misma los siguientes: Determinar taxativamente las asignaturas que componen cada carrera del Departamento de Teatro; especificar modalidades especiales de evaluación; disponer la supresión de asignaturas sin vigencia para cada carrera o bien determinar la absorción de contenidos de unas asignaturas por otras. Se definen niveles y áreas en cada uno de ellos. Se hace mención a tres formatos curriculares: asignatura, seminario y taller. En relación con este último, para el cuarto nivel se prevé la modalidad de "Taller total" en lo referido también a evaluación y calificación/promoción del alumno.

Incorporamos, por último, dos resoluciones que, si bien se elevan en 1975, por su tenor son coincidentes con la política de ampliación, crecimiento y cambios curriculares que se venía implementando a partir de fines de los 60.

La primera de ellas del 22 de Enero, si bien no propone ajustes en los planes de estudio, la recuperamos en tanto, eleva al rectorado la creación de una carrera o escuela basada en la metodología de enseñanza de instrumentos musicales llamada "Método Suzuki, para niños desde cuatro años de edad, que venía aplicándose con carácter experimental desde 1966 para la enseñanza del violín. Por medio de esta resolución se resuelve crear la "Escuela Anexa de Enseñanza de Instrumentos de cuerda para niños y adolescentes" y se presenta su plan de estudios. La misma se constituye en propuesta de extensión a la comunidad con continuidad hasta el presente. Esta resolución es firmada por el secretario académico a cargo de la dirección, Profesor Mario Perini, en tanto ya se había producido el alejamiento del profesor Federico Bazán.

La resolución N° 6, del mismo día que la anterior, resuelve dejar sin efecto en todo lo que se oponga a ella, las resoluciones 81/72; 111/74; 82/72; 216/72; 57/74; 124/74 y 218/74 (que aludían a modificaciones parciales de carácter experimental en los planes de estudio) y establece nuevos planes para la Escuela de Artes. Esta resolución se eleva ya que la Dirección de la Escuela considera oportuno dictar "normas" basadas en la experiencia acumulada para determinar el "funcionamiento integrado de los cuatro departamentos"; así como necesario contemplar la existencia de títulos intermedios y apoyar el funcionamiento de los Centros de Producción e Investigación y del de Difusión del Departamento de Cine. Se especifica que para la elaboración definitiva del plan se tomará en cuenta el documento "F" (Programa de

reconstrucción Universitaria del Plan trienal) ¹¹⁴ Se incorporan a la resolución los planes de estudios correspondientes a todas las carreras de los cuatro departamentos.

Interesa destacar que se sostiene un ciclo básico común a todas las especialidades dentro de cada Departamento y que se mantiene el “área Social”, aunque se discriminan las asignaturas que se conformarán en cada uno de ellos. Se estructuran además otras áreas específicas de cada carrera.

En el caso de Música los dos primeros “niveles” (nombre que se utiliza para indicar la graduación) son de cursado común y están conformados por las áreas de Composición y Apoyo. Al término del mismo el alumno puede optar por rendir un trabajo final consistente en dirigir un recital coral para obtener el certificado de “Ayudante de Dirección Coral” o pasar a cualquiera de las especializaciones. Las mismas son: Composición, Educación Musical e Instrumento. No se hace mención alguna a títulos de licenciatura, se definen únicamente títulos de Profesor Superior en cada una de las especialidades y se incorpora a tales efectos en el recorrido formativo del alumno la llamada “Área Pedagógica”. Se prevé en todos los casos trabajo final o tesis que va desde composición de una obra para orquesta sinfónica, la ejecución de un recital a la indefinición del carácter de la misma, para la obtención del título de Profesor Superior en Educación Musical.

Para el Departamento de Cine se incorporan a la propuesta tres “Centros de Instrumentación”. El primero que abarca los dos primeros niveles es denominado de “Técnicas Audiovisuales” y los dos segundos, como opciones alternativas para los tres niveles siguientes: el de “Instrumentación Cinematográfica y el de Instrumentación en TV. Diferenciación novedosa en términos de la oferta académica, que se constituye en antecedente respecto del cambio de nombre del Departamento –que luego pasará a llamarse de “Cine y TV- y de la consideración de un título intermedio de carácter técnico. Para la carrera correspondiente al primero de estos Centros se define como trabajo final la producción de un film de 16 mm. y se prevén los títulos de Licenciado en Cinematografía con especialidad en: fotografía, Sonido y Realización-Producción. Para el segundo un “trabajo para televisión” y como título el de Licenciado en TV. Por otra parte los “egresados con los títulos de cualquiera de las especialidades” pueden optar por realizar estudios especializados en el Profesorado en Educación Cinematográfica, para lo cual deben cursar las asignaturas del área Pedagógica: Seminario de Técnicas de Investigación

114 Se refiere al plan para educación elaborado durante la tercera presidencia del Tte. Gral Perón. El mismo es presentado por el Ministro del área educativa Dr. Jorge A. Taiana en el Centro Cultural Gral. San Martín el día 17 de Enero de 1974. En ese mismo año el 28 de Marzo se sanciona la Ley Universitaria N° 20.654 que deroga el decreto ley N° 17.245 de 1967.

Pedagógica, Práctica de la Enseñanza, Asesoramiento de Prácticas y Trabajo Final. Dos cuestiones merecen ser destacadas en este caso: la exigencia de obtención del título en la especialidad para iniciar la carrera de profesorado y la ausencia de asignaturas claves del campo de la formación docente, presentes en la propuesta formativa para los otros profesorados, tales como Pedagogía y Didáctica.

Para el Departamento de Teatro se prevén dos especialidades, en continuidad con lo que se venía trabajando: Interpretación teatral y Técnica Teatral. Para ambas se definen dos áreas: de instrumentación técnica (contemplándose la especialidad en cada caso) y teórico-metodológica (cuyas asignaturas corresponden al área social, en los otros Departamentos.) Se contemplan títulos de licenciatura, exclusivamente.

Para el Departamento de Plástica se define el área de creatividad e investigación, sin explicitar las materias que la compondrían, y las áreas de Instrumentación y Social, respectivamente para los primeros cuatro niveles. El quinto se destina a la profundización de intereses individuales y/o grupales en el ámbito de la investigación y realización. Todo ello para la obtención del título de Licenciado. Algunos cambios respecto de propuestas anteriores para el Departamento de Plástica estarían marcando diferencias sustanciales. En primer término, no forma parte del listado de asignaturas ni pintura ni escultura, sí en cambio el espacio “grabado” es incluido desde el primer nivel. Tampoco se explicitan las especializaciones en grabado, pintura y escultura, como opciones alternativas que formaron parte de los planes precedentes. Para cursar el profesorado, los alumnos deben además cursar las materias del Área Pedagógica, la que incluye un mayor número de espacios que los considerados para el profesorado de Cine. Ellos son: Pedagogía, Psicología de la Niñez y la Adolescencia; Didáctica General; Observación Pedagógica y Didáctica y Didáctica Especial y Práctica. La resolución es elevada al Rectorado para su aprobación. No obstante, en función de los hechos que se acontecen precipitadamente, este plan no llega a ser aprobado.

- Las resoluciones que se incorporan para su análisis, dan cuenta, a nuestro entender, de la intencionalidad de implementar un conjunto concatenado de ideas, en clave de un modelo de país y de Universidad, que rápidamente se desvanecen y, salvo algunas “fugaces experiencias” como las mesas de trabajo y el taller total de sólo un año de implementación, no llegarían nunca a concretarse.

Las medidas que derivan de la nueva política implementada a partir de la asunción de Isabel Martínez de Perón, en el marco de lo que dio en llamarse la “Misión Ivanicevich”, lo impedirían.

De ello testimonian las resoluciones elaboradas durante el año lectivo 1975 a partir de la intervención de la Escuela de Artes y las medidas que le siguieron. Medidas que sin lugar a dudas afectaron particularmente a la Escuela.

Una primera de estas medidas a destacar (con fecha 20 de Enero del 1975, antecede en dos días la resolución interna N° 6, a la que referimos en párrafos anteriores) atañe a la oferta académica y proviene de una decisión rectoral, en aplicación de “las conclusiones arribadas en la reunión de rectores de las Universidades Nacionales y las instrucciones impartidas por el entonces Ministro de Cultura y Educación de la Nación Doctor Oscar Ivanisevich”, de ordenar la incorporación a los Planes de Estudio de las distintas Facultades, Institutos y Escuelas las asignaturas Idioma Nacional, Historia Argentina y Geografía Argentina como correlativas a toda otra asignatura.

La imposición de estas asignaturas y más aún la elaboración de los programas con la inclusión de objetivos generales, contenidos y tiempos destinados a cada unidad didáctica (Ordenanza N° 18 de 1975) no sólo limita la libertad de cátedra, viejo logro de la gesta reformista sino que contradice la Ley de Educación Superior vigente (N° 20654) que otorga a cada Universidad la función de definir sus propios planes de estudio. También, hecha por tierra una tradición, al centralizar una definición curricular para el nivel superior universitario.¹¹⁵

A unos días de ambas resoluciones el 7 de Febrero de 1975 (aún no iniciado el año lectivo), por resolución interna N° 155, el rector interventor en la Universidad Nacional de Córdoba Dr. Mario Menso, en esta oportunidad amparándose en las “atribuciones conferidas por la Ley 20654” sancionada el 26 de Marzo de 1974¹¹⁶ y sin otra argumentación ni justificación alguna, dispone “anexar” la Escuela de Artes a la Facultad de Filosofía Humanidades.

La cronología de las sucesivas pérdidas marca que en Mayo del mismo año, aduciendo la necesidad de “preservar el patrimonio de la Universidad y los bienes que lo integran y la existencia comprobada de cuantiosos daños”, se dispone que la Sala de las Américas del Pabellón Argentina, que por resolución N° 411 de 1973 administraba la Escuela de Artes, pase a depender del Rectorado.

115 El tríptico Nacional, como era conocido el proyecto de inclusión de las tres materias comunes es dejado sin efecto por resolución 38/75 del 30 de Diciembre por el mismo Rector normalizador, Mario Menso.

116 La misma decreta en el Capítulo II como parte de las funciones del rector “resolver cualquier cuestión urgente o grave debiendo dar cuenta al Consejo Superior oportunamente” y en el Título XII “Disposiciones Transitorias”, artículo 57 confiere al Poder ejecutivo la facultad de designar rectores cuyas funciones serán de carácter normalizador. Suponemos que el rector interventor refiere a estas atribuciones.

Se produce a partir de estos hechos, ya en el mes de Marzo, la presentación y aceptación de las renuncias a sus cargos como Asistentes de Dirección, del Profesor Virgilio Tosco del Departamento de Música (Resolución N°48); de la Profesora Cristina Durando a cargo del Departamento de Plástica (Resolución N° 49); del profesor Mario Perini como Secretario Académico (N° 50). Posteriormente en el mes de Abril renuncia la Profesora María del Carmen Blunno asistente de Dirección del Departamento de Teatro, dimisión aceptada en el mes de Julio del mismo año por resolución N° 405. Sucesivamente presentan asimismo su renuncia el profesor César Franchisena, que había reemplazado al profesor Tosco en Música y el licenciado Walter Macedo en el cargo de Secretario Académico. Todas ellas firmadas por el Decano Interventor de Filosofía Carmelo Felauto y el Secretario de Supervisión Administrativa Gabriel Pautaso y aprobadas por el rector Interventor. Finalmente renuncia el Profesor Horacio Suárez a cargo de la Dirección de la Escuela y es reemplazado interinamente por el Profesor Héctor Guillermo Bianchi Domínguez a partir del 13 de Junio de 1975 hasta el 31 de Mayo de 1976, por resolución N° 2291. Durante su gestión se producen una serie de acontecimientos que van profundizando el cambio en la política educativa en el marco del período inmediatamente posterior a la muerte del General Juan Domingo Perón y de la asunción de Isabel Martínez de Perón como presidente de la Nación. Entre ellos al interior de la Facultad de Filosofía, el decano interventor dispone con fecha 1ro de Julio de 1975 que todas las Escuelas de esa dependencia incluyan una unidad didáctica que verse acerca de “el pensamiento de Perón. Determina asimismo los temas que corresponden a cada cátedra, resultando que “La posición cultural de Juan Domingo Perón en la problemática del Arte y la Cultura” sea el asignado a la Escuela de Artes. El director de la misma resuelve asumir personalmente el dictado del curso para el segundo cuatrimestre.

En Septiembre de 1975 se nombra a quien sería el último asistente de dirección del Departamento de Cine, previo a su cierre, el Profesor Hernán Jorge Schneider. Comienza a partir de allí una política que, sostenida en razones de orden presupuestaria y de manejos de fondos, decide no renovar los cargos docentes correspondientes a las asignaturas Introducción Cultural a la Historia del Arte; El arte en la Historia; Problemática General del Arte, Medios de Comunicación Social y Arte Argentino, todas ellas formaban parte de la llamada Área Social. Por ello se suspende la obligación de aprobación de dichas asignaturas para los alumnos a quienes les correspondía el cursado ese año lectivo y se exime definitivamente de su cursado y aprobación para los futuros ingresantes. En esta misma dirección, dos meses más tarde se quita la provisión de cargos docentes para las materias Historia del Teatro I, II y III y Teatro de la Lengua. En el caso del Departamento de Música por Resolución Interna de Diciembre de 1975, se decide, con carácter transitorio hasta la aprobación de nuevos planes, que la

Asignatura Historia de la Música I y II absorba los contenidos de “Introducción Cultural a la Historia del Arte”. Se suprime asimismo Técnica del canto I y II y Dirección Coral I y II cuyos contenidos pasan a formar parte de Técnica de Dirección Coral I y Morfología III y Composición I, respectivamente. Igualmente se suprime Análisis Integral y Apreciación Musical cuyos contenidos se integran a Composición I y II y Técnicas y materiales electroacústicos II y III que quedan integradas a Técnicas y Materiales Electroacústicos I. También se suprime Orquestación III, que es absorbida por Composición III y se excluyen Piano IV y V de la carrera de composición así como Guitarra complementaria I y II. La asignatura Técnica de Dirección de Coros Escolares se incluye en la Carrera de Didáctica y Pedagogía Musical (único espacio que se incorpora, lo que resulta sorprendente frente a la desaparición de muchos otros, por razones presupuestarias) ¹¹⁷

Para el caso de Teatro, el nuevo Asistente Interventor Alcides Orozco eleva un informe al decanato solicitando la provisión de medidas que hagan a la aplicación de planes de estudio, en tanto en ese año coexisten alumnos que cursan dos propuestas formativas diferentes. En consecuencia, se autoriza la eliminación de asignaturas tales como Técnica del teatro y Visión I y Práctica Coral I y II de la Carrera de interpretación teatral y Práctica escénica I y expresión Corporal y rítmica de la Carrera de formación del técnico teatral.

El conjunto de disposiciones respecto de un período de giro en las políticas y tan especial para la historia de la Escuela por las marcas que le imprime el carácter restrictivo, no sólo en lo presupuestario sino fundamentalmente de la autonomía institucional, muestra con bastante claridad al currículo universitario como un espacio particularmente sensible frente a los avatares políticos a la vez que ámbito de lucha de poderes y de legitimación de saberes dominantes.

Simultáneamente a estas limitaciones académicas, se produce el cierre del conjunto de organismos y actividades artístico-expresivas, de enseñanza y extensión que a partir del período refundacional venían consolidándose. Las razones que se aducen para el caso del cierre del “teatrino”, espacio donde se escenificaban las creaciones del Departamento de Teatro -y a modo de ejemplo- merecen ser divulgadas por el carácter a nuestro criterio simbólico de sus expresiones y el ocultamiento de las verdaderas razones que definen su clausura. Se aduce en la resolución interna 79 de 1975 a la necesidad de realizar trabajos de “desinfección, desratización, reparación del cielo raso, eliminación de goteras y pintura. Tareas demandadas

117 La inclusión en detalle de estos cambios en el Departamento de Música, se justifica en tanto parecieran ir marcando una tendencia a priorizar la carrera de Composición, cuya presencia en planes posteriores es significativa.

producto de la preocupación por el patrimonio y su conservación frente a la presencia de roedores y el peligro para la higiene y salud de quienes concurren”. No queremos pecar de suspicacia pero, no podemos frente a la lectura de tales eufemismos y sutilezas, obviar la pregunta: Para las autoridades que intervienen “autoritariamente” la universidad pública ¿Qué es lo que se estaría intentando evitar que se filtre, qué es aquellos que infecta y ¿Qué se infecta?

Junto con el cierre del teatrino desaparecen en este período el Teatro Estable, el Coro Universitario, la Orquesta de Cámara, el Centro de Música Experimental, el Centro de Producción de Cine, el Cine Club Universitario, el Museo Pedagógico de Plástica, el Cuarteto de Cuerdas y la Cinemateca. Por ello coincidimos en que:

[...] La figura del desaparecido atañe no sólo a profesores y alumnos que padecieron la persecución de la dictadura, sino también a los espacios sociales e institucionales clausurados desde entonces, a la pérdida de materiales técnicos, edificios, equipamiento. La lograda presencia de la escuela en la vida de la ciudad se ve bruscamente ahogada con la suspensión de casi toda tarea de extensión universitaria, la cual borra años de trabajo constante [...] (VILLEGAS, S. y ROCA, S. 1998, Pág: 3)

La intervención de Febrero de 1975, según lo sostienen las autoras, adelanta en procedimientos y concepciones lo que luego se afirmarí como práctica a partir de la instalación de la Dictadura militar de 1976. La conversión inicial del Departamento de Cine, en un “departamento de cine científico” y el nombramiento, como ya lo señaláramos en el Departamento de teatro, de Alcires Orozco, según nuestros informantes, *formado, y con mucho prestigio pero militante de la derecha*, fueron dos intentos de corta duración, ya que los problemas y las diferencias ideológicas se recrudecen y entonces “Felauto”, decano/interventor de la Facultad, decide no renovar las designaciones de los docentes de dichos departamentos – en su mayoría de carácter interino- sin que medie una disposición que lo oficialice. La Escuela, en consecuencia, queda reducida a los dos departamentos “Históricos”. Se aplica, refiere el Informe de Autoevaluación, *un dispositivo de depuración [...] con el pretexto de eliminar a “protestatarios e infiltrados”*. Se separa a los docentes de sus cargos, se persigue a los estudiantes; se promueve una revisión de los programas de las cátedras, se designa personal vinculado al tercer cuerpo del ejército, se “destruye” todo *proyecto pedagógico, de extensión e investigación que no se adaptase al pensamiento intervencionista*. Y así, esa puerta que se abrió en el 73 a la participación política dentro de la Universidad, como dice Ortega, en un comienzo puerta enorme, *se convierte luego en pasadizo y finalmente en una encrucijada que parece destruir definitivamente no sólo los sueños...*

5.4. La pérdida de autonomía y algo más: Una herida sin cerrar

Estamos inmersos en el pasado como un pez
lo está en el agua y no podemos escapar de él.
Pero nuestra forma de vivir y movernos en este
medio hacen necesarios el análisis y el debate.

Hobsbawn, E. (1998)

¿Cómo narrar este período sin experimentar profundo dolor,
tomando la distancia necesaria?

Como dice Galeano:

¿Para qué escribe uno sino para juntar sus pedazos?

5.4.1. La Escuela de Artes durante el proceso: Una mirada desde los protagonistas

¿Cómo plasmar en el discurso escrito de alguna forma las imágenes de lo que, al decir de Ricouer *en la memoria vida, está vivo, dotado de un alma?* ¿Cómo alcanzar la *región de los conflictos entre memoria individual, memoria colectiva, memoria histórica en ese punto en que la memoria viva de los supervivientes se enfrenta a la mirada distanciada y crítica de los historiadores?* (RICOUER, 2000, pp.117-185) Tarea que se complejiza más aún cuando se trata de recuperar la memoria de un período en el que el cuerpo social y político fue gravemente herido.

Acerca de este proceso, punto de inflexión institucional, algunas de los sobrevivientes aceptan generosamente el doloroso convite a hacer memoria:

[...] y en el 75 la Ley Ivanicevich nos incorpora a la Facultad, y le quita la autonomía que tenía la Escuela; desde el momento del cierre de Teatro y Cine en paralelo, se produce toda esta situación... la dictadura militar, que origina indudablemente la desaparición de un montón de gente, de otra que por suerte no murió ni desapareció, pero tuvo que exiliarse, fue una pérdida muy grande, afectó una serie de proyectos que estaban en marcha que podían ser muy potentes, afectó asociaciones, sociedades, conjuntos, instituciones, todo a lo que uno estaba acostumbrado a pensar como espacios de creación en conjunto o individualmente, desaparecieron [...]

(Entrevista N° 6)

Algunas voces, disonantes en el relato, develan razones de política externa pero también aluden a conflictos al interior del campo, a di-visiones que se derivan de perspectivas teórico-metodológicas diversas de concebir el arte y su enseñanza.

[...] en el 75 nos cesantearon a todo el grupo (del taller Stern) incluso a los que teníamos el concurso aún válido, por razones de reorganización, decían. Creo que la situación de todos lo que han sido cesanteados, además ha sido por una cuestión de actitud pedagógica, nos echaron en esa época porque realmente les molestábamos a los académicos, éramos la vanguardia, entonces encontraron en la política una posibilidad de defenestrarnos [...]

(Entrevista N° 10)

Cambio brusco, visiones de mundo, proyectos de país, de Universidad contrapuestos, irreconciliables... Imágenes, testimonios, diálogos...

-¿Y qué recordás de esos años de la dictadura en la Universidad?

...Y recuerdo que, de una escuela en permanente asamblea, de los retratos colgados de aquellos muertos en Trelew se pasó al edificio absolutamente pintado, neutro...

...una escuela que se transforma en una escuela pianística... lo recuerdo porque en esos años del proceso tuve la suerte de conocer a Patricia Stokoe en Bs.As. en el centro de experimentación musical, con gente muy creativa, que seguía privadamente en estos espacios de improvisación y yo aportaba a la cátedra en este sentido, empecé a meter cuerpo, espacios de improvisación con instrumentos y con voces hacían instrumentos con elementos de la vida cotidiana para después aplicarlo a la escuela... y lo que recuerdo de ese tiempo, es que los pianistas venían a decir que no hagamos ruido. En lo personal, a mí me salvó el cuerpo, porque yo entré al trabajo de senso -percepción era un trabajo corporal y tenía mucho que ver (risa) con salvar la identidad...

-¿ Te silenciaron? -Absolutamente. Fue un hueco, un escape que se transformó en mi profesión por otro lado... (Entrevista N° 21)

Si, yo volví en el '80, ahí la situación era de bastante miedo en general, pero yo un poco le tomé el ejemplo de... y hacía. mas o menos lo que uno creía que tenía que hacer. Me acuerdo una vez que vino Pautasso a tratar de sacar barbudos de mi clase y yo no lo dejé entrar al aula todos dijeron que lo menos que me iba a pasar era. que me llevarían preso. No pasó absolutamente nada. (Entrevista N°3)

El miedo, el silencio, la anulación de la palabra...

...Yo entré a esta Facultad en el año 79 y era un vacío criminal lo que había acá, una anulación absoluta de todo tipo de discurso. En el marco de la dictadura los jóvenes no teníamos referencias de adultos. Yo entré a estudiar Historia para hacer el aguante, porque en realidad quería estudiar teatro... a mí me decían: yo vi una experiencia de relacionar psicología y teatro, o yo estuve con la gente de psico-cine entonces cuando se reabra... me da mucha pena eso porque eran las utopías del momento, de un momento oscuro, negrísimo...

... y una presa política liberada en el año 80, en un colectivo que iba a la Ciudad Universitaria, en un viaje me contó la historia del LTL. Para mí ese es un acto simbólico de una fuerza tremenda... (Entrevista N° 28)

La constitución de sujetos sociales, siguiendo a Zemelman, está estrechamente relacionada con el modo en que los individuos forman parte de los procesos macro sociales. *Es en la cotidianeidad donde se entretajan códigos, valores y estrategias que se relacionan con diferentes proyectos de vida los cuales se constituyen en estilos rutinarios o contienen soluciones alternativas* (AMUCHASTEGUI, M., 1997, pág: 351.)

A pesar de la “negación de identidades” que la proscripción produce durante la dictadura, se conformaron, -en un esfuerzo por preservar la propia identidad- entre quienes permanecieron en el país, dice Carlos Altamirano, diversos tipos de ghettos que adoptaron forma de grupos de estudio, seminarios, espacios de reflexión: la universidad de las catacumbas.

[...] vivíamos una vida febril y escondida, armar mochilas los fines de semana con Marx, Trotsky, Engels, para irnos de campamento, para poder a la luz del sol leer estudiar, reírnos, eran nuestros espacios de libertad en el en el marco de la

dictadura y sabíamos que lo que hacíamos era peligros y de alto riesgo [...]
(Entrevista N° 28)

En el clima de censura instaurado en Argentina uno de los inconvenientes serios para la tarea intelectual, afirma Hilda Sabato, era la dificultad para la circulación tanto de la producción laboral como de materiales del exterior. Sin embargo, agrega:

[...] Este panorama poco alentador no debe ocultar la existencia de una base nada desdeñable sobre la cual se podía iniciar la reconstrucción. El sector que sobrevivía y siguió trabajando en el país permitió a muchos intelectuales atravesar el desierto de la dictadura y también generó una reflexión social crítica produjo y mantuvo el debate y desarrolló un conjunto de instituciones centros y grupos de trabajo revistas editoriales[...] (SÁBATO, H., 1996 Pág: 54)

En este período se aprueba, a partir de resolución que firma el Decano Dr. Alfredo Poviña, el “Plan 78” para todas las Escuelas de la Facultad de Filosofía, -ocho en total una vez anexada la Escuela de Artes. El rector, Clariá Olmedo, y el Secretario General José María Escalera, firman a una semana de ser elevada la misma, en el mes de Febrero, la ordenanza N° 6 aprobando planes de estudio y reglamentos correspondientes.

5.4.2. El plan de la Dictadura: Un intento de borrar las especificidades

Cierta asepsia y neutralidad engañosa podría otorgarse al documento escrito, si nos limitamos a una lectura del mismo que lo despoje del contexto histórico en el que se inscribe. Sin embargo sabemos que un currículo, siguiendo a Goodson, es siempre un artefacto social *concebido y elaborado por propósitos humanos deliberados*.

El plan que analizamos se despliega, como ya lo señaláramos, en un contexto de exclusión, silenciamiento y violencia, -simbólica y real-, iniciado en 1975 a partir de la intervención a la Universidad en el marco del “Plan Ivanicevich”. La imposición de la nueva prescripción curricular, elaborada a casi tres años de la misma, sella la interrupción de una historia de prácticas curriculares que se habían ido construyendo y consolidando a lo largo de más una década.

El nuevo plan, el “plan de la dictadura”, se elabora con base a los contenidos del documento de Trabajo de la Comisión de Planes de Estudios designada por el Ministerio de Cultura y Educación; las comunicaciones del CRUN (Consejo de Rectores de la Universidades Nacionales) y la reunión de decanos de Filosofía y Humanidades, realizado en Noviembre de 1977. Este mecanismo de formulación de carácter centralizado se constituye en una novedad en la elaboración de las propuestas curriculares para el nivel superior universitario que, a

diferencia de los otros niveles de la escolarización, se caracterizó y se caracteriza, -en el marco de respeto a la autonomía que rige sus instituciones- por procesos de determinación curricular, descentralizados. Autonomía, por cierto, que es avasallada por el gobierno de facto instaurado en nuestro país el 24 de Marzo de 1976.

El plan incluye un “listado de materias” al que se acompaña un conjunto de prescripciones respecto de las condiciones de inscripción y cursado. Contiene un enunciado de los nombres de las asignaturas, privado de cualquier información acerca de los principios en los que se sostiene. No se explicitan concepciones acerca del arte y su enseñanza así como tampoco perfiles, objetivos ni contenidos sugeridos.

Comprender las significaciones diversas conferidas a un texto, dice Roger Chartier, (2001) no requiere solamente enfrentar *el repertorio con sus motivos* sino que además *impone identificar principios –de clasificación, de organización, de verificación- que gobiernan su producción así como descubrir las estructuras de los objetos escritos (o de las técnicas orales) que aseguran su transmisión*. En consonancia con el autor, procuraremos una lectura desde otro registro que nos permita develar “la gramática oculta” del texto ¹¹⁸ para indagar acerca de los efectos de sentido implicados en la forma.

La nueva prescripción curricular: ¿Qué visión de mundo legitima? En consonancia con el sistema ideológico dominante de la época, ¿Cuál es la función que se le asigna al currículo en ese contexto? ¿En que tradición curricular se inscribe?

Una primera cuestión a resaltar deriva de la división de los estudios de grado de todas las carreras (ya no sólo de la Escuela de Artes sino de todas las pertenecientes a la oferta académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades) en dos ciclos, denominados respectivamente “básico” y “profesional”. ¿Qué significación se le asigna a uno y a otro? Respecto de la inclusión y configuración del ciclo básico, implica dos operaciones simultáneas: por una parte, un claro intento de homogeneización de la oferta académica, -ya que las materias que en él se incluyen son comunes para cualquier estudiante que ingrese a la Facultad-; por otra parte, al borrar las demandas de formación en el ámbito de una carrera universitaria, el desplazamiento de las problemáticas específicas de cada campo de conocimiento y de práctica hacia el segundo ciclo.

118 Expresión de Paul Viene, citado por Roger Chartier.

De la nómina de asignaturas incluidas en el mismo es posible reconocer, siguiendo el análisis que realiza Suasnabar, como matriz dominante de la formación académica, el modelo que conformaron las “humanidades clásicas”. Matriz que se expresa en un currículo que otorga un amplio espacio a las asignaturas comunes- casi siempre de contenidos generales- relegando los últimos tramos de la carrera para los cursos específicos de cada disciplina.

¿Qué tipo de saberes se incluyen como parte de lo básico y común para todos? Sólo estamos en condiciones de dar una respuesta parcial a este interrogante, en tanto no se incorporan al diseño curricular contenidos básicos que nos orienten a reconocer perspectivas de abordajes de los mismos. Sin embargo, se desprende de la lectura de los nombres de las asignaturas el carácter “introductorio” que se les asigna. Así, se coloca en el primer semestre de primer año Introducción a la Filosofía; Introducción a la Literatura; Introducción a la Historia, a las que se suma “Psicología Fundamental”, variación en el nombre que estaría mostrando que no se incorporará en el resto del plan otra asignatura de carácter correlativo que complete los estudios del campo de la Psicología.

El estudio de las artes, sostiene García Canclini, (1999) se apoyó tradicionalmente en las humanidades clásicas (filosofía, historia y literatura) Es precisamente entre los 60 y los 70 que a partir de la expansión de las ciencias sociales comienza la interrogación acerca de las articulaciones entre las estructuras económicas, la cultura y la producción artística y en consecuencia la implementación de investigaciones empíricas, desarrollos teóricos y bibliografía sobre la vinculación entre arte y sociedad.¹¹⁹ Este análisis estaría indicando que tanto la inclusión de las disciplinas mencionadas –historia, literatura y filosofía- en los planes de estudio como materias troncales como la exclusión de abordajes sociológicos, serían una manifestación de un retroceso respecto de los avances en el estudio al interior del campo del arte.

Podría pensarse que la imagen de alumno presentada es la de un sujeto que, habiendo cursado la escolaridad primaria y secundaria, llega como tabula rasa sin conocimientos “básicos” de Literatura e Historia. O en realidad el primer año previsto opera a modo de “espacio nivelador” de cultura general, *año de ingreso o examen encubierto*, con sistema de cupos de admisión.

Con relación a las otras disciplinas se incorporan en el segundo semestre: Antropología Filosófica, Historia de la Cultura e Historia del Arte, estas dos últimas ya formaban parte de los diseños previos de las carreras de la Escuela de Artes. El primer curso se completa con una

asignatura que parecería no encajar en el código curricular del conjunto, llamada “Metodos de Aprendizaje e investigación” y que desconocemos producto de qué negociaciones y concertaciones se origina.

Como es notorio durante el primer año el alumno ingresante no tiene contacto con la práctica artística, plástica o musical, según el caso. Para ingresar al ciclo profesional se debe cumplir con el requisito de tener aprobadas por promoción –única condición posible – la totalidad de materias del ciclo básico. Respecto del mismo se definen dos opciones: profesorado y licenciatura. En el caso de Plástica comparten dos años comunes los alumnos de las tres especialidades que se siguen sosteniendo. Las asignaturas que lo conforman siguen siendo aquellas que, como ya lo afirmáramos, forman parte de la “ortodoxia curricular” en cada especialidad (Dibujo, Pintura, Escultura y Grabado, para el caso de Plástica; Armonía, Contrapunto, Composición, para el caso de Música y las Historias específicas) sobre las que volveremos al analizar los planes correspondientes al período de la restitución democrática de los’80.

Los entrevistados refieren a este plan del siguiente modo:

... yo he vivido aberraciones... como se ingresaba a la Facultad y la carrera era de 5 años, el alumno hacía 4 años de Música y un año de materias comunes a la Facultad, entonces se sacó directamente el primer año, como ese año yo no daba clases a mí me mandaron a dar Historia del arte/ Historia de la Música cosa que yo no tengo el más mínimo dominio ni la más mínima idoneidad para hacerlo no lo tenía en esa época ni lo tengo ahora, pero lo más grave, lo más aberrante era que el alumno perdía un año directamente un año de trabajo o sea que su carrera se reducía a 4 años... (Entrevista N° 18)

... en Música se fue perdiendo en cuanto a la práctica musical, se perdió mucho el hacer música acá adentro, eso fue posiblemente del gobierno militar... había espacios que se perdieron y el enfoque de las materias era terriblemente teórico, técnico, de hacer el ejercicio con una serie de reglas no de escuchar, no de la práctica... (Entrevista N°15)

El currículo, dice Goodson recuperando a Foucault, es un dispositivo de disciplinamiento exitoso para manejar poblaciones y subjetividades. Durante casi una década estos planes regulan la formación de los egresados de la Escuela de Artes, sobreviviendo aún en los primeros años de la democracia restituida. En efecto, sólo después de las primeras reincorporaciones de los docentes cesanteados durante la dictadura militar comienza a plantearse la posibilidad de revisión de los mismos para ser luego sustituidos por nuevas propuestas curriculares que se elaboran a partir de la segunda mitad de la década del 80.

119. Si bien, como aclara el autor se concede un lugar privilegiado a las “obras”, y ello constituye un serio obstáculo para que las historias del arte, especialmente en América Latina sean algo más que cronologías de los pintores y sus cuadros, autores como Marta Traba, Juan Acha, entre otros produjeron textos *que permiten augurar una nueva etapa*.

5.5. ¿Fin, “por fin”, de una historia?

No obstante lo señalado acerca de la modalidad de cambio curricular en las universidades¹²⁰, desde el recorrido realizado, es posible sostener que en el caso de la Escuela de Artes los cambios de sus planes de estudio adoptan formas diversas. Dichas formas van desde la elaboración de una propuesta académica por parte de quienes ejercen la autoridad, sin intervención del colectivo (como se visualiza claramente en los dos primeros planes), pasando por instancias en las que la gestión direccionaliza los cambios pero se rodea de un grupo de profesores que aportan desde su especialidad, a la implantación, en el marco de gobiernos de facto, de nuevos planes emanados de definiciones de macro política educativa en detrimento de la autonomía universitaria. La intervención protagónica de los claustros, fundamentalmente el docente, en la elaboración curricular, se instituye como modalidad en los períodos democráticas desde los años 70 del Siglo XX hasta el presente.

Nos preguntamos, en este tramo de reconstrucción de la historia curricular, de qué modo el contexto político educativo argentino condicionó los mecanismos de cambio curricular aquí reconocidos. En este mismo sentido, ¿Cuáles son las determinantes institucionales que direccionaron las diversas modalidades de las que diéramos cuenta a partir de la reconstrucción realizada? En otros términos, ¿Qué efectos produce en la historia curricular la particular historia institucional de esta Escuela?

Respecto del primer interrogante coincidimos con autores como Suasnabar (1999) y Ortega (2003) acerca de la *permeabilidad de las instituciones universitarias frente a las lógicas de la cultura política* (SUASNABAR, C. 1999) Podría pensarse, en consecuencia, que los procesos curriculares ¿Estuvieron, en alguna medida, a merced de ellas?

Respecto del segundo, consideramos que luego del recorrido realizado, consideramos que historia institucional e historia curricular de ningún modo discurren por caminos divergentes. En efecto, de la narración se desprenden sus nexos. No parecen meras casualidades ciertas correspondencias entre el plano político y las metodologías puestas en juego para la implementación de cambios en los planes de estudio. Por el contrario, reconocemos como coincidencias recurrentes, por una parte, el paralelismo entre gobiernos de facto, intervención de la Escuela de Artes y cambios de planes vía resolución rectoral, elaborados por unos pocos,

(quienes están en ejercicio de la gestión directiva) en tres ocasiones, es decir los diseños son el resultado de la impronta de un único autor, con prescindencia de la participación del colectivo.

También parece esbozarse en el relato, por otra parte, una correspondencia -en sentido diferente- entre gobiernos democráticos y planes elaborados a partir de la inclusión de los actores institucionales (docentes y alumnos) Ello pareciera anticiparse en el intento frustrado del 73. Es por eso que nos atrevemos a afirmar que lo hasta aquí expuesto configura una historia. También, que con la restitución de la democracia se instaura una nueva historia curricular, al consolidarse una modalidad de cambio diferente en la Escuela de Artes, en consonancia con otras experiencias que se realizan en el resto de las escuelas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Ahora bien, más allá de las diferencias que devienen de la estructura de participación en los procesos de cambio y de la impronta de los avatares de la política, pareciera razonable pensar, a partir de lo analizado, que los currículos en el caso de la enseñanza de artes guardan cierta consonancia con la producción artístico cultural de una época: Pensamos esto en los dos sentidos que Chartier (1992) otorga a la producción artística: en la especificidad de su género y en su relación con otras producciones culturales contemporáneas. A partir de allí se entienden, entonces, algunos de los efectos que los cambios en el campo del arte produjeron en las propuestas curriculares. A modo de ejemplo, cabe mencionar el pasaje de una concepción que parte de una brecha entre arte sublime y artesanías a otra que rompe con las fronteras entre ambas o las separa totalmente; el advenimiento de la Bauhaus; la incursión en el arte plástico geométrico; la impronta de la dramaturgia teatral; el surgimiento de nuevas expresiones. Lo dicho producto, en algunos casos, de los avances tecnológicos y consecuentemente la ruptura de la compartimentalización de las posibilidades de producción artística a partir del surgimiento de nuevas expresiones "de borde" y mixturas tales como la instalación o el multimedia. O bien la conservación de expresiones sostenidas en la tradición como la que plantea una diferenciación entre lo culto y lo popular.

En el próximo apartado se intenta demostrar que el proceso de cambio de planes de estudio en el período de restitución democrática de los 80 opera como "período bisagra" entre unas maneras instituidas de resolver los cambios y otra que se instituye. Tales modalidades que por cierto, no pueden ser entendidas como desconectadas de los treinta años que las preceden. Al respecto, y con carácter anticipatorio, nos atrevemos a esbozar nuevos interrogantes: ¿Qué

120 La misma se desarrolla en el capítulo "Perspectiva teórica" de este texto.

efectos residuales dejan las prácticas curriculares históricamente implementadas? ¿Cómo inciden en las estrategias y recursos que despliegan los actores en ocasión de implementar la modalidad de cambio que se instaura en los 80 y que intenta reinstalarse en los 90? Por otra parte: ¿Cómo se expresa en las redefiniciones de nuevos diseños curriculares la tradición curricular acumulada? ¿Cuál es el juego entre tradición e invención que se produce entre un nuevo diseño y los que lo preceden? ¿Qué rupturas y qué continuidades es posible identificar?

5.6. Los 80. Una experiencia bisagra en la historia institucional

El currículo como edificación es ante todo, una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y significados. En esta perspectiva las acciones de la interacción humana se vinculan con el juicio y con su ejercicio que depende de la interpretación de los significados.

Díaz Barriga, A. (2001)

Como señaláramos al cierre del apartado anterior, el proceso de cambio de la primera mitad de la década del '80, instala para la Escuela de Arte nuevas prácticas de elaboración curricular. En consonancia con la democracia apenas restituida -luego del cruento período de la dictadura militar que se inicia con el golpe de estado de 1976-, la "democracia" también se recupera paulatinamente en la Universidad y marca su impronta en los procesos de cambio.

Se instituye en la Escuela, a modo de rito de inauguración, una modalidad de carácter participativo -con un fugaz antecedente en el corto período democrático del 73/74. Modo de resolución de la problemática curricular que, con algunas variantes, se reitera en el proceso iniciado en la segunda década del 90. Se puso en juego en ese período cierta dinámica institucional cuyos efectos se inscriben en el cuerpo institucional y en el cuerpo de los sujetos, dejando huellas que -creemos reconocer- se actualizan atravesando las distintas instancias de trabajo -en algunas ocasiones veladamente, en otras de modo manifiesto- el proceso en estudio: debates que se reiteran, disputas que parecieran haber quedado "suspendidas", latentes, cristalizadas.

Desde la idea de que todo plan se inserta en un "contexto de legitimación", es decir de ciertas condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan en un aquí y ahora, intentaremos relatar las formas que asume el proceso que se desarrolla entre 1983 y 1989 desde el reconocimiento de los modos de concreción, de aquello común y de lo diferente en cada uno de los cuatro

departamentos que componen nuevamente la Escuela; de la impronta de la historia institucional y del contexto político y de algunas de las conflictivas que se generaron en el intento de dar cuenta de cómo fue resuelto el cambio de planes.

Asimismo, interesa mostrar cómo procesos institucionales y procesos curriculares, se imbrican mutuamente. Es desde estos últimos que la historia institucional -académica y vincular- se materializa. El proceso de cambio es un "acontecimiento detonante" desde el cual se expande toda la conflictiva de una institución que - como otras en el contexto argentino-, intenta reconstituirse, refundarse. Pareciera que algo del imaginario institucional se imprime en él.

5.6.1. La Universidad Argentina después de la dictadura

La reapertura democrática se constituye en un acontecimiento en el sentido que Foucault le asigna, es decir una *emergencia* o *suceso*, un hecho observable que es la manifestación de un cambio en las relaciones de fuerza en un determinado entramado histórico de relaciones sociales un punto axial que responde a una determinada situación de fuerzas que está interviniéndose. En palabras de Foucault *el punto de inflexión de una curva, la inversión de un movimiento regulador, los límites de una oscilación. Es la entrada en escena de fuerzas; una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y que se vuelve contra sus utilizadores.* (FOUCAULT, M.,1992)

El gobierno de Alfonsín, junto con las garantías institucionales, reestableció la autonomía universitaria. En la vuelta a la democracia, cobran prestigio y se legitiman nuevos saberes especializados acerca del mundo social y político. En este relieve naciente adquirido por las ciencias sociales con sus divisiones y emblemas académicos, se puede advertir el desarrollo de una mayor conciencia acerca de la complejidad de los problemas nacionales. Sin embargo, la recuperación democrática encuentra a las universidades profundamente dañadas, fragmentadas, atravesadas por las historias de quienes se quedaron en ellas, y de quienes fueron obligados a marcharse y ahora regresan a recuperar espacios, relaciones y posiciones perdidas y por el encuentro/desencuentro de todos ellos:

[...] Los conflictos entre quienes fueron docentes durante el proceso (cuyos concursos fueron legitimados por el gobierno radical) y los reincorporados, instauran las primeras confrontaciones a nivel del gobierno de la Universidad. De todos modos se respetan las reglas de juego, los alumnos en general, apoyan a los reincorporados y comienzan a entrenarse en el juego político interno [...] (ORTEGA, F. 1999 Pág:16)

¿ Y con qué se encontraba la gente en las universidades? Hilda Sábato hace una rica descripción que transcribimos:

[...] Instituciones controladas por grupos retrógrados y antidemocráticos, camadas de jóvenes sin formación adecuada, viejas estructuras y estándares obsoletos en materia científica coexistiendo con las últimas modas de la última vanguardia; una elite intelectual integrada por quienes en el país o en el extranjero lograron alcanzar una formación de primer nivel junto a grupos que al amparo oficial desperdiciaron recursos sin hacer nada pero también, junto a muchos otros, que no tuvieron ocasión alguna de formarse y buscaban desesperadamente una oportunidad... recursos humanos formados de modo disperso por el mundo [...]
(SÁBATO, H. 1996, pág. 52)

El sistema de oposiciones, dice Ortega, era de *alta densidad y baja definición*:

[...] Las alianzas -tanto defensivas como agresivas- se construían con relación a la historia inmediata y a las personas que participaron de un lado u otro, más que a la lucha entre propuestas ideológicas. Tampoco podría hablarse de una oposición autoritarismo -democracia, nadie hacía una defensa del gobierno militar, simplemente se aludía a lo inevitable de la situación que como un destino inapelable los había obligado a una "relativa participación" con fines de supervivencia. (ORTEGA, F. 1999 Pág:16)

Así testimonia su reincorporación a la Escuela, una docente:

... me reincorporan en la democracia en el 84, cuando llega Alfonsín. En otras facultades, por ejemplo, Arquitectura cuando los docentes eran reincorporados los aplaudían; a nosotros nos hicieron salir dos veces de la sala de profesores en la asamblea de fin de año. Nosotros entramos en Noviembre y nos echaban, nos echaban porque no nos querían, nos echaron violentamente, cosa muy dolorosa porque después de estar diez años marginados, era muy difícil volver a un espacio que la gente te miraba así como si fueras un fantasma. (Entrevista N°10)

Un alumno que participó de la transición, narra las sensaciones que experimentó:

...como momento especial, porque yo ingresé justo en el momento en que volvía la democracia, o sea en el cambio donde estaba la dictadura y yo ingresé en el 83 a la Facultad, en el momento del cambio, yo veía que había mucha actividad, cambio que no entendía porque yo no lo vivía de adentro de la Universidad. Yo era alguien nuevo que recién conocía la Ciudad Universitaria, aparte vivía en aquel entonces en Río Ceballos entonces - hasta eso- venir de un pueblo del interior, ni siquiera había caminado alguna vez para aquel lado de la Universidad, veía mucha gente que se movía, notaba que había un cierto aire de tensión porque por ahí, no sé creo que políticamente no se sabía bien si estaban todavía con algo de la dictadura, mucha gente que protestaba y había mucho movimiento estudiantil, como que surgía. Los profesores inclusive hacían bastantes comentarios -a veces en clases- entonces también había muchas protesta... Me acuerdo porque había un resabio que era de la dictadura que era un Ciclo Básico para todo lo que era el conjunto de Filosofía, que yo lo hice, me tocó, en ese año todavía estaba, hasta dos y tres años. (Entrevista N° 17)

No obstante, con la reapertura de la democracia, afirma Edelstein (1988) en la Universidad *se abre un proceso intenso de revisión crítica. Se cuestionan sus funciones, su estructura organizativa y de gobierno, los mecanismos de gestión y participación. Se revisan posturas en*

relación con el conocimiento y derivaciones metodológicas de las mismas [...] (EDELSTEIN, G., 1990)

El optimismo generalizado, la esperanza por un futuro mejor, la voluntad de participación, el deseo de recuperar espacios de estudio y producción, marcaron el modo de asumir la tarea de reformar los currículos. La autogestión en los procesos de diseño, a partir de la constitución de comisiones ad hoc, conformadas voluntariamente por grupos de docentes y alumnos, se configuró en modalidad prioritaria. La Escuela de Artes no constituyó una excepción.

5.6.2. El proceso de elaboración de los planes de estudio del “período de restitución democrática”

Si bien el término “democracia”, afirman Videla y Roca (1998), alude al marco político general del país, es válido para dar cuenta de los procesos al interior de la Escuela de Artes que, *involucrada en el proceso de normalización de toda la Facultad de Filosofía y Humanidades, se compromete con la recuperación de todo o casi todo lo perdido durante la dictadura. [...] de la identidad institucional, de espacios, de los departamentos, cargos docentes, equipamientos.* La iniciativa fue tomada por el Departamento de Artes Plásticas que elabora el “Plan 85”. Le seguirán Música, en el 86, Cine en el 87 y Teatro en el 89.

¿En qué medida esta coyuntura, que podría considerarse favorable para generar procesos de cambios, posibilitó el debate, la interacción, la autogestión y el consenso en los procesos de diseño al interior de los departamentos que conforman la Escuela de Artes? Intentaremos la reconstrucción de este período no documentado de la historia institucional, a partir de las voces de quienes fueron sus protagonistas: docentes que aún conforman la planta de la escuela y otros que ya no están en ella. Dicha reconstrucción demanda un abordaje diferenciado en dos partes. Por un lado, la narración del proceso de cambio de planes de estudio de los dos departamentos que permanecen abiertos durante la dictadura militar y que hemos llamado “fundacionales”: Música y Plástica. Por el otro, el reconocimiento de los procesos que llevaron adelante los departamentos de Cine y Teatro -clausurados durante ese período- frente al desafío de reapertura de los mismos. Estos procesos complejos se desarrollan en una circunstancia de la historia argentina muy particular, cuyos avatares atraviesan nuevamente a las instituciones universitarias en su conjunto, particularmente a la Escuela de Artes, que había perdido no sólo dos de sus departamentos sino también su autonomía. El análisis de los procesos de elaboración de nuevos diseños curriculares mostrará nuevamente la ligazón entre

lo político y lo académico y el particular lugar de incidente crítico que estos procesos de cambio asumen.

Referir a esta etapa es hablar de la historia más reciente. De sujetos con nombre y apellido; de enfrentamientos y luchas al interior del campo, muchas de las cuales siguen vigentes; de disputas de poder que provocaron en algunos casos el aislamiento de docentes fuertemente implicados en esos procesos. Tal reconstrucción demandó escuchar también su palabra.

Los primeros años de la década del 80, una vez restituido el régimen democrático en la Argentina, significaron para las universidades la apertura del proceso de normalización institucional. Ello implicaba la reincorporación de los docentes cesanteados, los llamados a concurso, entre otros procesos. En la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, dependencia a la que pertenece desde 1975 la Escuela de Artes, la normalización se inicia con la designación del profesor Segretti, de la Escuela de Historia, como decano-interventor. Su gestión fue tan conflictiva como breve, a partir de ciertas irregularidades en la distribución de cargos, según informantes claves, el decanato es intervenido apenas transcurrido poco más de un año. Desde el rectorado a cargo del Dr. Rébora, se designa un “delegado”, llamado así para evitar la figura de “interventor” dadas las connotaciones de la misma, quien constituye el Consejo Directivo Normalizador conformado por los directores de todas las Escuelas de la Facultad, elegidos en la etapa del profesor Segretti, Esto se realiza a partir de la presión ejercida por el alumnado nucleado en el centro de estudiantes, de fuerte presencia en este proceso.

Una situación un tanto insólita se producía con los docentes reincorporados por ley nacional, de los departamentos de Cine y Teatro, que permanecían cerrados. Estos docentes, si bien pertenecían nuevamente a la planta, no tenían asignada tarea alguna.

El profesor Miravet, del Departamento de Plástica, asume como director de la Escuela, reemplazando a Dante Medina-del departamento de Música- que había ejercido la dirección entre 1976 y 1984. Un grupo de alumnos, según narra uno de ellos, planteó una especie de “huelga” pidiendo el relevamiento de su cargo. Una vez producido el cambio de dirección y de jefaturas, se inicia, aunque con ritmos y procesos diferenciados, la tarea de estudio y reelaboración de los planes de los departamentos de Música y Plástica. En ambos casos y como consecuencia de posiciones contrapuestas, algunos de sus principales protagonistas renuncian a sus cargos y no vuelven a incorporarse a la planta docente.

5.6.2.1. El proceso de elaboración curricular en Plástica y Música. Debates, conflictos y derivaciones.

En el caso de Plástica participan docentes y alumnos. La profesora Gloria Carranza fue designada jefa del Departamento y la Profesora Cristina Rogué asumió el cargo de coordinadora pedagógica a fines de centralizar y orientar las tareas del diseño. Ella nos cuenta que:

... todo era un caos en ese momento, entonces me designan coordinadora pedagógica y yo empiezo a hacer reuniones con los profesores, a hablar y termino dando forma... yo tenía dominio de estas cuestiones técnicas para armar un programa... (Entrevista N°2)

Procesos de sistematización que parecieran no ser fácilmente comprendidos y aceptados por algunos de los docentes de la Escuela, particularmente de quienes eran reconocidos como los “*artistas plásticos*”. En este sentido, Rogué recuerda que a modo de respuesta a sus propuestas solían decirle: *¿Para qué querés hacer un programa? Con que pinten, ya está.* Y agrega:

Bueno, esos son los artistas... Yo como tengo una formación más racional y metódica me puse a trabajar en eso que fue un trabajo brutal... ellos entendían que uno quería meter la pata en cada feudo y entonces era un tironeo de aquí y de allá. Entonces era muy difícil, me acuerdo, sentarme con Mercedes Morro con Historia, con Monteiro, con cada uno trabajar, no herir susceptibilidades y tratar de no imponer. Yo trabajaba mas personalmente con cada uno de los profesores y había gente que me apoyaba muchísimo y que entendía la cosa por ejemplo. Y me maté, solamente dándole forma creo y armando el Ciclo Básico, para llegar a Octubre de ese año a presentar y llegué y lo presenté en la fecha que habían pedido.

P: ¿Después se votó, se hizo público?

R: Sí. Había asamblea. Yo creo que al final, todos aprobaban así con tal de que la cosa saliera y que ellos, cada uno había peleado un poco por lo que... y cuando vieron que no... no se armaba lío, bueno, si, que se apruebe digamos... y creo que de ahí fue donde surgió armar mejor el ciclo Básico, con los tres talleres, que después se repetían en las tres especialidades y después las Licenciaturas. (Entrevista N° 2)

La temática central que atravesó los debates fue la propuesta hecha por la propia profesora Rogué en el sentido de abrir una nueva carrera, la de diseño gráfico. El proyecto atravesó por distintas instancias. Implicó algunos consensos y finalmente fue rechazado desde el Consejo Directivo, fundamentalmente porque no contó con el apoyo del claustro estudiantil cuyos representantes se opusieron a la creación de la carrera. La mentora del mismo cuenta que consideraba que *la problemática de la Gráfica tenía que ver con el ámbito de la Comunicación visual y no con el ámbito tridimensional* y por esa razón defendía su inclusión en la Escuela de Artes. El *proyecto tenía los primeros años comunes a Plástica, entonces decía, un diseñador que maneje Grabado, Pintura, fabuloso... Dibujo le daba una formación y después los otros, los*

talleres específicos de Diseño. La erogación presupuestaria no era muy alta y la gente de Arquitectura aceptó y yo volví al Decanato: "Aquí está lo que propone Arquitectura, que se debe dar en Plástica". Se presentó en el Consejo y se dijo que no salió por problemas económicos y ahí murió.

La participación de los alumnos de la época queda testimoniada de este modo:

...La memoria mía con respecto a eso tiene que ver con antes del año 85 cuando era estudiante y Cristina Rogué propone cambiar de plan de estudios y pasamos del plan 78 al 85. Lo que recuerdo es que como estudiante la propuesta que se nos hacía yo no participé directamente, si era necesario (porque no se nos preguntó demasiado acordate que era el plan que venía de la dictadura y era indispensable cambiarlo) y en ese momento había una propuesta de abrir la escuela de diseño acá. Con ese cambio de plan de estudios que me acuerdo los estudiantes nos opusimos fuertemente, después algunos lo consideraron un error político, no sé, porque había tan poca plata para el diseño del nuevo plan, éramos tan pobres que implementar otra carrera que era ésta implicaba una cantidad de recursos que no disponíamos en ese momento deberíamos haberlo peleado para tenerlo, pero bueno, el plan cambió radicalmente porque el plan 78, planteaba un ciclo común para toda Filosofía, y a partir del cambio el ingreso para Plástica, Arte, ingresabas directamente a las materias pertinentes a la carrera. (Entrevista N°14)

...Si yo participé en la elaboración del Plan '85, y yo era alumno; y sin embargo recibimos un encargo. Yo trabajé en Plástica Experimental. Yo me siento parte de la comunidad de la Escuela desde que entré siempre estuve allí porque era algo que me gustaba, claro que yo modifiqué mi relación con el arte –es decir- yo cuando entré yo creía en el arte... (Entrevista N°12)

Miradas que dan cuenta del atravesamiento de lo político, de algunos de los efectos sobre los jóvenes de los largos años de dictadura, que anularon la posibilidad de ejercicio del derecho a la participación democrática en este caso en el ámbito de las universidades.

Los docentes sostenían enfoques diferentes acerca del arte y habían desarrollado prácticas artísticas diversas durante los años de la dictadura. Al respecto, algunos entrevistados reconocen al menos dos orientaciones: por un lado los pintores pertenecientes a lo que algunos especialistas en el campo caracterizan como el "realismo mágico cordobés", grupo en el que se incluirían nombres como Leda, Monteiro, Carranza, Canedo y José de Monte y por el otro, en oposición a ellos, las materias que se inscribían en líneas más geométricas, técnicas, abstractas, en los gustadores del arte nuevo de los años 50, 60 y 70, allí se ubica al profesor Eduardo Moiset De Spanes y *a los arquitectos que pululaban cada tanto en la Escuela.*

...Y eso fue variando con el tiempo, porque Moiset viendo las modificaciones en las representaciones de la gente fue haciendo el lugar a otros tipos de tendencias, fue preparando una herencia –por así decirlo- tan confrontada con la pintura tradicional, pero de otro tipo. Y en la actualidad estas dos tendencias tienen herencias en algún modo conectadas y en algún modo desconectadas. (Entrevista N° 10)

Nos preguntamos respecto de este proceso de cambio, si la centralidad que adopta en la memoria evocativa de los entrevistados el conflicto que se generó respecto de la apertura de una nueva oferta académica en del Departamento de Plástica, no estará obturando otras problemáticas que quedan en el olvido tal vez por las propias dificultades de los implicados de resolverlas aún en el presente. Algunas de las cuales se plantean en el proceso de debate de la década de los 90 y, dadas las posiciones dilemáticas que se asumieron, generaron una suerte de parálisis frente al cambio. A modo de ejemplo, tal vez sea suficientemente ilustrativa la dicotomía “materias teóricas versus talleres”; discusión que creemos debe ser leída en el marco de las adscripciones de los docentes del Departamento a líneas o corrientes diversas al interior del campo del arte.

Respecto del proceso de cambio en el Departamento de Música, cuyo jefe era el profesor Ghione (a quien habían precedido los profesores Riviere, Franchisena, Garzón y Ferposi), los informantes advierten que, más allá de algunas reuniones conjuntas, no hubo un trabajo articulado para la elaboración de los nuevos planes de estudio, sino que los docentes se abocaron a la tarea de definir trayectos formativos diferenciados para cada una de las carreras, conformando subgrupos según la inclusión de cada cátedra en dichas carreras. En consecuencia, quedaron claramente conformados tres subgrupos: los docentes de “composición”, los de “perfeccionamiento instrumental” y los que estaban a cargo de la carrera de Educación Musical. También la modalidad implementada y los conflictos fueron resueltos de modos diversos. Pareciera que las divergencias, al menos las manifiestas, según algunos entrevistados, eran de “orden académico” y las posiciones político-ideológicas habrían quedado subsumidas en ellas. Para otros el cambio de plan se configuró como el espacio donde se pusieron en acto las diferencias provenientes de la historia personal y académica de los sujetos durante el período de la dictadura militar.

Recuperamos en este punto los aportes de Bourdieu quien explica el funcionamiento de ciertos campos. El campo científico, según el autor, es un *espacio de juego* en el que se constituye un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas. Se plantea allí una apuesta específica por el *monopolio de la autoridad científica* - capacidad técnica y poder social- o de la competencia científica, esto es *capacidad de hablar y actuar legítimamente, es decir de manera autorizada y con autoridad*. Así se produce una forma de interés producida y exigida por otros campos que, según Bourdieu, es de doble faz: una dimensión epistémica y una dimensión política. Campo de luchas del cual participan dominantes y pretendientes. Los primeros desarrollan estrategias de conservación para perpetuar el orden científico, los otros de sucesión y subversión. (BOURDIEU, P., 1983) Siguiendo las ideas del autor, nos preguntamos

¿Qué formas específicas revistieron las luchas, los monopolios, intereses, estrategias y beneficios, en el caso del Departamento de Música?

Este proceso pareciera significar un punto de quiebre al interior del departamento de Música. Se produce una fractura entre los docentes, los cuales se dividen en torno a algunas figuras emblemáticas enfrentadas entre sí. División que sigue presente, a pesar de que los docentes que de algún modo las lideraban han fallecido o no pertenecen ya a la planta docente de la Escuela. En el caso de los compositores, el liderazgo lo ejercía el profesor Franchisena; el otro grupo, de composición más heterogénea, reconoce como figuras claves a Virgilio Tosco y Atilio Argüello.¹²¹

Un dato significativo para incorporar a este análisis es que, precisamente, los docentes que formaron parte de estos dos grupos, son, en su mayoría, los actuales titulares de cátedra. Pareciera que escasamente se ha renovado el plantel docente y que sigue constituido por la primera y segunda generación

(padres e hijos.) No obstante, la renovación se inicia después de FOMECA a partir de la jubilación de los docentes de la primera generación. Los entrevistados consultados, que se afiliaron en el proceso que estamos analizando a grupos diferentes, coinciden en afirmar que la lucha de facciones fue dura:

...Había muchos factores políticos para que incidieran si ya de por sí hablar de cambio de plan es muy urticante era terrible; había mucha gente que se había sentido desplazada y bueno enfrentamientos esos momentos en que cada uno quiere decir lo que siente en contra del otro entonces se pierde mucho tiempo en todo eso y fue muy fuerte la división en cuanto a como direccionar el plan de estudios...

P: ¿Crees que estas fracciones se siguen manteniendo?

R: Sí, yo creo que sí, está mal pero creo que sí. (Entrevista N°7)

121 El profesor Atilio Argüello fallece en 1986. El profesor Virgilio Tosco, quien en 1985 fuera reincorporado a la Cátedra de Pedagogía, Didáctica Musical y Práctica Docente, fallece en Julio de 2000.

Sin embargo, desde las voces de los entrevistados no hay referencias explícitas acerca de las posiciones políticas, aluden específicamente a diferencias conceptuales respecto de la enseñanza de la música en la Universidad. Diferencias que generaron fuertes disputas como parece posible leerse de algunas metáforas que los actores sociales construyen para definir las:

... si Ud. me pregunta de historia yo estoy desde el año 74 como docente, tengo muchos años de estar acá y he participado en todos los cambios de planes de estudio y le digo que en todos los cambios de planes históricamente, ha habido disputas y disputas de espacios de poder porque todo cambio de planes de estudio, son espacios de disputas en los que se disputan espacios de poder y esta es la historia y siempre lo ha habido y curiosamente en el año 86, que fue cuando se implementa el último plan de estudio que ya tiene 16 años de funcionamiento, hubo una disputa feroz acá... ¿Cómo puede ser? Un plan de estudios no es tan importante como para que se arranquen los ojos...

P: ¿Y Ud. apoyaba este plan del 86, en general estaba de acuerdo?

R: Yo trabajé en ese plan en otros anteriores porque la Escuela desde el año 74, debe haber tenido 1 o 2 planes antes, yo consideré siempre como una herramienta posible para llevar adelante proyectos y me pareció que la manera era justamente estando y yo creo haber participado en dos planes anteriores y en el año 86, donde fue, me parece muy abierto y democrático, donde todo el mundo dijo lo que quería decir, se convocó a todo el mundo, se trabajó, nos peleamos fue una disputa tremenda, hubo fuego... (Entrevista N° 18)

Otros entrevistados reconstruyen, desde la anécdota, tramos de este proceso:

... A ver si te puedo reconstruir un poco, me acuerdo de reuniones de todos los profesores del Departamento de Música en las cuales se perdía un tiempo lastimoso, porque era demasiada gente, cada uno defendiendo su terrenito, como era de esperar, era un proceso bastante desordenado, los alumnos creo que no tuvieron absolutamente ninguna participación por lo menos en las etapas de generación del proyecto y creo que lo que pasó es que... a ver ¿quién manejaba las reuniones estas? ¿Quién coordinaba? Tengo la imagen del Aula I donde estábamos reunidos, me acuerdo algunas frases célebres...

P: Y ¿Cuáles eran las cuestiones que se debatían? ¿Cuáles eran las peleas, las posiciones?

R: Mirá, básicamente había una cuestión de... se terminaron armando dos bandos... bastante claros, dentro de la carrera de Composición que era el núcleo ahí de la discusión porque para piano xx había armado –no se si solo o con un grupo- una especie de plancito base y Educación Musical también un poco era como que por cuenta de ellos hacían, en Composición estaba la gente que mantenía el statu quo que querían hacer prácticamente cambios cosméticos. En mi opinión mucho para poder mantener cada uno su cartera con su nombre y no correr ninguna clase de riesgos y después estábamos todos en otro grupo que queríamos remozar realmente el Plan de Estudios; una de las ideas mas resistidas de las que proponíamos nosotros era combinar las distintas materias técnicas de Música: Armonía y Contrapunto, fundamentalmente en una materia teórica, quitar Morfología y asimilarla a la parte de Historia, poner un curso básico de Audio perceptiva que fuera requisito indispensable para poder cursar las otras materias que es alfabetización musical básica, creo que por ahí estaban principalmente los cambios. (Entrevista N°3)

La información recabada desde distintas fuentes indica que fue al interior de la carrera de Composición donde los conflictos se tornaron más álgidos. Ello queda claramente manifiesto desde las voces de los entrevistados. A partir de la presentación de dos modelos de planes de

estudio, uno de ellos queda definitivamente desechado y parte de los impulsores del mismo se aleja de la Escuela.

El área “didáctica” o “profesorado”, narra una de sus integrantes, sigue el modelo de plan de estudios de la Universidad de La Plata. El nombre de la docente Gloria Batista se señala como la coordinadora del diseño de la carrera de Educación Musical:

... y ella era la titular, hicimos toda una elaboración y trajo todo preparadito para que se dieran cuenta cómo se habían armado todas las materias, las correlatividades y como estaba tan en cartel, tan prolijo sirvió para risa, lo teníamos con fundamentación y todo... (Entrevista N° 7)

¿Cuáles fueron las estrategias implementadas para definir los cambios, en el caso del Departamento de Música? ¿Cómo se materializaron en los diseños las distintas posiciones, cuál fue el resultado de este conflictivo proceso?

... Bueno, no es que no nos juntáramos pero indudablemente que cada uno trabaja para la carrera y entonces pasa lo que pasa siempre, se pelea, se pelea, se pelea y cuando llega el momento en que venían los tiempos se tomaron cosas así de lo que cada uno había presentado se armó el plan y creo que lo aprobaron por paquete, entonces la cosa fue más terrible todavía porque no hubo devolución ni ninguna cosa de esa, pero fue muy, muy peleado...

P: ¿Y vos creés que la gente quedó conforme con ese plan en general?

R: No, yo creo que no quedó conforme. (Entrevista N° 7)

... tuvo su discusión todo ese plan... después tomaron un poco de acá, un poco de allá pero muchas de las cosas que nosotros habíamos armado... (Entrevista N° 18)

... Rígido, muy rígido, justamente lo que le falta es una gran flexibilidad ese es el choque que tiene, entonces yo creo que la reacción de la gente fue igualmente dura o sea rígida. (Entrevista N° 15)

Otras voces aproximan una mirada comparativa con el plan anterior y afirman:

Pero el Plan que salió fuera de eso, yo creo que no es muy terriblemente diferente al anterior a los militares, creo que un poco lo que se hizo fue volver al Plan pero nada más que con cinco años, en vez de los cuatro años que tenía... (Entrevista N° 17)

El proceso en Música resulta un tanto paradójico: la implantación de los actuales planes de las carreras de ese departamento pareciera haber sido fuertemente resistida. Sin embargo, a mediados de los 90, cuando la Escuela atraviesa un nuevo proceso de cambio curricular, un grupo importante de docentes, quienes habían participado en el proceso de los 80, parecieran resistirse a la implementación de cambios en los planes resultantes del proceso que intentamos reconstruir en este tramo del capítulo. Así lo expresa un entrevistado:

... esos sectores que ahora enfrían este nuevo proyecto de plan de estudio o enfriaron la cosa, eran los que estaban, en aquella época, furiosos contra la implementación de este plan que ahora está en vigencia y si era tan malo en

aquella época, era espantoso como dijeron, que, bueno, mesiánicamente incorporaron dos o tres elementitos para mejorarlo pero así a regañadientes ahora 15 años después no hacen nada por modificarlo, estoy hablando de 15 años y 15 años es mucho tiempo es sugestivo, es muy sugestivo...

P: ¿Qué le sugiere?

R: ¿Qué me sugiere? Pienso, que muchos espacios de poder se debilitarían si se aplicaran cambios, yo creo que se debilitaría ese sector o ese núcleo definitivamente... (Entrevista N° 18)

Nos preguntamos: ¿Sería éste un indicio del peso de la tradición, que parece operar con fuerza? ¿Sería posible pensar que ello deriva de las condiciones del propio campo de conocimiento? ¿Sería esta una tendencia hacia cierto inmovilismo? ¿Será que en este caso se quería mantener los planes de la dictadura, etapa de preeminencia del Departamento de Música que pareció quedar de algún modo indemne durante el proceso militar, período además, en el cual la Escuela estuvo dirigida por un docente de ese Departamento?

5.6.2.2. El proceso de reapertura de los departamentos de Cine y Teatro.

Una vez recuperada la democracia, se inicia, por un lado, la demanda por la reapertura del Departamento de Cine, proceso promovido por un grupo de docentes que habían sido cesanteados y algunos alumnos -cuyas carreras habían quedado truncas con el cierre del Departamento- quienes en un número aproximado de 50 configurarían luego la primera cohorte del período de la reapertura. Como parte de las tareas se organizan y dictan inicialmente “cursos de aproximación al conocimiento del cine”, en 1985 y de profundización, durante 1986. Se abre con un número limitado de cargos docentes, alrededor de ocho para tres o cuatro profesores y algunos auxiliares, tardándose casi 10 años en completar los cargos necesarios para el dictado del nuevo plan. Ya en el marco de la universidad menemista, Juan Oliva, uno de los docentes de la primera época del Departamento, es el primer director en esta etapa.¹²²

El proceso de elaboración llevó un largo tiempo, se discutía quien iba a ser el Jefe, yo lo tipie, Juan se encargó de discutirlo en el consejo directivo normalizador. Se discutió con quien estaba de asesora pedagógica del decanato en esos momentos, lo organizaron bien, pusieron párrafos elegantes para llevarlo al Consejo Superior, volvió con algunas observaciones, se respondió y se acordó en reabrir la licenciatura y la tecnicatura, pero el profesorado quedaba librado a posteriores charlas con la Escuela de Ciencias de la Educación y así salió el plan, se aprobó en el 87 y empezó a funcionar en el 88... (Entrevista N° 4)

¹²² Docente y asistente de dirección del Departamento de Cine entre 1971 y 1975 año, en que es cesanteadado, el Profesor Oliva es reincorporado en 1984 y asume la dirección del Departamento entre 1986 y 1987. permanece como docente hasta 1993, año en que presenta su renuncia.

El Departamento de Cine, podría decirse siguiendo la expresión de un entrevistado, es un departamento “con una larga y a la vez una corta trayectoria”, dado su cierre por más de una década. Derivado de ello, no se forman nuevos profesionales –tampoco hay otras ofertas académicas del tipo en el medio- lo que produce un vacío en la generación intermedia, no hay procesos de cambio generacional hacia mediados de los 80 cuando se reabre. Ello nos lleva a pensar que queda configurado por los “padres fundadores”, reincorporados, que conforman la estructura de poder, y los “nietos”, esto es, los egresados de las primeras cohortes luego de la reapertura quienes parecieran tener mayor inserción profesional fuera del ámbito de la Universidad, en el campo de la producción.

Algunos entrevistados de esta “nueva generación” nos advierten que esta particular “configuración generacional” se visualiza ya en la estructuración del plan de estudios. El cual, consideran, tenía una *concepción antigua ya en el momento de la reapertura*. Plan de estudio, cuyos gestores son o bien docentes reincorporados o egresados de los primeros años del Departamento.

Por otra parte, respecto del proceso de reapertura del Departamento de Teatro, la presencia de los “fundadores”, quienes representaban en el imaginario institucional el ideario de los 70, dejó una impronta particular. Su participación en el impulso inicial de re-creación del mismo y en la elaboración de los nuevos diseños curriculares, fue protagónica e imprimió una particular dinámica de relaciones cuyos efectos perduran y cuyas conflictivas quedaron evidenciadas en distintos momentos de la nueva historia del Departamento. Con especial dramatismo en las instancias de debates frente a la propuesta de cambio de mediados de los 90. Intentaremos mostrar cuando analicemos el proceso FOMEC que, en este caso al igual que en Cine, los diseños elaborados durante los 80 se encontraban aún en etapa de desarrollo no totalmente implementados ni implantados en las prácticas.

A diferencia del Departamento de Cine, que dados los avances tecnológicos debió necesariamente realizar ciertas adecuaciones de sus planes al contexto, tal vez la fuerza del dramatismo con que se planteaban los conflictos en el Departamento de Teatro. Se relaciona con el hecho de que el diseño condensaba en su filosofía las idealizaciones del grupo fundador. Los integrantes de este grupo trasladaron de algún modo un modelo que fue posible para las condiciones de funcionamiento de la Universidad de las décadas del 60 y del 70, pero que resultó incompatible frente a las nuevas políticas que regulan el nivel superior hacia fines de los 80, principios de los 90 (cabe recordar que el plan de estudios de Teatro es el último que se aprueba, recién en 1989)

El cruce de historias diferentes produce las primeras tensiones. Desde las voces de los nuevos docentes incorporados al Departamento, se manifiestan del siguiente modo:

... había un grupo que ya había elaborado este plan, me invitaron a participar mas que nada en una comisión donde ingresaban nuevos docentes que se tomaban estos concursos internos, para revisar los antecedentes, pero era prácticamente imposible entrar en ese plan de estudios, había como un sello muy fuerte de gente que había venido del exilio con mucha necesidad de ocupar estos espacios como podría decir, no sé decírtelo, sería bueno algún día conversarlo, si fuera posible con tranquilidad, qué pasaba con la gente que había estado afuera y necesitaba poner su poder y su espacio, renegar de la autoridad pero en todos los términos, no esto es por ejemplo en el teatro no hay autor, no se estudia teóricamente, no hay actores, hay personas, fue un sello, que duró muchos años y todavía, cada vez mas opacada, esta impronta... pero en la apertura de la Escuela fue eso, eso es lo que está planteado como reivindicar a personas que digamos, los que fuimos muy críticos con ese plan decíamos ¡qué soberbia! Si hay un objeto de estudio muy claro que es el teatro, por qué no remitirnos a textos, a las teorías que hay sobre el teatro, se demoró mucho tiempo en ver que hay otras posibilidades de hacer.

P: ¿Pero era un grupo mayoritario?

R: Al principio sí, se eran los FUNDADORES (lo resalta la entrevistada) con todo el valor que tuvo que estas personas hubieron ocupado el espacio, tomado decisiones muy claras, yo estuve en la Asamblea donde dijeron este lugar lo vamos a ocupar y, lo ocuparon. Reencontrarse con ese espacio del teatrino que era lo único que había, reincorporar algunos docentes que habían quedado cesantes, con mucha convicción política pero sin una discusión, según el gusto de algunos que llegábamos, que nos habíamos quedado en el país me parece y que habíamos tenido otras experiencias. (Entrevista N° 21)

Claros expresiones que ejemplifican el lugar de múltiples atravesamientos en el currículo universitario:

...Yo estuve en la concepción del plan, el área de historia y semiótica pensamos en conocimientos para un egresado nacional y latinoamericano y una historia que recortara una serie de información de lo regional, que entiendo ha sido mucho más una necesidad de quienes pensamos el plan que de los egresados o de esta generación... (Entrevista N° 24)

Este proceso pareciera, en algunos puntos, coincidente con los que indaga Suasnabar (1997) (situados en las Universidades de Buenos Aires y La Plata). El autor afirma que entran en tensión la convivencia entre ciertas prácticas residuales propias de las carreras estructuradas bajo el patrón de la formación humanista, con las nuevas problemáticas que se plantean en el contexto de mediados de los 80 y que, ante la falta de referentes apropiados para dar respuesta a las mismas, se genera cierta tendencia por recuperar algunas de las ideas que configuraron el armazón teórico-ideológico de los 70.

Porque en el año 86 cuando hicimos el plan de estudios con algunos profesores que fueron acercándose resultó ser un plan que quería recuperar algo del espíritu del último plan de estudios del 74 que tenía mucho la idea de la autogestión, de los docentes integrados en materias comunes para que contempláramos una visión interdisciplinaria pero también pensando en el actor incluido de estos movimientos de creación colectiva o creación grupal, el teatrista que puede asumir distintos roles, tanto el actoral como actor, director, escenógrafo, utilero: Comprender el proceso teatral en todo sentido: que puede ver y comprender el proceso teatral para empezar una licenciatura diferente. Una opción particular que se diferenciara de las otras que había en Córdoba y en el mundo, era recuperar esa visión del 74 en el 86. (Entrevista N° 23)

Otras voces se alzan en defensa del diseño resultante, reforzando los avances de orden pedagógico que la propuesta contemplaba:

En el plan de estudios de teatro trabajado arduamente durante los años 86-87-88 aparecía el trabajo interdisciplinario, especializaciones, un ciclo básico, cátedra abierta, seminarios que pueden ser variados absolutamente, comisiones. Nosotros soñamos en aquella etapa y creo que hicimos un plan de estudios absolutamente desfasado de la realidad pero como cosa absolutamente novedosa, vanguardista en lo pedagógico, tan es así que recién ahora se está hablando de cosas que nuestro plan ya tenía... (De entrevistas grupales Estudios de Base)

A este proceso, que se caracteriza como *doloroso, drástico*, las condiciones institucionales de la Universidad de Córdoba en el período sumaron otras dificultades:

... generó cosas difíciles, de allí salía la recontractación, no era fácil, no había cargos docentes, además de toda esta cosa nueva, mucha tarea y poca estructura... era catastrófico lo que pasaba ahí adentro, fue haciéndose que se dejara el trabajo en común, lo que siento que hemos soñado demasiado siento que en aquel momento soñamos mucho lo plasmamos y la implementación fue difícilísima, muy ardua... estuve en la gestión directiva en los años peores, vi cuando salió el primer egresado... (De entrevistas grupales. Estudios de base)

De modo que, en el Departamento de Teatro, los conflictos parecieran producirse en dos frentes. Por una parte entre los fundadores y los nuevos docentes que se unen en el momento

de la reapertura. Por la otra, avanzado el tiempo, con la incorporación a la planta docente de los egresados de la primera nueva cohorte. Detendremos la mirada en la conflictiva que se genera, en tanto perdura en el tiempo, en el capítulo correspondiente al análisis del “proceso FOMECA”.

Finalizado el análisis del proceso de cambio de planes de estudio del período de la restitución democrática, reconocemos como parte de la dinámica común que los caracterizó -más allá de los particulares modos en que el mismo se desarrolló en cada uno de los departamentos-, que los actores apostaron al cambio curricular, aún resignando intereses personales o sectoriales movilizadas por el deseo -genuino, por cierto- de romper lo más rápidamente posible con toda huella que se pudiera asociar con la impronta de la dictadura. Desde otra mirada, podría pensarse que, a pesar del clima de la época, la recuperación del funcionamiento democrático en las universidades no fue inmediata. Al interior de las mismas, como afirma Ortega, se había reproducido *la lógica de lo social introduciendo el autoritarismo y la arbitrariedad*. El desarraigo de tales prácticas estaría demandando a los actores institucionales, un proceso de re-aprendizaje para la participación y el consenso.

Además, avanzados los primeros años de régimen democrático, podría afirmarse, recuperando nuevamente aportes de Facundo Ortega (2003), que la “magia” que los impregnó comenzó a disolverse frente a cierto desinterés político que comienza a generalizarse, retroalimentado por la crisis económica en el marco del neoliberalismo. Tal vez, como dice Puiggrós (1996), *no nos hicimos suficientemente cargo de la crisis, y pensamos que basta con eliminar “el paréntesis”,* es decir el autoritarismo de la dictadura, para volver *las cosas como estaban*, desde la creencia de que de este modo todo quedaba resuelto. En otros términos, si había sido posible conseguir la democracia en las universidades, al eliminar *lo único que las interfería, que era la represión autoritaria*, quedaba garantizado el buen funcionamiento de las universidades, descuidándose la consideración del carácter *integral de la crisis* de las mismas.

CAPÍTULO 6

LA TRADICIÓN CURRICULAR ACUMULADA.
UN ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO
DE LA ESCUELA DE ARTES DE LA UNC.

6. LA TRADICIÓN CURRICULAR ACUMULADA. UN ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE ARTES DE LA UNC.

6.1. Definición del referente categorial

“La construcción de un currículo se puede ver como un proceso de invención de una tradición”.
Goodson, I. (2000)

A lo largo de la reconstrucción de la historia institucional y curricular, hemos ido incorporando una descripción de las principales notas que caracterizan los distintos planes de la Escuela de Artes, desde su fundación hasta la restitución de la democracia en la primera década del 80, puntualizando algunas comparaciones entre un plan y aquel que lo sucedió.

Dando continuidad a dicha tarea, nos detendremos en el análisis de los planes elaborados en la segunda mitad de los 80. Dos razones de peso, fuertemente entrelazadas entre sí, nos llevan a ello: son esos planes resultantes de la reforma de los ochenta, los planes que se pretenden cambiar en la segunda mitad de los '90 (objeto de análisis y evaluación); pero además, son esos mismos diseños curriculares, de más de dos décadas de existencia, los que al momento de elaborar este texto aún regulan las prácticas docentes de la Escuela de Artes.

Para hacerlo consideraremos las siguientes cuestiones: Principios explícitos de fundamentación- Justificación que operan como marco teórico referencial; perfiles profesionales; ciclos y líneas; criterios para la selección y organización de los contenidos (disciplinar, interdisciplinar); formatos por los que se opta (asignatura, módulo, seminario, taller); carácter de los diferentes espacios (obligatorios, optativos, electivos); criterios puestos en juego en su nominación; esfera de pertenencia de los contenidos formativos; modos en que se concibe la relación teoría- práctica, la articulación forma contenido.

En tanto una propuesta curricular es el resultado de la historia de las prácticas curriculares acumuladas, es decir que no se instaura en el vacío sino *en el seno de prácticas más o menos establecidas*, interesa, asimismo, profundizar en el análisis comparativo de los diseños curriculares que fueron conformando a lo largo de la historia la propuesta académica de la Escuela.

Respecto de la fundamentación o marco teórico referencial, se trata de la exposición de

definiciones de orden epistemológico –en particular las condiciones que regulan la selección, distribución y valoración del conocimiento del campo específico- y pedagógico/didáctico -acerca de la formación de especialistas en ese campo, la inserción de la propuesta formativa en el espacio universitario, la identificación de determinadas opciones teóricas respecto de las prácticas, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, los sujetos.

Acerca de la idea de perfil profesional se acuerda hoy, que expresa el “conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita” (Decreto N°256/94 Inc.10 y 11 Ley 24190). Representa, en palabras de Remedi, (1998) *metas a largo plazo* que se derivan de la fundamentación y que definen de *modo explícito el tipo de egresado que la institución se compromete a formar*. Determina operacionalmente, siguiendo al autor, *las acciones generales y particulares que desarrollarán en sus diferentes campos de acción, tendientes a la solución de necesidades previamente especificadas.* (REMEDI, E. 1998)

La idea de perfil se asocia con las de incumbencias y alcances. Respecto de la primera, al decir de Puiggrós, opera como emergente de las luchas en el campo técnico y profesional, en tanto *la Universidad es el lugar de legitimación de las disciplinas, de los saberes, pero también de las profesiones.* (PUIGGRÓS, A., 1993b) Se entiende por alcance, en tanto, *las actividades para las que se considera que un profesional resulta competente, en función del perfil definido para cada titulación.* El debate con relación a definición de perfiles se plantea a partir de identificar prácticas designadas como residuales, dominantes y emergentes (en la línea propuesta por Raymond Williams) Las prácticas caracterizadas como residuales remiten a *desempeños profesionales que tienden a desaparecer, dado que no se ajustan a las condiciones socio-económicas o están de algún modo desplazadas por las innovaciones de carácter científico-tecnológico.* Se define como prácticas profesionales dominantes, en tanto, *a aquellas que responden a las actuales tendencias y demandas sociales y laborales. Conforman el conjunto de prácticas más generalizadas en un determinado contexto.* Respecto de las denominadas emergentes, se refiere a las que *orientan el diseño hacia nuevas configuraciones que adoptan las profesiones considerando el ritmo de desarrollo de las mismas.* Representan, en consecuencia, *espacios de innovación.* (EDELSTEIN, G. y SALIT, C. 1998)

En clave con la conceptualización de perfil, entendemos que el mismo articula demandas políticas, económico social y pedagógico-curriculares, de allí el peso que adquiere el proceso de definición de los mismos en toda propuesta curricular.

La expresión “estructura curricular”, remite al formato general del plan de estudios. En la misma es posible identificar ciclos, líneas y espacios curriculares. La diferenciación en ciclos da cuenta de distintas etapas del trayecto formativo que poseen finalidad propia y representa una apertura hacia una etapa superior. Dicha estructura *sugiere un itinerario, una marcha, un paso adelante y no un retorno a una condición anterior ni un segmento estático de formación*. Las líneas se desarrollan a lo largo del plan de estudios y otorgan al mismo una *organización diacrónica* que permite agrupar un conjunto de espacios curriculares afines relativos a una/s área/s que se articulan secuencialmente; ponderan si la formación será *teórica o práctica, instrumental o metodológica, básica o complementaria*.

En esta línea de sentido y a los fines de profundizar en la estructura de un plan, cabe en el análisis reconocer la presencia de “eje o ejes articuladores”, pudiendo constituirse en tales, y como derivación de la perspectiva teórico-metodológica dominante, una disciplina, una idea-fuerza o un concepto central en torno al cual pivotea una parte importante de las definiciones que se plasman en el diseño respecto de la selección, jerarquización y organización de los elementos que lo componen.

Un espacio curricular representa un modo de presentar la organización de los contenidos a ser desarrollados en una unidad de tiempo claramente delimitada que puede adoptar modalidades diversas: asignatura, módulo, seminario, taller. Una asignatura implica una forma de agrupamiento de contenidos que se desprende de un campo de conocimiento determinado. Su organización deviene de las estructuras propias de cada disciplina en torno a las cuales se integra un conjunto sistematizado de problemas de conocimiento y métodos de abordaje respecto de una parcela de la realidad. La organización disciplinar de los contenidos, afirma Torres Jurjo (1994) es, sin duda, la forma clásica de considerar *el conjunto de estructuras abstractas y leyes intrínsecas que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas, datos y procedimientos de verificación conforme a modelos de coherencia asumidos [...] representan las diferentes parcelas de la experiencia y el conocimiento humano [...]* (TORRES JURJO, S, 1994, pp: 54-55.)

Así, la interdisciplinariedad implica la elaboración de un marco general en el que las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras. Se produce una

intercomunicación y enriquecimiento recíproco así como modificaciones en sus estructuras semántica y sintáctica. Al organizarse en torno a unidades de análisis globales posibilitan el abordaje de problemáticas cuya complejidad demanda de un tratamiento que trasciende los límites de una disciplina concreta.

En un plan de estudios es posible distinguir asignaturas o materias obligatorias, optativas y electivas. Las primeras a su vez pueden tener el carácter de troncales, -denominadas por Suanabar (2004) *zonas de confluencia* en tanto hacen a una formación universal- o específicas, propias de una especialidad. Las optativas derivan de una oferta finita que ofrece la unidad académica y las electivas provienen de la oferta de toda una universidad. En ambos casos dibujan, al decir de este autor *zonas de fronteras* en el diseño curricular.

El conjunto de contenidos de orden teórico y metodológico provenientes de diversas disciplinas, que se seleccionan por su relación con una problemática de orden conceptual o práctico que opera como eje o núcleo de integración, conforma un “módulo”. Se denomina “seminario” al espacio destinado a la profundización de desarrollos disciplinarios que requieren un tratamiento adicional desde el punto de vista teórico y metodológico; supone la elaboración de una producción escrita de carácter personal. Un “taller” es un espacio *en el que a partir de una articulación teoría-práctica diferente se generan formas alternativas de pensamiento y acción*. Se organiza en torno a un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por docentes y alumnos que participan en todas las fases o etapas de su realización. A partir de la acción, y desde un proyecto de trabajo que comporta múltiples actividades, surgen problemas que se transforman en temas de reflexión.

Respecto de la definición acerca de los contenidos, siguiendo ideas de Zabalza, (2002) reconocemos que se expresa allí buena parte de los conflictos y controversias que afectan a la Universidad en su conjunto y que, resultado de los mismos, se perfila la índole de la formación en cada carrera. Dilemas tales como generalidad versus especialización, formación técnica versus formación humanística; universalidad versus situacionalidad; formación teórica y formación para la práctica, se configuran en parte de las cuestiones que deben resolverse en esta instancia.

Interesa por último, proponer como categoría fértil para el análisis de planes de estudio, la “articulación forma-contenido”, en tanto alude a las dos dimensiones clásicas de la Didáctica: qué se propone enseñar y cómo. Qué se anticipa en términos de contenidos y su correlación con aquello que se prevé respecto de las definiciones metodológicas se constituiría en un lugar

posible desde donde mirar esta relación en los diseños curriculares. Pero, además, atender a la articulación forma contenido en un plan implicaría una vigilancia respecto de la coherencia entre referente teórico y estructura curricular; entre el modo de concebir la relación teoría-práctica y el tipo de espacios que se diseñan.

A fines del análisis diacrónico, recuperamos categorías teóricas que consideramos centrales de los principales expertos en el tema. Desde una primera aproximación coincidimos con Terigi en la idea de que es posible reconocer un “esbozo esencial del currículo” es decir, la presencia de un núcleo incuestionable de materias que aparece en la mayoría de los currículos, caracterizadas metafóricamente por Goodson como “fortalezas inexpugnables”, que estarían evidenciando un modo privilegiado “matriz o código curricular” y ciertas tendencias en la evolución de las disciplinas.

Hay disciplinas académicas, dice Hobsbawn a las que puede aplicarse la idea de progreso y otras no. Desde allí y en una mirada complementaria reconocemos que, si bien los currículos se construyen sobre una historia curricular, van transformándose, van adaptándose a nuevas demandas, por lo tanto será asimismo objeto de análisis la incorporación de nuevos espacios, que suelen cumplir la función de “materias de pasaje” de un código curricular a otro. (REMEDI, E. 2004)

Referiremos a “código”, en clave con las ideas de Lundgren quien reconoce que todo currículo incluye un conjunto de principios sobre cómo debe relacionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento. Es decir, que “código”, alude a la particular configuración que adopta un texto curricular a partir del entramado de *ideales y reglas* que se asume en una propuesta formativa determinada, que puede representar una tendencia de carácter dominante o emergente.¹²³ En definitiva, identificar líneas de continuidad y ruptura posibles de visualizar entre un plan y otro. La continuidad estaría reforzando, parafraseando a Carrizales Retamoza (1986) la permanencia de ciertos espacios que operan como modelos orientativos de qué dirección tomar. La ruptura, en cambio marca una discontinuidad, significa dejar de pensar en lo que se pensaba y en cómo se pensaba; requiere *pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana*, es decir, *pensar en lo impensable*. En este sentido, coincidimos con Goodson cuando afirma que en los procesos de cambio, se plantea un juego entre la tradición y la invención. No es realmente nada sorprendente, según este autor que la originalidad funcione siempre dentro de la estructura de la tradición y que una tradición totalmente nueva sea uno de los acontecimientos más

123 Para una ampliación de los códigos que el autor identifica, remitirse al anexo: Recensiones bibliográficas de este texto.

improbable. Es por ello, agrega, que *el currículo está impregnado del pasado y de los vestigios del pasado y que las soluciones futuras por muy radicales que sean, llevarán inevitablemente consigo algo del pasado.* (GOODSON, I., 2000)

6.2. Los planes de estudio vigentes: planes de larga duración

El análisis de los planes vigentes, desde el corpus documental que los contiene, es una tarea que nos desafía investigativamente en tanto demanda, realizar una lectura que se remita estrictamente al texto curricular. Esto implica el esfuerzo de poner en suspenso las opiniones de profesores, egresados y alumnos vertidas durante la elaboración de los estudios de base realizados en el marco del proceso FOMEC¹²⁴. Así como las voces de los docentes entrevistados en el marco de esta indagación que, amén de referir a logros y dificultades en la implementación de los planes en los distintos departamentos, muestran diversas interpretaciones de la normativa que realizan los actores institucionales. También, presentan modos prácticos de resolver la aplicación, a lo largo de los veinte años de vigencia de la misma. Al tiempo que expresan posiciones críticas respecto de los diseños en cuestión. (de lo que se da cuenta en otro apartado de este texto)

124 Los mismos se recopilan en el Informe FOMEC Documento 1 (1998) De circulación Interna.

6.2.1. El plan 85 del Departamento de Plástica. Primero del período de recuperación democrática.

El documento se inicia a partir del subtítulo: “Necesidades del medio que debe llenar la escuela”, en el cual, se alude a tres grandes áreas: cultural de producción y transformación; tecnológica de consumo; y educacional, en función de las que se explicitan requerimientos del contexto a los que deberá atender la nueva propuesta académica del Departamento.¹²⁵

Respecto de la primera, se aspira a proyectar la Escuela como *centro de producción y difusión del arte*, por lo que se demanda a la Universidad la provisión de profesionales *capacitados ética y artísticamente*, con una *actitud de perfeccionamiento y actualización permanente que tiendan a fomentar, alentar, propiciar y coordinar actividades que interrelacionan al medio con el arte*, significándose éste *como vehículo que permite la transmisión, creación, síntesis, individualización y transformación de una cultura*.

En el segundo ítem se hace referencia al *arte aplicado*, como modo de producción que deberá asumir la Escuela, a fin de dar respuesta a *necesidades sociales* y evitar *la industrialización* que, según se afirma, responde a un *consumo “pseudo artístico”*. En tercer término, se plantea formar profesionales que sean *verdaderos educadores por el arte*, preparados para una *enseñanza creativa en todos los niveles del sistema educativo argentino y más allá de él*.

De la lectura de este primer apartado, a modo de marco conceptual, se desprende un conjunto acotado y un tanto ambiguo de referencias acerca de la función de la Universidad con relación a la formación en el campo del arte, que resalta el carácter “profesionalista” de la formación por sobre el artístico, al vincular la misma con las demandas del medio. Se alude al arte en singular y se plantea claramente la intención de distinguirlo (incluso aquel que se caracteriza como *aplicado*, nominación a la que se apela en los primeros planes del Departamento), de los procesos industriales, pseudo artísticos.

La expresión “verdaderos educadores por el arte”, que se asocia a “enseñanza creativa” podría entenderse como un indicio de adhesión a una línea teórico-metodológica al interior del campo, que sólo se vuelve a mencionar al considerarse los perfiles profesionales y cuyas postulaciones

¹²⁵ Si bien en el subtítulo se hace referencia a “la escuela”, se trata de la propuesta académica específica del Departamento de plástica, volviéndose a confundir ambos niveles organizativos.

no se desarrollan en el texto curricular, pero que, sin embargo, al asociar a la misma con el calificativo de “verdadero,” pareciera validarse como enfoque por el que se opta.

En consonancia con las definiciones asumidas, se plantea como *función profesional básica* la *creación y recreación de productos de artes para el medio*. Se discriminan, luego, las competencias del licenciado quien deberá ser capaz de producir objetos de arte en el ámbito de la pintura, escultura, grabado, diseño gráfico y otras *expresiones plásticas integradas*. Deberá, asimismo, participar en experiencias plásticas convencionales y no convencionales de investigación interdisciplinaria en nuevas tecnologías, técnicas, procedimientos, materiales y procesos de producción y ser apto para organizar y conducir programas culturales y artísticos.

Respecto del perfil del profesor, se afirma que debe estar preparado para ejercer la docencia en la educación común y especial en los diversos niveles, ciclos y modalidades de *ambos sistemas* para facilitar la formación integral desde la “educación por el arte”.

Se define como condición para el ingreso poseer título de bachiller o de escuela normal, lo cual estaría excluyendo al menos otras modalidades del nivel medio de la escolaridad, vigentes en el período de elaboración del plan (Perito mercantil, técnica y agrotécnica) Se solicita, también, la realización de un *cursillo de orientación*, sin aclararse los requisitos de aprobación del mismo, previéndose el ingreso directo para los egresados de la Escuela Provincial de Bellas Artes, excluyéndose mención alguna a escuelas similares del interior provincial o de otras provincias.

Se estipula, a modo de “consideraciones generales”, que el nuevo plan debe ser “coherente y armónico” conjugando necesidades de una “alta instrumentación técnica” con “conocimientos y prácticas didácticas”. Asimismo se alienta el predominio de materias prácticas y teórico-prácticas por sobre las “puramente teóricas”. Se refiere a la necesaria articulación entre asignaturas al nivel de “áreas” y “ciclos”, para:

[...]asegurar una eficaz tarea interdisciplinaria, a través de metodologías dinámicas, que consideren al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando su capacidad creativa y reflexiva, que lo lleve desde la experimentación hacia la investigación en sus áreas de competencia. (Documento curricular Pág: 4)

Seguidamente, se enumeran razones que justifican la modificación del plan vigente en ese momento. Se aduce la necesidad de ajustar la enseñanza artística al “nuevo espíritu universitario” y de elevar el nivel académico a partir de una mayor profundización de los

conocimientos; una articulación de los contenidos entre asignaturas; la actualización de métodos pedagógicos, técnicas didácticas y sistemas de evaluación, así como una mayor adecuación al medio.

Se incluye un listado de las insuficiencias de los planes que se están reformulando. Entre ellas, se menciona, la ausencia de talleres en el primer nivel; el escaso tiempo asignado a la asignatura “dibujo” -que se define como “materia eje de la carrera”-; la falta de una asignatura que canalice las inquietudes de una *plástica no convencional*; una desproporción “notable” en los contenidos de las asignaturas denominadas “las artes plásticas en la Historia”; la exclusión de contenidos específicos de arte argentino, latinoamericano y de los aborígenes y pueblos primitivos actuales; la insuficiencia del dictado de diseño gráfico sólo en un curso de la licenciatura de Grabado; la incorporación de grabado III en la Licenciatura de Pintura y Escultura -que restringe la capacidad horaria a materias específicas de taller de ambas licenciaturas- entre las centrales.

De todo ello, podría inferirse que la mención al contexto de la recuperación democrática es sólo tangencial y que las razones que estarían justificando el cambio de plan de estudio están sostenidas en argumentos de orden didáctico-metodológico.

A partir de estos reconocimientos se establece una organización curricular por ciclos. El primero de carácter básico común a todas las licenciaturas del Departamento de Plástica, el segundo con tres orientaciones. (pintura, escultura y grabado) El primero, con cinco “materias de taller” y una teórica, entre ellas se incorpora como nueva asignatura “Técnicas y Materiales” (pintura, grabado, escultura) además del dictado de las materias “Sistema de Representación,” para desarrollar *aspectos del dibujo que no se incluían en el plan anterior* y “Plástica Experimental,” cuyo objetivo fundamental se define como la posibilidad de realizar “experiencias plásticas”; los contenidos de las asignaturas “Las artes plásticas en la Historia” se desdoblán en I y II con la incorporación del estudio de los pueblos primitivos; se crea la cátedra de “Historia del Arte Argentino y latinoamericano”; se reemplaza “Historia de la cultura e Historia del arte” por la materia “Introducción a la Historia del Arte”.

Como objetivos generales del primero de los ciclos, se plantean conocer técnicas, materiales y herramientas elementales del quehacer plástico y las artes visuales, manejar el léxico técnico básico, analizar aspectos de la percepción visual, evaluar “con espíritu crítico aspectos técnicos, creativos, históricos de diseño, arte y educación”; comprender las manifestaciones del arte con relación al contexto, valorar y enriquecer el propio proceso creativo; realizar experiencias plásticas no convencionales a escala experimental; transferir los conocimientos a

propuestas personales; adquirir habilidades y la posibilidad de interrelacionarse con sus pares y docentes formando una “verdadera comunidad educativa”; valorar el alcance de todas y cada una de las especialidades de las artes plásticas y visuales; autoevaluarse con juicio crítico y tomar conciencia de la función individual y social del arte en la educación integral. Se incorporan, seguidamente, objetivos y contenidos mínimos de cada una de las asignaturas que configuran este ciclo.

Se nomina los espacios correspondientes a una misma línea, de modo tal, que al primero se alude como “introducción a...” y se enumera los subsiguientes, así, a modo de ejemplo: “Introducción al Dibujo”, Dibujo, Dibujo II. En algunos, la instancia introductoria queda obviada.

Se incluyen tres objetivos generales para el segundo ciclo que rompen con la lógica de formulación anterior; en tanto, desplazan el eje de las conductas que los alumnos deben lograr hacia los propósitos que la Escuela debe plantearse. Entre los mismos, se mencionan la formación de profesionales con idoneidad, la de equipos interdisciplinarios con el objeto de integrar el arte al medio social y en destrezas para desarrollar ideas plásticas en la creación de obras pictóricas; alentar la participación de la plástica en obras públicas.

Asimismo, se espera que los alumnos sepan juzgar objetivamente desde un punto de vista estético y específico la obra de arte. A diferencia de los correspondientes al ciclo básico, se observa en estos objetivos ausencia de alusiones a contenidos específicos del campo de conocimiento, lo que si bien les otorga mayor amplitud y generalidad, también lo tiñen de cierta ambigüedad.

Se sigue luego el mismo formato respecto de las licenciaturas. Para el caso de Pintura se definen 16 materias, prueba de capacitación de idiomas y trabajo final. Además de la continuidad de espacios incluidos en el ciclo básico se incorporan Fotografía, Problemática General del Arte, Diseño e Interrelación de las Artes; Morfología, Arte Argentino y Latinoamericano.

Se realizan, asimismo, modificaciones en las asignaturas correspondientes al área profesorado. Se proponen el pasaje de materias de 5to a 4to año y viceversa; se aumenta la carga horaria de la materia Visión y se cambia la ubicación de Lenguaje Plástico Geométrico.

En el caso de la Licenciatura en Grabado se incluye un párrafo a modo de fundamentación en el cual se expresa que:

[...] la multiplicidad de la producción que facilita la inserción de la obra de arte al medio, así como las características específicas, inefables e intransferibles que ofrecen las técnicas gráficas como medio de expresión y la vigencia del lenguaje gráfico en la cultura actual, hacen del grabado una disciplina de indispensable desarrollo dentro de las artes visuales.

El mismo tiene, a nuestro criterio, un interés justificatorio de la mantención de esta rama en la propuesta universitaria. Los objetivos que se formulan, (cuyo nivel no se aclara) plantean la profundización de conocimientos, destrezas y técnicas adquiridas en los cursos anteriores, la realización de obras gráficas con técnicas y procedimientos ya conocidos y el desarrollo de la capacidad de análisis de aspectos técnicos y conceptuales. Las materias cuyos contenidos difieren de la orientación anterior son Dibujo y Grabado.

En el caso de la Licenciatura en Escultura, el alcance de los objetivos generales es extremadamente diverso, va desde lograr formación profesional con amplia capacitación teórico-técnica; desarrollar la adquisición de hábitos de estudio y trabajo de taller, hasta juzgar con “objetividad y sentido crítico” la “problemática humana desde el ámbito de su especialización y la consideración de las características del alumno para orientarlo hacia la búsqueda de su imagen personal. Se podría conjeturar cierta disonancia de criterios entre estos objetivos en lo relativo a su grado de alcance, en comparación con los de las otras orientaciones. Al igual que en el caso de grabado, sólo se diferencian los espacios de Dibujo y Escultura.

La propuesta incluye las carreras de profesorado y Diseño Gráfico¹²⁶. Se expone luego el régimen de enseñanza –aprendizaje, que, según se expresa, se vincula con lo señalado en “Consideraciones Generales” y tiene como sentido, explicitar que el énfasis está puesto en las asignaturas eje de la carrera que poseen carácter integrador, a los fines de la coordinación horizontal de las restantes y que, las correlatividades ponen de manifiesto la coordinación vertical.

Respecto de la *metodología de enseñanza-aprendizaje*, se afirma que frente a las necesidades derivadas de la *actual situación universitaria* y de acuerdo al espíritu del plan, es fundamental que se centre en la *persona del alumno*, considerado como un *ser creativo, original, reflexivo y abierto, con capacidad para participar activamente en el desarrollo de su propio aprendizaje*. Se incorpora, a continuación, un listado de metodologías a emplear, desagregadas en “técnicas

¹²⁶ Respecto de esta última obviamos su análisis en tanto, al no ser aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad, nunca fue implementada.

grupales” y “técnicas individuales” y “actividades a desarrollar” tales como trabajos prácticos, monográficos, proyectos, visitas guiadas, entre otras.

Con relación a la evaluación, se asevera que el plan debe permitir el paso progresivo de una *heteroevaluación a una autoevaluación y evaluación grupal*. Asimismo, que es de carácter *abierto y su puesta en marcha permitirá la verificación de la validez de los contenidos, estando sujeto a las modificaciones que se consideren necesarias*.

El siguiente apartado, lleva por título “Régimen de cursado, evaluación y promoción”. Se definen allí qué materias del plan podrán cursarse en tal condición y cuáles no. Se agrega el reglamento de trabajo final.

En un ítem siguiente se determinan alcances e incumbencias del “Licenciado en Artes Plásticas”. Se aclara, a pie de página, que las orientaciones que se estipulan (pintura, escultura y grabado) no son restrictivas para la habilitación en todos los ámbitos de la plástica -como el título genérico lo indica- y que sólo supone una mayor especialización en el área indicada.

Alcances e incumbencias se estructuran en torno a aspectos profesionales y aspectos docentes, para cada una de las licenciaturas. En el primero, se consigna textualmente, *estudio, factibilidad, programación, desarrollo, supervisión, inspección o control de objetos de arte, resueltos mediante un procedimiento técnico* y, se definen como campos de acción: La producción de objetos de arte; la participación interdisciplinaria en producción e investigación en diversos ámbitos; la organización de actividades artísticas específicas y la participación como asesor, consultor y perito de organismos de distintas esferas. En el segundo, el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario específico y en otros niveles del sistema. Se estipulan, asimismo, los alcances e incumbencias para el título de Profesor Superior de Educación en Artes Plásticas.

También se incluye una previsión de necesidades de recursos humanos y técnicos para cubrir los cargos de las nuevas asignaturas que se incorporan de primero a quinto año y, en “consideraciones finales”, se aclara que no se incluyen cursos de postgrado y doctorados dado que los mismos podrán ser estudiados a posteriori basados en los lineamientos generales que emanen para la Universidad.

Se incorpora en un ítem al que se titula “propuestas para un mejor desenvolvimiento del plan nuevo”, las que se traducen en término del reconocimiento de perfeccionamiento docente; la

necesidad de conformar una comisión de Coordinación Pedagógica (integrada por un profesor de cada área, un egresado y dos alumnos, designados todos ellos por asamblea de sus claustros, y cuyo coordinador será nombrado por el Director de la Escuela)

En un párrafo final, se afirma que, por *unanimidad*, se cree que no debe existir ninguna relación de dependencia entre la Escuela de Artes y la Facultad de Filosofía para que la Escuela vuelva a tener la autonomía necesaria con la creación de la Facultad de Artes.

La lectura global de la propuesta permite señalar que: Se trata de un diseño de carácter cerrado, sin la consideración de espacios optativos ni de trayectorias diferenciadas; de tipo “colección”, siguiendo la clasificación de Bernstein, en tanto no anticipa instancias de integración multi o interdisciplinarias. Al no definirse explícitamente el formato de cada uno de los espacios, quedan indiferenciados en el diseño asignaturas de talleres. Podría inferirse que el supuesto que está en la base de esta omisión, dada las particularidades y la tradición curricular acumulada para el caso de la plástica, es que la teoría se desarrolla desde el formato de asignatura y la práctica en los espacios de taller. Respecto de las tres orientaciones (también llamadas “carreras”) sus diferencias se reducen al cambio del espacio homónimo, según se trate de pintura, escultura o grabado. El espacio plástica experimental se convierte en la novedad más notoria de este plan respecto de los anteriores.

6.2.2. El plan de estudios del Departamento de Música: ¿Más continuidades que rupturas?

En Marzo de 1986, el decano normalizador de la Facultad de Filosofía resuelve -aconsejado por el “Consejo académico normalizador provisorio”, aprobar el anteproyecto de planes para las Carreras de Música elaborado por la “Comisión Mixta”, -elegida de acuerdo a la resolución 427/84-, y elevarlos al “Honorable Consejo Superior provisorio”, para su intervención y posterior aprobación de los mismos. Estas especificaciones regulativas encabezan el documento que contiene los planes de este Departamento. Desde su lectura se reconoce que la Facultad se encontraba, en esos años de la reapertura democrática en nuestro país, en el pasaje de una institución intervenida a una institución autónoma, el que se traduce en un proceso de “normalización” de su vida académica y por lo tanto de provisionalidad respecto de su reorganización institucional.

La primera cuestión a destacar, con referencia al documento que contiene el diseño de las carreras del Departamento de Música, es que no incluye marco teórico de referencia que opere a modo de fundamentación en el punto de partida. Se definen para la formación, en el caso de dos de las carreras que se prevén, la condición de acceder a *niveles filosóficos, valores espirituales y morales así como a concepciones estéticas desarrolladas por el hombre a través del tiempo*. Las mismas aludirían a ciertas maneras de “significar” el sentido “último” de la formación que podrían estar operando a modo de “supuestos subyacentes”, en tanto se eluden las opciones de valor que se asumen.

Son tres las carreras que se incluyen en la propuesta académica: Composición, Perfeccionamiento Instrumental y Educación Musical. En el caso de la primera, se plantean como objetivos, -amén de los que mencionáramos en el párrafo anterior- comunes a todas las carreras: otorgar *una formación que les permita capacitar a los alumnos en nuevas técnicas y experiencias musicales convencionales y no convencionales, prepararlos para todo tipo de investigación pertinente a la especialidad* y, por último, *formar profesionales conscientes de las necesidades artísticas y culturales del medio, capaces de insertarse activamente en él*.

En el perfil del egresado, se alude al manejo de técnicas compositivas más jerarquizadas y reconocidas universalmente. Se demanda alcanzar instrumentación cognoscitiva para investigar; ser un profesional creativo, capaz de componer, transcribir, adaptar, arreglar o

realizar otras experiencias musicales interdisciplinarias relacionadas con otras artes. La estructura gramatical elegida para la formulación de perfiles y objetivos generales se asemeja por lo que se dificulta la diferenciación entre ambos.

El plan prevé materias obligatorias y correlativas de carácter anual a excepción de una de ellas “ Práctica de Dirección coral” y un Seminario electivo en el quinto nivel (cuatrimestral) que marca la única elección posible de parte del alumno.

Para la carrera de profesorado se enuncia el mismo perfil de la carrera de licenciatura. Se incorpora como demanda poseer solvencia en el manejo de las técnicas de educación musical aplicadas a su especialidad; para desempeñarse eficientemente en los centros educacionales de nivel medio y terciario no universitario, que requieran sus servicios profesionales. Para la obtención de este título, el alumno deberá, además de cursar las materias establecidas en el plan, cumplir durante un año académico un mínimo de tres horas semanales de práctica docente, en una cátedra a su elección. No se hace mención alguna a conocimientos relativos a la enseñanza, el aprendizaje, el sistema educativo, la institución escolar. Podría inferirse que en este plan, al menos desde el perfil delineado, la formación docente queda reducida a la adquisición de “técnicas musicales”.

Bajo el sub-título, el “currículo del licenciado es”, se incluye el listado de las materias, asimilándose así el concepto de “currículo” a “lista de materias a ser cursadas”. Se refiere a “niveles” en lugar de “cursos” o “años de cursado”, en total de cinco. No se diferencian ciclos ni líneas curriculares. Todos los espacios, a excepción de uno ubicado en el “cuarto nivel” y un “seminario de carácter electivo”, correspondiente a quinto año, son de carácter anual. El primer nivel consta de seis asignaturas; el segundo de siete, el tercero de ocho más la prueba de suficiencia de un idioma moderno; el cuarto de ocho (una cuatrimestral). En los niveles segundo, tercero y cuarto, uno de los espacios se define como taller (Música experimental). En el quinto nivel se prevén cinco espacios anuales, un seminario electivo que se define como “curso de profundización” - sobre alguna materia previamente aprobada- para lo cual el Departamento debe ofrecer un número de no menos de dos y la elaboración del “Trabajo Final de Investigación”.

El profesorado en “Educación musical” es otra de las tres carreras del Departamento. Respecto de los objetivos de la misma podría reconocerse cierta ambigüedad en las conductas esperadas. Se refiere a: alcanzar”, “dominar”, “adquirir”, así como respecto de los contenidos que sólo se nombran como “conocimientos específicos”. Se plantea, además, que los alumnos

desarrollen su capacidad comunicativa y la *condición de estimular la creatividad técnica, procedimental y metodológica apropiada para la transmisión y nivel que le permita acceder a la comprensión de los valores contenidos en el mensaje estético y su propia función en el contexto socio cultural*. Este último, alude a la función que se califica como “propia” de un docente, aunque no se explicita precisión alguna respecto de qué función se trata.

En la formulación del perfil se apela a un tipo de redacción semejante a la utilizada para la elaboración de los objetivos. Se estipula que, al finalizar la carrera, el alumno deba estar en condiciones de: Conocer el “objetivo” (en probable alusión a “objeto”) de estudio “música” y las conexiones interdisciplinarias del mismo; comprender las estructuras conceptuales referidas a la evolución de la música como lenguaje y su importancia en el contexto educativo actual; integrar conocimientos propios de la enseñanza musical como disciplina con los de otras asignaturas formativas. Se habla de “solvencia” en el manejo de la “técnica” (en singular); dominio de la tecnología educativa musical como medio de control y validación, de la disposición de habilidades y destrezas *psicomotrices, cognoscitivas y aptitudinales necesarias para el desempeño profesional musical* y luego se incorporan tres últimos objetivos precedidos por el verbo “valorar” que refieren al *aporte de la disciplina científica como rigor imprescindible para el diseño de proyectos y la consistencia lógica en las formulaciones conceptuales musicales; la concepción de vida en el arte como compromiso de entrega al medio comunitario y una perspectiva de realización personal en el desempeño musical profesional*.

En el punto tres del documento que se titula “Currículo del profesorado en Educación Musical”, se incluyen las materias correspondientes a este trayecto formativo y se aclara que la “estructura académica” está organizada por niveles. No obstante, el cursado de cualquiera de las materias que la componen debe ser determinado sólo por el régimen de correlatividades que se fija. El alumno deberá cumplir, durante un año académico, un mínimo de tres horas semanales de práctica docente en una “cátedra a su elección”. A pesar de expresarse que el título habilita para el ejercicio de la docencia en los niveles primario, secundario y terciario no universitario (sin que se mencione como alcance del mismo la inserción en “Jardines de Infantes -hoy nivel Inicial-), la referencia a “cátedra” como espacio de inserción para la práctica no da cuenta suficientemente de la definición del nivel en que dicha práctica deberá realizarse.

En el caso de la carrera de perfeccionamiento (entre paréntesis piano y violín) se contemplan los títulos de Licenciado y Profesor, especialidades *basadas en*: -áreas de estudio; audiciones públicas y seminarios. Se sostiene que las *materias ejes* de este plan son las que se vinculan con *la actividad realizada desde el punto de vista instrumental*. Se definen tres áreas de estudio

para la licenciatura: técnico-profesional, teórica y cultural. Para el profesorado, se agrega el área pedagógica.

Respecto de las audiciones, se deberán cumplimentar a lo largo de todos los años de la carrera en un total de cuatro por año, de las cuales dos corresponden al instrumento principal y dos a Conjunto de cámara; serán de carácter público. Los seminarios tienen como objetivo la investigación de temas que se consideran de interés general para el instrumentista y poseen carácter cuatrimestral. Sin embargo, en el listado de espacios correspondientes a las carreras de perfeccionamiento se incluyen dos: “Medios audio-visuales” y “Foniatría”, cuyos contenidos no plantean la problemática de la investigación.

Tanto en los objetivos como en el perfil del licenciado se hace referencia a piano y violín y no a viola y violonchelo, los otros dos instrumentos que tradicionalmente forman parte de la propuesta académica del profesorado (cuyos objetivos y materias específicas se presentan en apartados separados) Sí se encuentran incluidas al presentarse las materias correspondientes al profesorado de perfeccionamiento.

Se establecen tres objetivos generales para el título de licenciado en los instrumentos piano y violín: *la formación de un profesional creativo, capaz de interpretar las obras del repertorio de su instrumento con solvencia técnica y adecuado conocimiento de los estilos; la formación de profesionales conscientes de las necesidades artísticas y culturales del medio capaz de insertarse activamente en él; capacitar a los alumnos en la investigación de nuevas técnicas y experiencias musicales aplicadas a su instrumento.*

Respecto del perfil, se afirma que –en virtud de lo que antecede- el Licenciado en Perfeccionamiento debe estar en condiciones de poseer un sólido dominio en la ejecución del instrumento elegido que le permita abordar las obras de mayor envergadura de su repertorio; conocer los fundamentos científicos de la ejecución de su instrumento, a fin de aportar creativamente a su desarrollo; contar con un nivel que le permita acceder a la comprensión de los valores contenidos en el mensaje estético y de su propia función en el contexto socio-cultural.

En otro apartado del documento se desarrollan objetivos generales “del área” para el “instrumento básico” Viola¹²⁷. Carrera cuya duración es de 5 años, y en la cual el alumno deberá

127 Desconocemos las razones por las que viola y violonchelo se presentan en forma separada de los otros dos instrumentos. Por otra parte, ninguno de los entrevistados hace referencia a dicha diferenciación.

desarrollar *un elevado nivel de autoridad musical que lo capacite para desempeñarse como integrante de orquesta (concertino), músico de cámara o solista.*

Respecto de violonchelo, se repite la misma estructura que en el caso de viola, se reitera el primer objetivo y el resto se plantea del siguiente modo: *el alumno deberá concentrar especial interés en el desarrollo de la calidad y cualidades personales de su sonido, de una afinación precisa y de un estilo y técnicas limpio y claro;* demostrar un conocimiento suficiente sobre diferencias estilísticas de las distintas épocas e interpretar obras desde el repertorio barroco hasta el contemporáneo.

Respecto del título de profesor en Perfeccionamiento instrumental (nuevamente vuelve a hacerse mención sólo a violín y piano) bajo el ítem “perfil”, se establecen objetivos. Ellos son: poseer un sólido dominio en la ejecución del instrumento para abordar las obras de mayor envergadura de su repertorio; demostrar solvencia en técnicas de educación musical, de modo que puedan desempeñarse en centros educacionales que requieran de sus servicios y poseer un nivel que les permita comprender los valores contenidos en los mensajes estéticos y *de su propia función en el contexto socio-cultural.* No se indican cuestiones relativas al campo de inserción profesional de estos egresados, salvo la mención a *espacios educacionales* sin especificar niveles del sistema en los cuales podrían desempeñar su labor. De la lectura de perfiles y objetivos de las carreras de profesorado del Departamento de Música, es posible inferir la falta de claridad respecto de la especificidad de cada una.

Para el conjunto de las carreras se incluye el listado de las asignaturas y al interior de cada una de ellas, objetivos generales y contenidos. Cuando un espacio es compartido por más de una carrera no se realiza diferenciación alguna que adapte los mismos a las necesidades propias de cada una. Se incorporan, asimismo, condiciones requeridas para el ingreso y los reglamentos de trabajo final.

Como modalidad para indicar la graduación de las materias, se utilizan números romanos. Así, por ejemplo, para la carrera de perfeccionamiento se incluye el estudio del instrumento que corresponde, según cada caso, a lo largo de todos los años de cursado y se diferencia su nominación por el número que acompaña al nombre del instrumento, por ejemplo: Violín I, II, III; Para la carrera de “composición” se incluyen como materias específicas: Composición, para la cual se prevé además un espacio de carácter introductorio en primer año; Armonía, Contrapunto; Audioperceptiva, a las que se agrega Morfología desde segundo año; Instrumentación y Orquestación y Taller experimental en tercero y cuarto y práctica de dirección

coral y Folklore Argentino, en cuarto año. A ellas se le suma Introducción a la Historia del Arte, único espacio, además de los correspondientes a la llamada “área profesorado” que se comparte con las carreras del Departamento de Plástica e Historia de la Música I, II y III. El aprendizaje de un instrumento tiene carácter de “complementario” a la formación. No se aclara en el plan si el alumno puede optar por un instrumento de su elección o si la definición al respecto se realiza desde la propia oferta académica.

Interesa, a modo de síntesis, en primer término, reiterar por la significatividad que ello tiene, la ausencia de fundamentos de orden epistemológico, pedagógico y metodológico desde los cuales se expliciten opciones teóricas del arte, la música y su enseñanza que opere como marco referencial en el que se encuadren el resto de los componentes de los planes de estudio.

En segundo lugar, y tal vez derivado de lo anterior, interesa resaltar que la alusión a la formación de un profesional creativo, consciente de las necesidades artísticas y culturales del medio y capaz de insertarse activamente en él sólo se encuentra en la formulación de algunos perfiles en los cuales al mismo tiempo se hace hincapié en la solvencia técnica o el conocimiento científico en la ejecución de un instrumento.

Por otra parte, en esta propuesta se reproducen las mismas carreras que formaban parte de los planes de estudios anteriores, no habiendo en este sentido ninguna innovación. Igualmente el perfeccionamiento instrumental sigue reducido a la enseñanza de los cuatro instrumentos que, como ya lo veníamos señalando, constituyen la propuesta formativa desde que se originó la Escuela. La única novedad a resaltar es la inclusión de un espacio denominado “Música Experimental”

Al igual que ocurre en el plan de Plástica, este plan presenta una estructura cerrada, a excepción de la posibilidad de optar entre dos espacios para la Licenciatura en Composición.

6.2.3. El Plan del Departamento de Cine: Una estructura universitaria integral.

La propuesta formativa de este Departamento plantea como particularidad que viene precedida de un extenso documento de autoría del profesor Juan Oliva, jefe del mismo al momento de su reapertura. En este documento se eleva el “Informe Final” de la actividad realizada en 1986, titulado “Departamento de Cine”, Documento N° 2”, que remite a uno anterior incluido en el expediente N° 12-86-33076. Extraña inclusión en un documento curricular. Desconocemos las razones por las cuales el mismo se incorpora al diseño, pero nos atrevemos a suponer que subyace la intencionalidad de exponer marcos de referencia de orden político-ideológico, amén de la explicitación del contexto legal e histórico de la reapertura del Departamento, luego de su cierre durante la llamada “Misión Ivanisevich”, en 1975. En consideración a ello incluimos, previo al examen del plan de estudios, una lectura analítica de dicho documento.

El mismo se compone de las siguientes partes: un desarrollo histórico-conceptual prospectivo del Departamento con sus tres componentes básicos interrelacionados: Escuela, Centro de Producción y Centro de Extensión; el informe del curso preparatorio desarrollado en 1986, propiamente dicho, y la propuesta de plan de estudios.

En el marco del *“desarrollo histórico conceptual prospectivo” de tres componentes básicos interrelacionados* que integran el Departamento, se alude al “equipo de docentes” reincorporados del Departamento de Cine que obtiene *el requerimiento oficial para la reiniciación de las actividades* por resolución DHCS N° 185 del 11/7/86 en la cual se reconoce la labor de los mismos. A su vez, a partir de la resolución del decano normalizador N° 308/85, que asume la *reparación moral y material* de esos docentes, sienta las bases para la normalización del Departamento y encomienda al equipo docente la tarea tendiente a dicho objetivo, sobre la base de *la estructura original de su creación en 1966*. Se afirma, que de esta manera *se concreta la curiosa continuidad en que un gobierno democrático reinicia una experiencia gestada en otra etapa institucional similar, veinte años después*.

Asimismo, en ese marco, se refiere a los antecedentes del Departamento hasta su clausura; sus funciones como unidad de servicios; sus trabajos y proyectos de producción y coordinación universitarias. Se lo define sobre la base de la resolución fundacional del año 1966 y la actualización de la misma, como *“un sistema académico-productor difusor” constituido por tres componentes interactuantes: de “capacitación profesional”, denominado “Escuela” de*

“realización productiva profesional”, denominado “Centro de Producción” y el de “difusión cultural y educativa”, denominado Centro de Extensión.

Se expone un diagrama en el que se explicitan las dependencias a las que pertenece el Departamento de Cine y sus sistemas interconectados. En el mismo se muestra que, en el nivel de la Escuela, se ubican el centro de producción y extensión; a nivel Universidad, los servicios audiovisuales para educación investigación y extensión cultural y SRT (citado textual) y al “medio social” los servicios audiovisuales para planes de desarrollo, campañas de bien público, entre otras acciones.

En el apartado siguiente se plantean roles de los componentes y funcionamiento del sistema. La “Escuela”, se define como *componente académico de la capacitación que prepara a futuros profesionales productores en formación polivalente y especialidades finales como “realizadores y técnicos en la creación de productos audiovisuales”* y se agrega que, abarca las especialidades de realización, guionistas, iluminadores, camarógrafos, fotógrafos, sonidistas, montajistas y editores gráficos de animación, programadores y productores ejecutivos.

Caracteriza el campo ocupacional como en *expansión* para múltiples necesidades sociales tales como canales de TV, productoras cinematográficas, establecimientos educativos, organismos públicos, agencias publicitarias, radios, empresas de sonido, estudios fotográficos, docencia en universidades, escuelas secundarias y técnicas y otras múltiples actividades que requieren profesionales de especializados en en manejo de medios audiovisuales, entre otros. Servicios para lo cual, el profesional graduado debe estar preparado. Se le incorporan a tales *maestrías o destrezas técnicas*, la demanda de *aptitudes* que hacen al nivel universitario. De este modo, se sostiene, ha ido formándose un *nuevo tipo de artista*, creativo de la *ingeniería contemporánea*, *riguroso intelectual orientado a la producción y difusión del conocimiento*, *capacitado para la investigación y habituado a encarar tareas pluridisciplinarias*.

El grupo que diseña el plan se “auto adjudica” como poseedor de estas condiciones a las que se alude y esperan que los nuevos egresados se dirijan a un propósito “ético-humanista”, que es el que los guía, y que además sean conscientes de la responsabilidad social que les cabe como realizadores de mensajes que se emiten en los medios de comunicación masiva. Se informa que la cantidad de graduados hasta la fecha de elaboración del documento es de un total de 80 entre licenciados y profesores.

En el siguiente apartado, se hace referencia a la peculiar estructura del Departamento, “sello distintivo” que deviene de la existencia de los dos centros ya mencionados y su interacción con el nivel Escuela.

A continuación, se detallan datos acerca de la materialización de otros hechos y proyectos de cada uno de los Centros. Se hace un extenso desarrollo explicitando funciones, servicios personal, áreas. Se incluye un relevamiento de las películas realizadas desde la creación del Departamento. Sumado a esto se agrega que, al Centro de extensión y difusión, según lo dispuesto en 1966, le correspondería la organización y puesta en ejecución del cine club universitario, servicio de cine a la comunidad y servicio de documentación, publicación y cinemateca.

Define a los profesionales del Departamento de Cine no como científicos sino como artistas vinculados a *una forma de expresión contemporánea, heredera del desarrollo científico y tecnológico*, que deben abordar problemas complejos de planificación, financieros, técnicos y de coordinación artística. Se considera que los mismos son además universitarios y docentes que realizan experiencias, producen conocimientos para el servicio de diversas áreas, analizan críticamente y en tanto “cine-teleastas”, deberán dar *una vuelta de tuerca* y dedicarse a la investigación.

Entre otras cuestiones centrales que se abordan en este extenso documento, interesa destacar el cambio de nombre del Departamento que pasará a llamarse “De Cine y Televisión”, en reconocimiento de la inserción de los profesionales en la producción televisiva.

El informe pretende ser un relevamiento de actividades y potencialidades al aportar datos y reflexiones para un diagnóstico que va *más allá del área*, para la *red universitaria*. En el marco de la reapertura de los dos Departamentos clausurados, se considera que están dadas las condiciones básicas para una coordinación fluida con los Departamentos de Música y Plástica. Tanto por la contigüidad física como por la correspondencia disciplinar.

Se desarrollan una serie de definiciones acerca de la expresión cinematográfica. Entre ellas, se considera que es de carácter totalizadora e integradora y se proporcionan ejemplos del modo como el Departamento cumplió funciones en ese sentido con relación a los demás departamentos de la Escuela de Artes (dirección actoral con teatro, escenografía con Plástica y Teatro, musicalización sonora con Música, entre otras articulaciones posibles que se citan) Se advierte, no obstante que:

[...] aún no puede hablarse de una tarea interdisciplinaria de cierta sistematicidad como la que existió, es necesario que la Escuela en su totalidad se reponga y pueda superar tanto los problemas coyunturales que son comunes a la vida universitaria actual, como el lastre pesado que dejó en herencia la dictadura, en forma de discriminaciones encubiertas y una red kafkiana de parientes pobres, de ocultamientos, ambigüedades y asuntos no resueltos [...]

Para enfrentar estas dificultades que se enuncian se creó la “Comisión Mixta Asesora” como *garantía de participación y cuidado democrático*. Se sostiene que el “cúmulo de problemas coyunturales” a tratar obstruye la función de la Comisión y *la obliga a posponer “sine die” el debate de un tema fundamental* que es el de definir *el perfil contemporáneo de una Escuela de Artes universitaria, que habrá de conducir a una estructura integrada de las artes*. Se toma como referencia para realizar la transformación necesaria, las *tradiciones dignas de la Escuela* y el ejemplo de hombres como el Arquitecto Bulgheroni, quien fuera su director y cuya figura se ensalza habiendo sido el impulsor de la creación a partir de los “grupos piloto” de las unidades de Cine y Teatro y por su *fervor para la búsqueda de coordinación operativa* entre los Departamentos. Se considera que la mencionada Comisión tendrá que replantear la función del arte, sus formas de enseñanza y de participación en las modificaciones del entorno; deberá discutir los conceptos, que califica de “fósiles”, que distinguen el *arte puro* como *verdadero arte*, y *los criterios sordos que la sociedad le hace a las artes aplicadas*.

En el contexto de estas reflexiones, se refiere al retraso sufrido por el país debido a los golpes de estado y se enumeran, “a modo de antecedentes”; diferentes proyectos y experiencias realizadas durante las décadas de los 60 y de los 70” por la Universidad Nacional de Córdoba en las que tuvo participación la Escuela.

A continuación se narra el proceso iniciado por la Escuela de Artes en el año 1985 en pos de reconstituir no sólo las dos unidades clausuradas sino también la elaboración de nuevos planes de estudio para los cuatro departamentos con la participación de todos los claustros. Dicho proceso tuvo lugar durante el decanato del Profesor Segretti cuyo resultado fue la elaboración de un documento que si bien quedó como mera declaración de intenciones, se lo caracteriza como democrático.

También se alude a otro documento de referencia obligada que es la resolución 818 de Diciembre de 1986 de la Facultad de Filosofía, que aprueba las propuestas de trabajo hechas durante el Congreso Pedagógico de la misma Facultad. En especial, las referencias a las interrelaciones de cátedras y áreas y la vinculación con el medio social, en especial la propuesta de tratamiento en materias y seminarios de temas vinculados a la consolidación

democrática y a los derechos humanos. Asimismo, la propuesta consensuada por todos los claustros de producción de microprogramas televisivos de educación y la recuperación del Cine Club Universitario.

Por último, se reconoce la confluencia de ciertas orientaciones que se sintetizan en tres aspectos: el ajuste de la noción de arte al desarrollo de la sociedad contemporánea y al consecuente avance de la tecnología; el incremento de la responsabilidad del artista hacia la sociedad y la cooperación de las distintas ramas en la planificación y ejecución de trabajos en empresa común. En este marco el autor considera que:

[...] no es una quimera la aspiración a conjugar diversas disciplinas en un acto único. En algún tiempo estuvimos próximos, en algunos lugares se hace. La situación está madura para ir delineando el nuevo perfil de la Escuela de Artes.

El resto del documento realiza un extenso desarrollo respecto de potenciales acuerdos entre el Departamento de Cine y los Servicios de Radio y Televisión (SRT) de la Universidad Nacional de Córdoba, la Escuela de Ciencias de la Información y el Centro de Tecnología Educativa, que incluye antecedentes históricos de acciones conjuntas y de la intervención del Departamento en las mismas. En un apartado siguiente, se hace un pormenorizado análisis de la disponibilidad de recursos y de la necesaria racionalización de los mismos.

La segunda parte del texto contiene un relato de los cursos preparatorios, antecedentes de la reapertura del Departamento, desarrollados durante 1987 y las propuestas de cambio de denominación y nuevos planes de estudio para las nuevas carreras del Departamento de Cine. Respecto de los cursos se incluye una detallada descripción de los mismos y una valoración de sus resultados.

Como instancia previa a la presentación de los nuevos planes se incorpora el apartado “Reflexión inicial sobre la propuesta de actualización del plan de estudios” en el que se da cuenta acerca de espacios y actividades en las que trabajan y podrían desempeñarse los especialistas en medios de comunicación social. Se entiende que lo fundamental es tomar conciencia del fenómeno y contribuir a formar individuos con capacidad reflexiva, crítica, investigativa y la:

[...] consolidación de una mentalidad cuestionadora y de nuevas propuestas para aprender, enseñar a repensar y reformular la función de los medios audiovisuales para que sus mensajes contribuyan a crear en cada comunidad las condiciones básicas de paz, de comprensión, de convivencia y participación solidaria para desterrar el egoísmo militante de la actualidad que sólo sirve para confirmar nuestra dependencia.

Con relación al perfil profesional del egresado, se sostiene que se tiende a la formación de profesionales con capacidad técnica y conocimientos teóricos culturales. Ello supone

[...] la instrumentación de egresados productores, realizadores, técnicos, pedagogos, investigadores, asesores, planificadores dotados de un amplio repertorio de conocimientos que los habilite en el plano técnico específico como seres creativos idóneos en su materia y a la vez como elementos poseedores de un espíritu reflexivo que les permita desempeñarse activamente en la búsqueda y difusión del conocimiento.

Además se espera que estén imbuidos de una *concepción realista y transformadora, conscientes de la realidad social, política y económica de Argentina y América*, abiertos a enfoques multi e interdisciplinarios y a la multidimensionalidad de los problemas comunicativos; capaces de vincular la práctica académica y el ejercicio profesional a las instituciones de la sociedad; sensibles para imaginar nuevas prácticas que contribuyan a democratizar las aulas; diestros para manejar técnicas audiovisuales y agudeza crítica para develar las consecuencias negativas de grupos de poder. Asimismo, se espera que puedan asumir funciones de investigación, educación y extensión; difundir conocimientos; diseñar e implementar técnicas de exhibiciones en cine-video-diaporamas y de emisiones por el medio televisivo.

Asimismo, el egresado, deberá poseer aptitudes inherentes al realizador en su rol de productor ejecutivo tales como la utilización creativa de recursos propios y la capacidad para la obtención de recursos legítimos; todo lo cual lo faculta para la organización productiva y la resolución de asuntos económicos. También, estar abierto a *la cultura planetaria* y del movimiento de las ideas contemporáneas, con *espíritu crítico, atento a la preservación de la identidad cultural; conscientes de la responsabilidad ética e intelectual que le cabe como artista y realizador de mensajes destinados a la difusión masiva.*

Se manifiesta que estos son los propósitos generales que diseñan una “filosofía del plan de estudios para el perfil del egresado final” y se describen a continuación, las incumbencias profesionales de los títulos que se acuerdan en cada uno de los ciclos. (Básico y superior)

Para el título de técnico productor en medios audiovisuales, título intermedio de tres años de duración y realización de un trabajo final; se afirma que, de ese modo se cierra una etapa de capacitación profesional de la carrera y se obtiene el título de “técnico productor en medios audiovisuales”. La aprobación del ciclo básico es condición sine qua non para acceder al ciclo superior. De rápida salida laboral, dada la creciente amplitud de los campos que abarcan los medios audiovisuales y el incremento de las demandas sociales, el egresado deberá tener una preparación integral y polivalente en lo teórico y en lo fáctico. Este ciclo capacita a: técnicos

productores que puedan desenvolverse en todas las etapas de una ejecución audiovisual, adaptarse a los requerimientos de especialistas en diversas disciplinas y actividades y que estén capacitados para asesorar sobre las mecánicas más aptas en cada caso, (aprovechamiento de los recursos, medios posibles, tipos de materiales, etc.), a pedagogos, investigadores y publicistas, así como diversos entes para la conformación de centros de documentación y archivo.

De la lectura se desprende una suerte de capacitación polivalente de espectro amplio, técnica y teórica, ambiciosa en cuanto a las aptitudes requeridas, los espacios y tipos de intervención que se demanda amén de las capacidades que se derivan de la alusión a una formación sólida que sea apoyo para la realización personal y la posibilidad de discernir y adaptarse a los cambios acelerados que provocan la aparición de nuevas tecnologías.

Del Licenciado en Cine, título final de la carrera, de 5 años de duración y presentación de trabajo final, se define su finalidad como de profundización teórica, de capacitación en investigación y actividades creativas de las áreas expresivo realizativo-técnicas del cine y la televisión.

Respecto de la incumbencia, se afirma que las asignaturas que se incorporan en el currículo de los dos últimos años de la carrera le permitirán al egresado ser gestor de ideas y asumir roles directivos en producciones en cortos o largometrajes profesionales. Asimismo, lo preparan para la disciplina del trabajo en equipo en cualquiera de los roles que asuma y lo facultan para el ejercicio reflexivo y la integración del pensamiento del arte y de la ciencia. Se prevé, también como parte de las incumbencias el ejercicio docente, la inserción en proyectos de investigación y la ejecución de medios para la enseñanza.

Nuevamente, se expresa que el Licenciado estará en condiciones de concebir una obra integral y se da cuenta de un campo ocupacional amplio que se conecta con la inserción tanto en productoras de cine y televisión, centros de enseñanza, organismos de tecnología educativas, como en agencias de publicidad, entre otras instituciones.

Bajo el subtítulo “necesidades sociales a satisfacer”, se vuelve a discriminar la inserción en diversos campos. Respecto del primero, el laboral, se incluye un conjunto de reflexiones referidas a los sistemas de comunicación y su incidencia en el medio social, dado lo cual se afirma la necesidad de profesionales de alta calificación. Respecto del educacional se especifica que la función del egresado deberá ser la de instrumentar a los docentes en el

aprovechamiento de los medios audiovisuales, asesorar en el equipamiento y uso conveniente de los gabinetes audiovisuales. Con relación al campo económico se alude a la existencia de múltiples empresas privadas y públicas que incorporan las herramientas audiovisuales para diferentes finalidades. Se menciona el campo comunicacional, para referir a los canales televisivos y las posibilidades de inserción en distintas tareas, y el artístico cultural.

Bajo el título “Nivel Escuela del Departamento de Cine y Tv.”, se expone el nuevo “Plan de Estudios 1987”. En el mismo se organiza la carrera en los niveles de capacitación ya mencionados. Se definen tres áreas: Realización, técnica y cultural. También, se alude a materias teórico/prácticas con preeminencia en actividades tecnológicas de producción.

Con relación a la Licenciatura se la define como el nivel más alto de profesionalización. Se profundiza la capacitación teórica en los campos de investigación y se acentúan actividades creativas de las áreas realizativas teóricas del cine y la televisión. Se afirma que se define la elección de especialidades en diferentes ramas del espectro profesional. Incluye ocho materias y dos años de duración, además de la aprobación de un “quantum” de *indagaciones y prácticas en el centro de producción e investigación de experiencias* y de la tesis final.

Respecto del profesorado, se incluyen las materias pertenecientes a la *área de capacitación pedagógica* de la Escuela, y otras a las que se les otorga el carácter de complementarias (comunes a la licenciatura) en un total de nueve que se cursan en dos años de estudio. También se hace referencia a la presentación de un trabajo final para la culminación de la carrera.¹²⁸

Se prevén actividades de postgrado tales como seminarios, prácticas y mayor capacitación en disciplinas pedagógicas. Se incluye luego bajo el título “criterios metodológicos generales del plan de estudios”, las siguientes especificidades: objeto, definiéndose como tal al “área central”– eje del sistema”, el *área de realización audiovisual* que coordina *prácticas integrales de capacitación profesional deseable en función de demandas sociales y el mercado laboral actual y potencial de la región y el país*; la definición del perfil del egresado, en forma sintética. Se reitera la división en ciclos a la que ya se aludiera en más de uno de los anteriores apartados– se afirma que el plan se orienta a la formación de profesionales con el criterio de proceso y producto, y, se sostiene: *el proceso que desarrolla las facultades de autoaprendizaje es una relación interactuante entre el alumno y el objeto de transformación del cual resultará el producto.*

128 Cabe aclarar que la carrera de profesorado nunca se ha puesto en marcha.

En el ítem “Metodología”, se habla del “sistema taller” como aquel que responde a las peculiaridades del área y los objetivos y finalidades que fundamentan el plan. Se habla luego del mismo en términos de “método” que desenvuelve una enseñanza autogestionaria en la cual el docente es orientador, motivador y coordinador general de las actividades de los alumnos. En el taller, se sostiene, se realizan los procesos y operaciones progresivas de la “enseñanza-aprendizaje”. Una lectura cuidadosa de este párrafo estaría mostrando cierta ambigüedad tanto en relación con las conceptualizaciones del taller, los procesos de enseñanza y aprendizaje como respecto de los alcances del mismo en el marco del plan de estudios: ¿Se lo propone como una metodología para ser implementada en todas las asignaturas del plan o para las del área realizativa exclusivamente?

En el subtítulo “interacciones”, se marca nuevamente la división en áreas, en este caso se habla de “realización, técnica y socio-cultural (anteriormente y en el mismo documento se mencionaba como cultural) y se afirma, en tiempo presente del indicativo que: *vinculan su quehacer para obtener coherencia respecto de los objetivos educativos*, (no se alude por cierto a ellos), para la disminución de la redundancia de contenidos y prácticas y para una eficaz articulación del proceso teórico-práctico en el cual interactúan. Se agrega, entre paréntesis: “ trabajos prácticos comunes”.

Se refiere, bajo el subtítulo “Didáctica”, a los auxiliares audiovisuales recomendados para la enseñanza moderna como método exigible en los cursos del plan cuya distribución estará a cargo del centro de producción e investigación. Por otra parte, este centro coordinará con las “materias” y el centro de extensión, produciéndose en consecuencia cierto reduccionismo al asociar la acepción de “didáctica” exclusivamente con “recursos o materiales” para la enseñanza.

En “evaluaciones” se considera la presencia de las mismas en el punto de partida, durante el proceso y como valoración del producto parcial y final del alumno. Incorpora la autoevaluación en la medida en que desarrolla “facultades críticas”. Respecto de la revisión, el plan contempla ajustes durante su desarrollo que irán proponiéndose según el análisis de las experiencias y nuevas demandas profesionales.

En el rubro “contenidos mínimos” se consignan los espacios distribuidos por año de cursado y un objetivo para cada uno de ellos junto a una mención breve de contenidos.

Este plan plantea ciertas particularidades que lo diferencian de los correspondientes a los departamentos de Música y Plástica, del mismo período. En primer término, contempla un título intermedio y un título de grado.

Una segunda diferenciación estaría dada por las definiciones que se expresan en el documento que lo acompañan y que estaría operando a modo de marco teórico-referencial. Dicho documento marca una clara posición frente al arte y su vínculo con lo social. Expresa cuestiones tales como las necesidades de ajustar la noción de arte al desarrollo de la sociedad contemporánea y al consecuente avance de la tecnología, y reconocer el incremento de la responsabilidad del artista hacia la sociedad.

Otra cuestión central a destacar es que se trata de un diseño, tal como lo planteáramos al titular este apartado, de carácter integral, en tanto, contempla no sólo la propuesta de formación de grado sino la creación –o re-creación- de organismos de extensión. Asimismo, en una línea de valorización del trabajo interdisciplinario, se expresa reiteradamente la intencionalidad de articular con los otros Departamentos de la Escuela.

6.2.4. El plan del Departamento de Teatro: una propuesta de carácter reivindicatorio.

En el documento mencionado se incorpora un primer apartado titulado “Introducción”, en el cual se afirma como punto de partida, que el plan que se presenta responde a la necesidad de “rever los planes de estudio vigentes hasta 1975”. Aparecen así dichos planes como referentes de la nueva propuesta, ya que se trata, según se enuncia, de una revisión de los mismos luego de haber transcurrido más de diez años de su elaboración. Planes resultantes de las resoluciones rectorales dictados entre los años 1973 y 1974 y cuya implementación se reduce a dos años aproximadamente, dado el cierre del Departamento desde el período lectivo 1975.

Seguidamente, se manifiesta que esta reapertura se configura como una nueva instancia universitaria que permite “revisar” (nuevamente se apela a este verbo) *la concepción de un teatro que repite los modelos y las propuestas europeas*, siendo que el “teatro latinoamericano” no debe ser considerado *a partir de los modelos y propuestas de ese continente sino que debe ser comprendido en su propio contexto y realidad, como un camino hacia la definición de la identidad cultural*. Párrafo que, si bien contiene una apreciación crítica acerca de cierto modos

de concebir el teatro, la omisión de él o los destinatarios de la misma, lo toman inespecífico. ¿Se alude a los planes objeto de revisión o bien se hace referencia a concepciones de teatro que circulan en el contexto social más amplio?

Se continúa la “Introducción” a partir de un enunciado acerca del “lugar” que la actividad teatral ocupó en distintos momentos de la historia, como actividad expresiva desde su cercanía a lo ritual hasta el surgimiento de la idea de *obra de arte producida por los miembros dotados*, lo que la convierte en *actividad profesional... privativa de algunos miembros de la sociedad, acentuándose de este modo su carácter artístico por sobre su cualidad expresiva*.

Se refiere, seguidamente, a las posibilidades que la actividad teatral brinda en el marco de la recuperación democrática en Argentina. En tanto posibilidad de apoyo *al trabajo solidario en la búsqueda de soluciones a los angustiosos problemas sociales*, razón por la cual es requerido desde diversos ámbitos. En función de ello, el plan que se elabora, forma parte de una reformulación del rol del teatro en la comunidad como expresión estética y como instrumento de “participación social y desarrollo socio cultural”.

Finalmente, se expresan consideraciones realizadas por la Comisión que elabora el plan, respecto de *la realidad ocupacional y de creatividad del egresado*. En este marco, se señala que la misma, proporciona –en presente en el documento de referencia- *una formación profesional integradora que reconoce el hecho teatral como un proceso creativo*. Se definen, como pasos metodológicos que lo vehiculice, la investigación, sistematización, síntesis y evaluación. Asimismo, se sostiene que el acento está puesto en una formación que supere la dicotomía actor-técnico-director, al entenderse el teatro como “medio de comunicación”.

Esta propuesta se caracteriza como “flexible” al incluirse orientaciones hacia el final de la carrera que permiten profundizar en distintas especialidades. Se incorpora como cierre de la Introducción un listado de aspectos que “el plan de estudios incluye en su contenido”, en un total de dieciséis, a cuyo desarrollo nos referiremos específicamente.

El primero de los apartados que se titula “Fundamentación”, contempla en su párrafo inicial la expresión “propuesta curricular del plan de estudios” que, según se afirma textualmente, “toma como punto de partida una serie de aspectos”, que incorporamos sintéticamente. Se refiere a quienes asumen la actividad teatral como “profesionales de teatro” y se los caracteriza como participantes y productores del hecho teatral el cual se entiende como medio de comunicación e instrumento de producción y desarrollo cultural que plantea al medio y a sí mismo *la posibilidad*

de observar su problemática social, filosófica, económica, política. El plan, se dice, prevé la formación de un profesional que pueda insertarse en distintos ámbitos, desde diferentes roles y que pueda producir un “hecho creativo” a partir de la utilización de medios teatrales, radiales, audiovisuales, etc. Interesa señalar, en este punto, dos cuestiones. Por una parte, que la definición, aunque un tanto ambigua de un modo de entender el teatro y la formación en ese campo, excluye otros enfoques y vías de abordaje de lo teatral. Por la otra, que la alusión a lo audiovisual estaría marcando cierta intromisión en un área profesional de competencia de otro Departamento de la Escuela de Artes.

Se alude a la aprobación de una futura ley del teatro que impulsa la comunidad teatral argentina la cual contempla la incorporación de esta actividad en los niveles primario y secundario como experiencia de transformación de mecanismos de aprendizajes creativos, relacional y de desarrollo biopsicosocial del individuo.

En un segundo ítem, se definen como roles -entre paréntesis “funciones”- que debe “cubrir el profesional teatral”, en respuesta a los requerimientos sociales y de los medios de comunicación (teatro, cine, televisión, comunitario socio-cultural y educativo) los siguientes: Interpretación actuarial, producción y/o dirección de grupos/elencos; diseño, montaje y/o realización escenográfica; diseño y/o realización de vestuario y maquillaje; organización y conducción de proyectos participativos y autogestivos socio-cultural comunitario e integración creativa y operativa en organismos abocados a la formación y desarrollo del planeamiento e investigación de la identidad y patrimonio cultural de la sociedad en el contexto de la cultura universal.

En el punto 1.3. se incluye un extenso párrafo que refiere a la necesidad de ampliar las formas de aprendizaje-enseñanza verbales y las modalidades de conocimiento lógico-verbal con técnicas que combinen dicho pensamiento con el viso espacial, el lenguaje evocador, metafórico, analógico; el conocimiento multisensorial, la experiencia directa, la deducción, la reflexión, etc. Plantea como objetivo pedagógico básico lograr que el alumno integre y desarrolle “las capacidades y habilidades” que le son propias con aquellas que propone el contenido curricular formativo específico, prioritariamente las relativas al *autodesarrollo, la creatividad y el sentido social.*

A continuación, se define el perfil del egresado, que se anticipa de algún modo en la fundamentación. Para ello se apela al tiempo presente del indicativo: “el egresado, licenciado en

Teatro *es* ¹²⁹ un profesional creativo con *eficacia métodos y técnicas para operar y cumplir objetivos relacionados con el quehacer teatral*, al cual nuevamente se alude como medio e instrumento de comunicación participante del proceso cultural. En función de este señalamiento se define el perfil desde dos ángulos: el académico y el profesional. El primero representa los rasgos, conocimientos y expectativas “que califican a una persona para recibir una certificación académica”. El segundo, “refleja las exigencias del mercado ocupacional en términos de requisitos que definen habilidades, destrezas, rasgos de personalidad y el nivel de educación inherente al desempeño profesional”.¹³⁰ Interesa advertir acerca de la incorporación de los términos *persona y personalidad* y la ausencia de alusión al egresado como sujeto de aprendizaje.

Se aclara que el perfil académico se define a través de los objetivos generales de la carrera (en singular) el profesional, a partir de las funciones y tareas que le incumben. La secuencia de objetivos que se plantea propone el análisis crítico, la adopción de actitudes, el reconocimiento, identificación, aplicación y desarrollo de habilidades. El primero promueve analizar críticamente la inserción y la acción de la problemática del espectáculo como medio de comunicación, tanto en su dimensión cultural como educativa. Se alude así por primera vez en el documento al quehacer teatral en términos de “espectáculo”, asociado por otra parte con lo educativo. Asociación que resulta un tanto extraña, en el contexto de definiciones que se vienen desarrollando.

La adquisición de una “sólida formación general integrada” que permita una acción “eficaz y creativa” acorde a los requerimientos del medio, constituye el segundo objetivo general. Con relación al mismo, cabría, por una parte, preguntarse qué sentido se le otorga al término “general” y qué se entiende por “integrada” y, por la otra, cuestionarse si la eficacia y la creatividad son dos condiciones posibles de ser articuladas o si implican resoluciones de carácter excluyente.

Respecto del término general, señalábamos en un trabajo anterior, que podría ser significado con el sentido de *común a todos los que recorren determinado trayecto formativo*; o bien, entenderse como el reconocimiento de un conjunto de saberes de un valor tal, que todos los egresados deberían conocer, interpretado, tradicionalmente, como ‘cultura general’. (EDELSTEIN, G., SALIT, C. Y ANDRADE, S. 2001) En este caso pareciera, atendiendo a la definición de perfiles y funciones, que se estaría aludiendo al primero de los sentidos

129 El resaltado es nuestro

130 El encomillado proviene del documento original

reconocidos. Sin embargo, la ausencia de especificación daría lugar a interpretaciones equívocas.

Se demanda del egresado actitudes creativas, integradoras y científicas; que sea operativo y reflexivo frente al trabajo interdisciplinario, a los problemas relativos a las distintas áreas de conocimiento (no se especifican cuáles), en los grupos de trabajo, frente a las problemáticas emergentes de toda tarea de equipo. Así también, que ejerza la autocrítica y autoevaluación y que desarrolle capacidades y habilidades que permitan reintegrar a la comunidad las manifestaciones expresivas (musicales, corporales, dramáticas). Se pretende asimismo, que el alumno interrelacione sistemática y dinámicamente reflexión teórica y contrastación empírica, conocimiento lógico con conocimiento multisensorial y lenguaje verbal con lenguaje no verbal. Tendiendo a esto se plantea que el egresado deberá reconocer la necesidad de “actualización profesional y personal permanente”.

En la formulación de este perfil se incluyen aspiraciones de alcances muy disímiles que van desde el planteo de logros de nivel personal que demandan procesos vitales, cuya pertinencia en el marco de una carrera universitaria sería cuestionable, hasta objetivos referidos al campo de formación que oscilan entre una formulación de un alto nivel de especificidad a un grado extremo de inespecificidad. Todo lo cual le otorga un carácter difuso y ambiguo. Se incluye, asimismo, un listado de “demandas y posibilidades del medio” que, según se expresa en el propio documento, corresponde ser tenidas en cuenta en las definiciones del perfil “profesional”, lo que complejiza la comprensión de este tramo del documento.

Se define, seguidamente, el perfil profesional al que ya se aludiera anteriormente, en términos de funciones y tareas. Ellas son: creación e interpretación actoral, creación dirección y producción de hechos teatrales, diseño realización y montaje escenográfico, ambientación y vestuario; organización y coordinación de proyectos y grupos teatrales aplicados al desarrollo socio cultural.

A continuación, se discriminan para cada función: objetivos, ámbito profesional y tareas. De su lectura se desprende que para la función “creación e interpretación actoral, el objetivo propuesto es *la creación e interpretación de personajes en espectáculos teatrales, cinematográficos, televisión, musicales*. Se incluyen tareas tales como crear y elaborar personajes, textos y situaciones; interpretar creativamente personajes, textos y situaciones a partir de obras teatrales de distintas épocas y autores. Para la función creación, dirección y producción de hechos teatrales, en el objetivo correspondiente, se omite lo referido a dirección y se alude a las

otras dos competencias. Esto último a pesar de la centralidad que parecieran tener todas ellas en tanto se aclara que son funciones *básicas* y comunes a *todas las orientaciones*. Por eso, se deben adquirir en los tres primeros años de la carrera completándose en una etapa posterior con capacitaciones más específicas según la orientación que se elija.

Forman parte de las tareas que se enuncian: la elaboración de proyectos y programas para la implementación de obras teatrales, el asesoramiento “crítico” a los responsables de la toma de decisiones en la programación de eventos teatrales, la realización de estudios sobre expresiones teatrales desde perspectivas de la comunicación y la cultura; dirigir y producir elencos, equipos y hechos teatrales y participar en grupos de investigación.

La tercera de las funciones que se enuncia es la de diseño, realización y montaje escenográfico; ambientación, maquillaje y vestuario. Se espera que, a partir del ejercicio de las mismas se “expresen y comuniquen ideas, imágenes, emociones en lenguaje audio-viso espacial; se recreen, desarrollen y evalúen propuestas de diseño escenográficos, ambientales y de vestuario; se diseñe y realice maquillajes, máscaras y caracterizaciones; se participe en grupos de investigación sobre tecnología, montaje y realización escenográfica. Por último, respecto de la función “*organización y coordinación de proyectos y grupos teatrales aplicados al desarrollo socio-cultural*”, se plantea como objetivo el apoyo y asistencia sistemática a instituciones escolares y a todo tipo de organización que realice dichas actividades a partir del teatro. Definido, éste como *medio y modo de concientización y desarrollo de la identidad cultural y de las potencialidades creativas de los grupos oficiales y privados*. Como tareas se enuncian la organización y coordinación de grupos de autogestión, el asesoramiento y coordinación del proceso creativo teatral en sí, la participación en equipos interdisciplinarios de investigación experimental y el asesoramiento crítico a los responsables de la toma de decisiones en proyectos y programación de grupos teatrales destinados al desarrollo socio cultural.

Se definen como ámbitos de inserción profesional, instituciones, organismos y grupos oficiales y privados. Para el caso de diseño escenográfico, cualquier otro tipo de organismo donde se demande la creación de espacios escénicos y escenográficos que requieran diseño previo.

Se desprende de lo hasta aquí expuesto, la asignación de una gama amplia de funciones para el egresado en coherencia con las definiciones incluidas en la introducción y la fundamentación de la propuesta.

En el apartado número cuatro, se realiza la descripción del plan, que incluye las siguientes especificaciones: duración de la carrera, de los cursos y talleres, estructuración de ciclos y orientaciones optativas para obtener el título de licenciado en Teatro y la organización del plan en torno a “líneas curriculares”.

Se estipula una duración de cinco años, que incluye, según se expresa en el texto curricular, cursos anuales, cuatrimestrales, seminarios y talleres. Se estructuran dos ciclos: el primero de 3 años de duración que ofrece “una formación general” y el segundo de dos años de duración con dos orientaciones optativas para acceder al título, que no se explicitan en este apartado. No se clarifica la duración de seminarios y talleres. En referencia a las líneas curriculares, se distinguen un total de cinco: actoral, ciencias sociales, comunicación, técnica teatral y de integración y producción teatral. Se requiere, finalmente, para la obtención del título de licenciatura, la realización y desarrollo de un trabajo final de producción teatral, que se encuadra en una reglamentación que se adjunta.¹³¹

Las orientaciones que se definen son dos: técnica actoral y técnica escenográfica. La apelación a la nominación de ambas orientaciones como “técnicas” podría ser significada como un cierto reduccionismo respecto de las aspiraciones formuladas en los otros apartados del texto. Al tiempo que presenta una suerte de contradicción respecto de perfiles, objetivos y funciones que se demandan, especialmente los vinculados a los procesos creativos y de análisis crítico. Pareciera asimismo, que se opera cierta dilución/acotamiento respecto de algunas de las funciones y tareas incluidas como parte de la definición del perfil profesional, al no incorporarse como orientación ni la dirección ni la producción teatral. Ello pareciera reafirmarse desde la definición de lo actoral y lo técnico teatral como los dos “ejes ocupacionales estructurales” de la carrera. Al referirse a lo actoral se especifica que desde esa línea se *profundiza la problemática específica del actor como profesional del teatro en teoría y técnica de creatividad en coordinación teatral*, lo cual podría hacer suponer cierto desplazamiento, ya anticipado en la descripción de funciones, de la tarea de dirección a la de coordinación.

Por otra parte, dos de las líneas curriculares están asentadas en campos disciplinares no específicamente teatrales. El primero, en las Ciencias Sociales que, se considera, aportan formación *histórica cultura general y específica en el campo teatral, bases científicas y metodológicas en el campo teórico práctico... una perspectiva de la realidad socio-cultural a la cual el teatro expresa y dinamiza*. La segunda, en comunicación, aporta *“el conocimiento práctico-teórico de lenguajes y códigos propios de la interacción humana, que habilita al*

¹³¹ La misma es modificada por resolución número 282 en 1996 y se incorpora al documento curricular.

estudiante para comprenderse a sí mismo y comprender que la manera como la gente se comunica es la manera como vive. Es su cultura. A esto se agrega que la línea aporta a la formación en el sentido de *comprender el teatro como medio de comunicación y desarrollo cultural*, en este caso en consonancia con definiciones previas.

Al respecto, cabe plantear si la inclusión de ambas líneas, con la intención de aportar a una *formación histórica cultural general y a la comprensión de sí y de la comunicación humana*, no implicaría una aspiración omnicomprensiva que excede las necesidades formativas que se derivan de la carrera que se cursa. Por otra parte, interesa advertir el peso relativo que se le asigna al campo de lo general con relación al campo específico, en tanto se definen igual número de líneas curriculares para cada uno de ellos. En este sentido, se incluye un párrafo en el cual se alude a “bases científicas y metodológicas en el campo teórico-práctico”, ¿Sería este un intento de otorgar legitimidad científica al quehacer teatral? ¿Qué es aquello que se designa como campo teórico-práctico?

En lo relativo a los espacios curriculares, interesa destacar la definición, para la línea de integración y producción teatral, de los denominados “taller interdisciplinario” y “taller de producción”, respectivamente. Se los concibe como *ejes operativos* de la carrera, dado que a través de ellos adquiere significación *la formación e instrumentación desarrolladas en las otras líneas, la capacidad creativa adquirida y la comunicación con el medio*. Se especifica que, dentro de cada línea, las materias conservan su autonomía, pero “necesariamente” deben integrarse en el proceso creativo de los talleres e interrelacionarse vertical y horizontalmente”.

Su inclusión desde una mirada sincrónica, podría considerarse como la innovación más destacable de esta propuesta. Sin embargo, desde una mirada histórico-comparativa puede leerse como un intento agguinado de recuperación de la experiencia de taller total que se implementara entre los años 73/74 a modo, según señaláramos en el análisis histórico, de experiencia fugaz. Un intento de rescatar, avanzada la década de los 80, una experiencia considerada valiosa por quienes la vivieron. Dado que, al igual que en el Departamento de Cine, conforman, precisamente, el grupo de docentes que asumen el papel protagónico durante el proceso de reapertura del Departamento y en la elaboración del nuevo plan.

A modo de síntesis, se afirma que el plan intenta enfatizar una “formación teatral integral e integradora para lo cual se introduce lo que se consideran dos propuestas innovadoras con relación al plan anterior: la inclusión de dos orientaciones que *permiten formar profesionales del teatro teniendo en cuenta salidas laborales definidas sin descuidar la ‘universalidad’ que*

implica una carrera universitaria y el “área” de integración curricular que *implica la práctica profesional paralela a la formación académica y a la escala y nivel de instrumentación adquirida*. Se produce en este párrafo, un cambio de designación al aludir a la idea de área de integración para referir a lo que en página anterior se designa como línea.

En este sentido, se aclara que, en el marco de las definiciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades desde su unidad pedagógica, para todas las Escuelas que la conforman, se definen cursos especiales referidos a los estudios universitarios que los ingresantes a teatro deberán cursar. Es ésta la única instancia, prescriptiva por cierto, que implica un espacio articulado con otras escuelas de la Facultad, no incluyéndose en este proyecto ningún espacio compartido con otros Departamentos de la Escuela de Artes.

Más adelante, en el punto 8 se incluyen los llamados “contenidos básicos” de las asignaturas, Seminarios y talleres, diferenciados por línea curricular, en una secuencia que se marca acompañando a la nominación el número indicativo de su ubicación. Para la línea actoral, se incluye: Formación Expresiva I, II y III; Seminarios de Técnicas Expresivas I, II, y III, Formación actoral I, II, y III; Seminarios de técnicas actorales, I, II y III; Formación Sonora I, II, y III; texto teatral y Seminario autoral. Estos dos últimos espacios sin diferenciación por año, ni aclaración alguna acerca del año de cursado correspondiente. Es llamativo que en el primero de estos dos espacios se excluya el tratamiento de textos teatrales pertenecientes a la dramaturgia que se configuran como parte del acervo cultural universal. Se alude exclusivamente al mismo como “emergente de la creación actoral” y producto de la exploración y descubrimiento de textos autoexpresivos y se aplica en creaciones individuales y grupales así como la improvisación y la composición. Contenidos, por otra parte, que se confunden/subsumen con los pertenecientes al seminario autoral, fundamentalmente cuando en el primer caso se habla de “técnicas básicas y en el segundo de “técnicas actorales” y “aspectos técnicos” tales como “nuevos registros”.

Por otra parte, no se proporciona justificativo alguno acerca de la inclusión de estos dos espacios en la línea actoral en tanto refieren a contenidos cercanos a otros espacios que se incluyen en la línea Comunicación, por ejemplo “Análisis textual”, si bien puede pensarse que a diferencia de éste último, “Texto teatral” y “Seminario autoral”, refieren con mayor especificidad al campo profesional.

Con relación a los contenidos incluidos en los otros espacios de esta línea, aparecen como “desarrollo de habilidades”, en algunos casos; como “aspectos conceptuales”, en otros. Se formulan tanto como afirmaciones con cierto grado de desarrollo, como a partir del uso de

términos asociados por medio de la conjunción copulativa “y” vg.: el actor y la danza, el actor y la mímica; el actor y el lenguaje gestual; el actor y el teatro para niños; el actor y el teatro callejero, entre otros. Correspondientes a los seminarios de técnicas expresivas y junto a ellos se incluyen de ítem tales como: valoración crítica, investigación, análisis, práctica y crítica.

A la línea “Ciencias Sociales” pertenecen los espacios referidos a “Historia de la Cultura I y II; Historia de la Cultura y Teatro Argentino; Historia de la Cultura y Teatro Latinoamericano y español e Historia de la cultura y teatro universal, en ese orden. Tal ordenamiento supone una secuencia temporal de primero a quinto año, aunque la misma no se explicita.

El nivel de los contenidos es de carácter sintético y general. Su formulación por momentos queda expresada en términos de propósitos tales como “contribuir a la formación de un profesional consciente, informado y poseedor de herramientas técnicas y desarrollo de sus capacidades sensitivas que le permitan interpretar su realidad”. La amplitud de las formulaciones produce cierto vaciamiento de los contenidos disciplinares sustantivos específicos del campo de la Historia.

Por otro lado, la línea de Comunicación nuclea una serie de espacios derivados de campos disciplinares diversos tales como la psicopedagogía, la dinámica de grupos y la semiótica al interior de las mismas se incluyen contenidos, en algunos casos de carácter general, tales como la alusión a la investigación científica en las ciencias sociales y los modos de conocimiento en las ciencias “conjeturales”, en Psicopedagogía Teatral; ciencia y arte como concepciones de vida no excluyentes, en Semiótica aplicada I y II. En otros, de alto nivel de especificación se muestra una clara adscripción teórica a determinados enfoques y autores. Tal es el caso de las asignaturas “Dinámica de Grupos I y II, en las que se incorpora como contenido “Grupo operativo”, “el tratamiento de lo vincular” que remiten a una línea definida dentro

de la psicociología de los grupos. La inclusión de los estudios semióticos, asimismo, da cuenta de otra de las perspectivas por la que se opta. Se desprende de la lectura de los contenidos básicos que se incluyen en los distintos espacios curriculares definidos para este plan, la posibilidad de reconocer la presencia/ausencia de especialistas en las disciplinas de referencia.

En la línea técnico teatral se incluyen: Diseño I y II, sin especificación alguna que acompañe a la nominación del espacio pero que en función de los contenidos que se formulan refiere a Diseño gráfico; Diseño Escenográfico I y II; dos espacios llamados “Realización Básica y

Realización Aplicada”, sucesivamente, el segundo de los cuales se diferencia a su vez en I y II y se incluye un subtítulo “Realización y montaje”. Las diferencias entre estos espacios parece estar dada por el grado de profundización con que se propone el abordaje de algunos de los contenidos que se repiten y por la incorporación de otros de nivel teórico, como, por ejemplo, teoría y leyes de la acústica, así como la aplicación de ciertas técnicas a la producción teatral. Se incorporan en esta línea los siguientes seminarios: Caracterización y vestuario; sonorización I y II e iluminación I y II.

En la línea de integración y producción, que consta como ya dijéramos de los talleres de integración y de los talleres de producción, se incorporan especificaciones de carácter organizativo y metodológico así como finalidades de los mismos. El primero, se define de carácter interdisciplinario y se constituye por grupos de docentes y alumnos por nivel horizontal y vertical correlativos por líneas curriculares. Sus propósitos son esbozados como: la elaboración práctica y conceptual sobre el proceso de creación y producción teatral y la obtención de un registro sistemático del proceso de aprendizaje interdisciplinario. Se afirma que la modalidad de trabajo por la que se opta:

[...] permite investigar a fines de encontrar metodologías didáctico-pedagógicas adecuadas a los criterios de enseñanza-aprendizaje formulados en el presente plan; superar el individualismo...valorando la heterogeneidad de experiencias y puntos de vista que se reúnen en talleres de estas características y que constituyen un enriquecimiento personal y grupal para quienes los integran y establecer una retroalimentación entre los conocimientos y métodos interdisciplinarios y conocimientos y métodos específicos de cada asignatura.

Cabe preguntarse a qué experiencias de taller se remite cuando se refiere a logros de “talleres de estas características”. En este tramo también se plantea que el taller permite a los alumnos “una participación responsable, “un espacio educativo que habitan como propio”. Enunciado que no se plantea como aspiración de deseo sino como una situación que de hecho se presenta, al construirse la oración en presente del modo indicativo. Se incluye una referencia respecto de la enseñanza y el aprendizaje, en la cual pareciera que subyace una concepción tal, que subsume enseñanza y aprendizaje considerándolos como dos procesos indiferenciados, quedando, en consecuencia, desdibujadas las posiciones de docentes y alumnos. En el mismo sentido, podría reconocerse que se confunden investigación y enseñanza por lo cual no queda claro cuál de estas funciones es competencia del taller.

El llamado “Taller de producción Teatral”, se organiza por nivel horizontal. Se incluyen en este tramo del plan, como propósitos del mismo, la elaboración de la producción teatral en:

[...] el proceso de expresión-comunicación como un texto teatral que incorpore todos los códigos y medios expresivos propios del hecho teatral, ampliar y capitalizar los contenidos elaborados en los talleres de integración

interdisciplinarios; facilitar el ejercicio, definición y valoración de los diferentes roles intervinientes en el proceso productivo; posibilitar la interrelación dinámica con el medio, a través de un producto teatral de modo gradual.

Si bien las especificaciones respecto de ambos talleres se incluyen en el punto correspondiente a “contenidos básicos”, la ausencia de referencia alguna a los mismos hace suponer que en concordancia con el “formato taller”-tal como se lo concibe desde algunas líneas teóricas- las problemáticas a ser analizadas serán objeto de definición de los propios participantes, aunque ello no se manifieste explícitamente. Se señala, con cierta ambigüedad, que en el caso del primero de los talleres la conformación del mismo podrá realizarse al nivel de línea curricular o interdisciplinario, sin especificación alguna que dé cuenta de qué materias -y qué docentes-, integrarán los talleres a lo largo del trayecto formativo. Tampoco se definen ejes de problematización a ser abordados que orienten en procesos de secuencia y profundización a lo largo de la carrera, ni alusión alguna a criterios de coordinación y organización.

En otro tramo del documento curricular, se incorpora, el sistema de correlatividades y la distribución de asignaturas, seminarios y talleres por año de cursado y según orientación. Queda así configurado un mapa curricular que incluye en el ciclo básico, nueve materias anuales en primer año; siete anuales y dos cuatrimestrales en segundo e igual número en tercero. Para el caso del área de integración y producción, el taller correspondiente a “producción” se inicia en segundo año. Para cuarto y quinto año, se diferencian espacios curriculares respecto de cada una de las dos orientaciones, estos son: tres asignaturas anuales, cuatro seminarios cuatrimestrales y el taller de producción de carácter anual para el primer año de la orientación y, una asignatura, tres seminarios y trabajo final de producción teatral para el segundo en el caso de actoral. La orientación “técnica escenográfica” prescribe cuatro asignaturas, un seminario y el taller de producción, todos de carácter anual para el primer año y una asignatura y un seminario anual junto a tres cuatrimestrales y trabajo final (a diferencia del caso anterior sin especificación alguna) para el segundo.

Más adelante, en el apartado titulado “enfoque y propuesta metodológica”, se hace referencia al aprendizaje como proceso vital que tiene lugar en el cerebro cada vez que “se integra en él un conocimiento nuevo” o se adquiere una nueva habilidad. En este sentido, la Universidad es definida como institución que debe proporcionar la conciencia y capacidad necesaria para incluirse en una sociedad en la que se produce, según se expresa textualmente,

[...] una implosión de conocimientos y una revolución cultural emergentes de un período de gran discontinuidad, cambio e interdependencia entre gentes y acontecimientos [...] tal proceso implica formar personas que tengan confianza en sí mismas, iniciativa, amabilidad, espontaneidad, creatividad, responsabilidad, alegría y capacidad de valorarse a sí mismos [...] (102)

A partir de ello, se asevera que metodológicamente lo fundamental es estimular en el estudiante *las capacidades que lo transformen en un miembro activo y reflexivo del proceso de conocimiento*. El rol docente se concibe, en tanto, como de orientador y facilitador de situaciones de aprendizaje donde: se ponga énfasis en “aprender a aprender”, preguntar, prestar atención, estar abierto, considerar nuevas ideas, acceder a la información, valorar el ‘contexto’; se comprenda el aprendizaje como un proceso; un camino; se consideren alumnos y docentes como personas, no roles; se estimule la autonomía, la franqueza, el desacuerdo y el respeto; se generen grupos flexibles y abiertos; se otorgue prioridad al desarrollo de la persona, la imaginación, la fantasía y el pensamiento metafórico, la exploración de los sentimientos y las emociones; se fomente la conjetura y pensamiento divergente como parte del proceso creativo y se estimule las funciones lógicas y analógicas, las estrategias holísticas e intuitivas y fusión de los procesos corporales.

Asimismo, se propone interesar a los alumnos en *poner a prueba sus límites y trascenderlos*, la interacción dinámica entre conocimiento teórico-abstracto y experiencial-sensorial. Ello, según se afirma, *tanto dentro como fuera de la clase fomentando la interacción con la comunidad*, estar atento al entorno físico ambiental del aprendizaje, donde se incluyen cuestiones tales como la ventilación e iluminación; la autonomía, interacción y autodisciplina.

Se hace nuevamente referencia al aprendizaje, en este caso, a la idea de proceso se le incorporan los calificativos de transformador y permanente, *circunstancialmente relacionado con el ‘período escolar’* y se propone relativizar el contenido como idea de *adquirir una información ‘correcta total’ que ponga énfasis en ‘producto aprendido’*. Se afirma luego que, en consonancia con lo anterior, en el diseño curricular se contemplan líneas en las cuales las asignaturas portan contenidos y los talleres y seminarios actividades básicas.

Esto último, puede ser leído como contradictorio al interior del propio plan en especial respecto de los seminarios para los cuales se especifican contenidos básicos. Se plantea así una suerte de escisión entre forma y contenido, que de cierto modo no condice con los señalamientos acerca del aprendizaje y la necesaria articulación teoría- experiencia, que se venía sosteniendo.

En el mismo apartado se afirma, que en el “enfoque ideológico”¹³², las líneas conforman áreas de conocimiento donde cada asignatura aporta y permite el aprendizaje y desarrollo de

132 Que puede ser interpretado como un error en el tipeado del manuscrito original dado que en función de las temáticas a las que se alude, la expresión adecuada habría sido “enfoque epistemológico”.

habilidades, capacidades y conocimientos específicos. También deberán atender no sólo a su estructura interna sino a su correlato horizontal y vertical; los talleres como *instancia que relacione al alumno con su ejercicio y campo de acción profesional y permitiendo a partir de un hecho teatral encarado desde un punto de vista grupal, intercurricular y confrontado con el medio, la proyección hacia el mismo y la reflexión*. Los seminarios, se consideran como parte del área de profundización en conocimientos específicos e implican estudio intensivo *en prácticas participativas donde deberán producirse trabajos que expresen la búsqueda y reelaboración realizadas*.

Con respecto a la evaluación se define como parte del proceso de aprendizaje y como una “investigación evaluativa y diagnóstica” que sirve para acreditar acciones y producciones de los alumnos; orientar la labor docente; ajustar y modificar el plan de estudios durante su puesta en acción y autoevaluar las acciones de todos los protagonistas comprometidos en el desempeño institucional. Se complementa lo afirmado, señalando que las tareas de evaluación son diversas y van desde la búsqueda y análisis de datos, acciones y vínculos definiéndose las funciones de la misma como de diagnóstico, verificación y sistematización de información que sustente la toma de decisiones. Se propone la adopción de diversas modalidades de evaluación: oral, escrita y práctica de ejecución así como el uso de instrumentos variados. Se considera que así planteado, el ‘sistema de evaluación’ elimina la consideración del examen final como instancia única de comprobación de los resultados, reivindicándose el proceso y el sistema promocional.

Ahora bien, llama la atención que en el apartado “enfoque y propuesta metodológica”, que estamos analizando, se ocupe nuevamente de la explicitación de una serie de conductas y actitudes a ser desarrolladas, ya expuestas en otros tramos del texto tales como perfiles, objetivos y contenidos. Asimismo, más allá de definir el rol docente y de hacer alusión a la conformación de grupos, no se incorporan otras especificaciones acerca de la o las metodologías, tal como se enuncia en el subtítulo. Es decir, no se incluyen orientaciones respecto de cómo enseñar, a partir de qué estrategias, que actividades y recursos incorporar en función del campo artístico específico para el que se forma.

Luego, se incorpora al texto un organigrama del Departamento en el cual se incluye una comisión mixta interdepartamental; una unidad pedagógica y cuatro coordinaciones (pedagógica, de producción, de extensión y de investigación). En todos los casos, compuestas por el claustro docente y estudiantil. Se designan como parte de los órganos de gobierno al asistente técnico de carácter ejecutivo proveniente del claustro docente, el consejo de Departamento de carácter resolutivo (docentes y alumnos) y la asamblea de Departamento con

la participación de ambos claustros. En la base del esquema se plantea el nivel de las cátedras y para cada uno de los claustros, reuniones plenarias por niveles además de reuniones por áreas para el caso de los docentes. Se aclara que el Departamento no cuenta con personal no docente.

Estas disposiciones que si bien no son de orden curricular, entendemos, se configuran como marco para otorgar algún grado de funcionalidad al plan de estudios, en particular la definición de la coordinación para el área de producción.

Sumado a esto, se definen las acciones que realizarán los estudiantes, así como las funciones para el cargo de “coordinadora de investigación” que se crea, asignando a la misma y a todos los docentes del Departamento, la responsabilidad de sistematizar métodos de investigación teatral y la producción de materiales para las cátedras. Se refiere igualmente a la relación con el Centro de investigaciones de la FFYH, como espacio para la concreción de investigaciones interdisciplinarias. En lo relativo a extensión se la considera estrechamente ligada al área de integración y producción.

Se estipula que la coordinación pedagógica del departamento y la comisión de plan de estudios forman una “comisión curricular” para velar por el cumplimiento del plan, evaluarlo y elevar propuestas para realizar correcciones pertinentes. Con relación a la implementación, se requiere que el docente cumpla su tarea académica en tres instancias: cátedra, talleres de integración y taller de producción. Deberá participar de reuniones docentes y en una de las cuatro coordinaciones a su elección. Los docentes que conformen el Consejo del Departamento serán elegidos por sus pares.

En particular este plan, a diferencia de los correspondientes a los otros departamentos, plantea una alternativa frente al desafío de la articulación horizontal y vertical, sostenida en la incorporación de los espacios de taller y, en lo organizativo, al incorporar la figura de coordinación pedagógica. El reconocimiento de la necesidad de una evaluación de seguimiento en la implementación de esta nueva propuesta se constituye asimismo en una expresión novedosa. Interesa destacar asimismo la intencionalidad de incluir la práctica investigativa en articulación con el Centro de Investigaciones de la Facultad.

Podría afirmarse que la propuesta está atravesada por dos ejes que se cruzan: interdisciplina y autogestión.

6.2.5. Aproximando primeras comparaciones

Para finalizar la referencia a los planes de este período, que se realizan en tiempos cronológicos diferentes, (1985, 1986, 1987 y 1989) interesa destacar dos cuestiones que se desprenden de su lectura.

Como primera cuestión, la disparidad de criterios en la configuración de los documentos que los contiene, respecto de la inclusión y formulación de los componentes del diseño (fundamentación, perfiles, incumbencias, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación). Disparidad que estaría dando cuenta de modos diferentes de pensar y entender el lugar del arte en la sociedad; la misión de las universidades respecto del mismo y, derivado de ello, el sentido que se le otorga a la formación artística. Todo lo cual es posible inferir a partir, tanto de lo dicho y de lo omitido en los diseños curriculares, considera valioso para ser enseñado y por lo tanto se configura en el currículo prescripto, como de las ausencias que configuran el currículo nulo.

En este sentido, de la lectura de los marcos referenciales que se explicitan se infiere una fuerte preocupación en los currículos de Cine y Teatro por la integración de lo artístico con el medio social junto a un posicionamiento ideológico-político determinado. En el caso de los planes de Plástica y Música, una mirada más apegada a la preocupación por la formación de un profesional que demuestre destreza con relación al manejo de técnicas e instrumentos. En el caso de plástica, a pesar de que se incluya una mención a la Educación por el Arte como enfoque.

Como segunda cuestión a destacar, es posible apreciar, en los diseños de Cine y Teatro, ciertas reminiscencias de los planes de finales de los '60, principios de los '70. En los diseños de Plástica y Música ciertas definiciones curriculares del plan 78 permanecen inalterables. (Por ejemplo las tres carreras en cada caso; las materias que conforman el esbozo esencial) Este conjunto de especificidades, estaría dando cuenta de que la historia curricular de los cuatro departamentos que vuelven a configurar la Escuela, en esta etapa, discurren por caminos divididos.

Por su parte, las condiciones concretas que facilitaron u obstaculizaron el desarrollo de estos diseños así como la consolidación de algunos aspectos y las dificultades de implementación de

otras definiciones junto a las modificaciones que se fueron generando en las prácticas será objeto de análisis, desde las voces de los actores implicados, en otro capítulo de este texto.

6.3. Una lectura diacrónica: tendencias, continuidades y rupturas.

En este tramo, retomamos el análisis comparativo entre las propuestas académicas de la Escuela a lo largo de su historia. Análisis que se acompaña de cuadros confeccionados con la intención de mostrar distintos planos y posibilidades de lectura longitudinal. Esto nos permite el reconocimiento de continuidades y rupturas y la marcación de ciertas tendencias que se van delineando, respecto de duración de las carreras, titulaciones, nominación de los espacios y formatos de los mismos.¹³³

Interesa recuperar en función del propósito enunciado que, como lo muestran algunos estudios sobre el tema, en la configuración de un currículo, las modificaciones nunca son totales y suele producirse un proceso de yuxtaposición entre *viejos fragmentos rejuvenecidos* y los nuevos que se agregan. Una suerte de *aggiornamento* en los formatos o estructura curricular así como en la definición de contenidos básicos, que en algunos casos no implican cambios sustantivos para la formación. Suele generarse así, al decir de Feldman (1994) una suerte de *currículo mosaico*, conformado a partir del uso de aspectos parciales de diferentes diseños.

En el marco del análisis que se propone, una primera cuestión a destacar es que los dos primeros planes de la Escuela (Lo Celso y Giacobbe) presentan una estructura que calificaríamos, por diversas razones, como atípicas. Por lo cual, la posibilidad de establecer semejanzas y diferencias con el resto de los diseños se torna compleja. Una característica peculiar de los mismos, es la indiscriminación entre niveles tales como escuela, sección, departamento, que creemos derivada de la propia confusión del momento creacional, por lo que

133 En "Anexos" se incluye una síntesis de los diferentes planes de estudio de la Escuela de Artes desde su fundación al presente. Respecto de los cuadros que se incorporan al final de este capítulo, en uno primero se muestra la estructura de la Escuela según queda conformada desde cada plan de estudios, respecto de duración de carreras, títulos y años de cursado. Los cuadros, grafican un análisis comparativo por departamento y por carrera de los espacios curriculares del conjunto de planes de estudio a partir de la reforma curricular de 1960 (Plan Bulgueron). Quedan fuera de este análisis de corte comparativo los dos primeros planes de estudio, dado que el formato de los mismos se distancia sustancialmente del resto y ello dificulta la posibilidad de realizar comparaciones en función de parámetros comunes. (las mismas son objeto de análisis en este apartado). Para el caso del Departamento de Plástica se presenta la carrera de pintura, a modo de ejemplo "testigo" de las particularidades de la oferta de ese Departamento. Respecto del Departamento de Música se elaboran cuadros comparativos de las carreras de Perfeccionamiento Instrumental y para la de Composición. Respecto del Departamento de Teatro se trabaja asumiendo como referencia la orientación actoral perteneciente a los planes vigentes. El Departamento de Cine posee una oferta académica única.

los diseños correspondientes a las distintas carreras (Plástica y Música) se incluyen en un único plan de estudios.

Tanto el Plan Lo Celso como el Plan Giacobbe incluyen listados de materias que serán dictadas como parte del trayecto formativo, sin especificación acerca de su distribución a lo largo del mismo. No obstante, bajo esta aparente ausencia de valoración en el planteamiento de las asignaturas, pareciera estar subyaciendo cierta lógica donde las primeras en ser presentadas estarían más íntimamente ligadas a la formación específica y las últimas de carácter complementario. Lógica que invierte cierto orden instituido en las prácticas de formación universitaria, cuyos trayectos se plantean desde criterios que van de lo general a lo específico. Es decir, hacia niveles cada vez mayores de profundización en el campo de conocimiento. Se destaca como peculiaridad, asimismo, el extenso desarrollo de conceptualizaciones acerca del arte, que se incluyen a modo de fundamentación teórica.

El Plan Bulgheroni plantea, como notas distintivas respecto de los dos anteriores, la ausencia de marco referencial teórico, lo que pareciera empobrecer el mismo en tanto no se hacen explícitas las conceptualizaciones que operan como punto de partida. No obstante, la incorporación de contenidos básicos actuaría de modo compensatorio y lo alejarían de la idea - en términos de Terigi-, de “un currículo flaco” (2004). Más aún, dicha incorporación resulta una instancia regulatoria de definiciones inherentes a la enseñanza, en el marco de la libertad de cátedra. Práctica aún hoy sostenida como necesaria por los curricularistas, en tanto al otorgar visibilidad a enfoques, perspectivas, principios y teorías, se delimitan alcances de los trayectos formativos, todo lo cual otorga mayores grados de racionalidad al diseño.

El reconocimiento de continuidades y rupturas puede ser realizado si nos detenemos en las carreras que se ofrecen y el análisis específico de algunos espacios curriculares. En este sentido, algunas materias estarían conformando el “esbozo esencial del currículo” de determinadas carreras en tanto su presencia es constante a lo largo de las diferentes configuraciones que el mismo fue adoptando. Así Dibujo, Pintura, Escultura y Grabado parecieran representar para el caso de las artes plástico-visuales “lo esencial”.¹³⁴

La presencia de Armonía, Contrapunto y Composición como parte de las asignaturas de Música, -espacios curriculares que permanecen en todos los planes de estudio posteriores- podrían ser significadas, siguiendo la terminología de Burton Clark como expresiones de un campo disciplinar, “fuertemente estabilizado”.¹³⁵ La inclusión desde este primer diseño

134 Ver cuadro N° 2 Las asignaturas mencionadas se indican con azul.

135 Ver cuadro N° 3. Las mismas se señalizan con color azul.

curricular, de “pintura, escultura y grabado”, las tres manifestaciones de las artes plásticas que configuran respectivamente las tres carreras de la actual oferta del Departamento de Plástica, desde otra línea de sentido, podrían estar dando cuenta del peso de la tradición en el currículo. En tanto, a pesar de los procesos de múltiples atravesamientos entre expresiones artísticas que generan el borramiento de fronteras en el campo de la producción artística y la generación de disciplinas de borde, se sigue sosteniendo la demarcación clásica en las propuestas de formación.

La inclusión de violín, viola, violonchelo y piano,¹³⁶ como los únicos cuatro instrumentos desde el origen de la Escuela dada su permanencia y la exclusión de otros en más de cinco décadas, podría hacernos pensar que la continuidad y no el cambio (la tradición por sobre la invención) es un rasgo que caracteriza al Departamento de Música.¹³⁷

A excepción de la enseñanza del órgano que se incorpora en el Plan Bulgheroni, del 1962 y cuyo titular era el profesor Eduardo Gasparrini (nombre que lleva una de las actuales aulas del Pabellón México) Cuenta un entrevistado que la pedalera era de madera y por ello en los años 50 los aspectos prácticos se enseñaban en la Iglesia de Santo Domingo que facilitaba el órgano a la Escuela la que disponía del mismo por quince días. (Entrevista N° 4)

El caso de la guitarra tal vez sea un ejemplo de cómo en el campo del arte se manifiesta la dialéctica entre la “divulgación” y la “distinción”. Cuando una expresión musical, una canción, dice García Canclini (1997), recuperando aportes de Bourdieu, se masifica, pierde el carácter de elemento de distinción. El uso, en este caso de la guitarra como instrumento clave en la música popular ¿Le habrá hecho perder distinción? ¿Explicaría esto su exclusión de todas las propuestas académicas de la Escuela de Artes?

En este punto cabría preguntarse si la supervivencia de dichos espacios responde a una condición inherente al campo de formación específico, a un modo de concebir dicha formación, o bien a una visión o enfoque entre otros posibles. ¿Seguirá teniendo vigencia esta

136 Ver cuadro N° 4

137 A partir de las indagaciones realizadas, algunos informantes claves consideran que la presencia de estos cuatro instrumentos en el origen obedece a razones de prestigio social. En los '50, dice el especialista consultado, eran los únicos instrumentos “respetables”. Esto quiere decir que “las señoritas de buena sociedad” podían tocar esos instrumentos (*y el arpa, pero no habría tantas candidatas*) son precisamente aquellos que la sociedad de la época valoraba como dignos de ser aprendidos por sus hijos. Y agrega: [...] *todos los otros instrumentos de la orquesta tienen tradicionalmente el estigma de lo populachero incluso los de vientos. En el Renacimiento ya te dicen: cuando vos tocas cualquier instrumento de viento la cara se te distorsiona, queda poco elegante, entonces no son adecuados, son los instrumentos de cámara de los salones aristocráticos, instrumentos de cuerdas a los que se agregan en el XIX, la guitarra como instrumento de salón, pero la guitarra sigue teniendo esa dualidad que es fina, pero que también lo usan en la pulpería.* (Entrevista N° 3)

diferenciación de asignaturas separadas o responde a una versión “escolástica” de la Plástica y de la Música?

En este sentido, Próximo a la idea de “esbozo esencial del currículo”, resulta potente para el análisis el reconocimiento que realiza Kliebard y recupera Goodson, de materias que se presentan como “fortalezas inexpugnables”. Dos situaciones paradójales, reconocemos, se presentan en los planes objeto de análisis.

Por una parte, materias que no sólo sobreviven, aún en los planes de la dictadura, sino que su nombre permanece inalterable. Un ejemplo paradigmático de ello es la materia Visión¹³⁸ de las carreras de Plástica. (Acerca de la cual, por otra parte testimonian distintos docentes que se hicieron cargo de la misma a lo largo de la historia) Al respecto, y en un intento de explicación-comprensión cabe suponer que mientras la nominación de ciertos espacios permanece, las modificaciones vienen dadas por la sustitución de unos contenidos mínimos por otros y ello estaría, a su vez, mostrando un cambio de perspectiva teórico-metodológica.¹³⁹

Por otra parte, materias que si bien fueron nominadas de modos diversos en los diferentes diseños, están siempre presentes como parte del trayecto formativo. Un caso paradigmático de una asignatura del campo de la formación teórica, lo constituye aquella que aborda cuestiones relativas al arte y su reflexión, - inicialmente común a todas las carreras y en los planes vigentes compartida por los Departamentos de Plástica y Música- nominada como Historia de la cultura, Historia cultural del Arte o Historia del Arte, según el plan que se considere. En este sentido, coincidimos con diversos especialistas que rastrear las sucesivas modificaciones en el vocabulario de una asignatura es una manera de investigar los cambios que se producen en las creencias de la comunidad académica implicada así como los desarrollos teórico-metodológicos específicos de la disciplina de referencia.

En esta línea de análisis, cabría preguntarse si la modificación de la nominación de ciertas materias en los diseños, no queda reducida a la mera sustitución de una nomenclatura por otra, sin que se produzcan al interior del espacio, cambios sustanciales relativos a enfoques, contenidos y metodologías de enseñanza. En consecuencia, nos cuestionamos, en qué medida el nombre atribuido a un espacio curricular le otorga identidad al mismo. ¿En el nombre de la asignatura está la asignatura? ¿Qué correlatos hay entre la nominación de un determinado espacio curricular y la o las disciplinas de referencia? ¿El cambio de nombre alude necesariamente a un cambio de perspectiva?

138 Ver cuadro N° 2.

139 Ver cuadros N° 2 al 4

Como parte de esta lectura diacrónica también es posible visualizar determinadas asignaturas que estarían marcando la transición de ciertos modelos o paradigmas hacia otros. Esto es posible visualizar frente a la desaparición o reemplazo de algunos espacios (por ejemplo, “arte precolombino”, color-aplicación del color en Plástica; “Física” en Cine, Foniatría en Teatro.

Asimismo, nuevas asignaturas operan como pasaje de un modo de entender la disciplina a otro. (Por ejemplo: Lenguaje práctico Geométrico, en Plástica; Audioperceptiva en Música (ambas tempranamente en la primera reforma del plan Bulgheroni). En los planes vigentes de Música se incorporan las siguientes asignaturas: Técnicas y Materiales Electroacústicos, Folklore Musical Argentino (que había desaparecido desde el primer Plan Bulgheroni), Taller Experimental y “Taller de Investigación”¹⁴⁰. Para el caso de Teatro el taller de integración y el taller de producción se constituyen en los espacios innovadores.¹⁴¹

Desde una mirada a los diferentes diseños en su conjunto podríamos señalar que se van delineando ciertas tendencias que se radicalizan a medida que se va reemplazando un currículo por otro. En esta línea de sentido, reconocemos un pasaje de planes con un alto grado de indiferenciación entre las propuestas formativas para las diferentes carreras, a planes absolutamente diferenciados unos de otros. Este proceso que evoluciona desde dicha indiferenciación inicial hacia la construcción de espacios formativos comunes a todas las carreras, se interrumpe bruscamente durante la dictadura militar. Produciéndose de este modo una fuerte ruptura de una práctica curricular integradora que caracterizó a la Escuela de Artes a lo largo de más de una década. Práctica, que una vez restituida la democracia, no logra recuperarse.

Los planes de los 80 están dando cuenta de una separación cada vez más profunda entre los Departamentos, que se expresa curricularmente en la reducción de espacios de cursado común entre carreras. Los departamentos de Plástica y Música comparten, además de las asignaturas correspondientes a los primeros años del área profesorado, exclusivamente “Introducción a la Historia del Arte”. Significativamente los Departamentos de Cine /tv. y Teatro no comparten espacios curriculares con ninguno de los otros departamentos, a pesar del reconocimiento que queda explícito en los documentos curriculares de estos dos departamentos de la necesidad de articular, integrar y del reconocimiento de la demanda de aportes interdisciplinarios para la concreción de diferentes expresiones artísticas. Queda evidenciado que la articulación entre las

¹⁴⁰ Ver cuadro N° Las materias que se excluyen en un nuevo plan se resaltan con color marrón. Las nuevas se marcan con color rojo.

diversas expresiones del arte que se nuclean en la propuesta formativa de la Escuela, es uno de los problemas recurrentes que forma parte de las conflictivas no resueltas en la institución.

CAPÍTULO 7

LA ESCUELA DE ARTES HACIA FIN DE SIGLO:
CRISIS CURRICULAR Y NECESIDAD
DE RECUPERAR UNA POSICIÓN
DE AUTONOMÍA Y PRESTIGIO PERDIDA



7. LA ESCUELA DE ARTES HACIA FIN DE SIGLO: CRISIS CURRICULAR Y NECESIDAD DE RECUPERAR UNA POSICIÓN DE AUTONOMÍA Y PRESTIGIO PERDIDA.

La tensión es fuerte y nos confunde.
Se enmarañan los deseos de apertura y
avance con la tradicional seguridad de lo malo pero
conocido que, visto así, no resulta del todo tan malo,
sobre todo porque los cambios no presentan
sus frutos con la rapidez que esperamos.

Gil Antón, M. (2000)

7.1. Esbozando una caracterización del contexto universitario hacia fines del Siglo XX

Una serie de condiciones internas se conjugan con otras de índole contextual para promover un nuevo proceso de cambio de planes de estudio de la Escuela de Artes. Es en un marco histórico-político sustancialmente diferente a los 80, que se plantea el proceso de reforma curricular de mediados de los años 90.

Un conjunto de definiciones político-educativas se producen en la última década del Siglo XX, en el marco de la implementación de un proceso de reforma de carácter holístico que abarca todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Se sanciona un nuevo régimen jurídico para el Sistema Educativo en su conjunto. Sistema que incluye la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993, que legisla por primera vez en la historia la educación, de todo el territorio nacional y de la Ley 24.521 de Educación Superior de 1995. En este marco se crean la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Comisión Nacional de Acreditación (CAP) y se ponen en marcha dos programas como parte de la "política de promoción de la calidad": el programa de Incentivo a los docentes investigadores y el "Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria" (FOMECA) que destina fondos, para apoyar financieramente procesos de reforma y mejoramiento de la calidad a través de concursos.¹⁴²

En este contexto de referencia, en el sub-sistema Superior Universitario, los planes de estudio aún vigentes habían sido elaborados hacia mediados de la década de los '80 del siglo XX, cuando el país recién recuperada la democracia, - en un contexto histórico/político muy particular. Dichos planes comienzan a evidenciarse como inapropiados frente a la nueva configuración del escenario social y cultural.

Distintos sectores, especialistas, técnicos, administradores, directivos, docentes, egresados y estudiantes coinciden en la necesidad de repensar las estructuras gestionales y académico-curriculares de las universidades. En este sentido algunas facultades de distintas universidades del país, se abocan a la tarea de redefinición de sus propuestas académicas. Los debates se centran en la direccionalidad de los cambios, hacia dónde producirlos, a qué demandas y cómo responder, qué intereses están en juego y cómo impactan en el campo universitario.

Autores como Suasnabar y otros (1999) reconocen que los cambios educativos se producen básicamente en dos niveles: los que derivan de las acciones del estado y los que se producen a partir del nivel interno, de la propia institución. Si bien las políticas estatales tienden a estructurar y homogeneizar el sistema sobre la base de nuevos criterios y valores, las características específicas de cada institución y su grado de autonomía pautan la diferencia en el tipo de respuesta tendiendo a la heterogeneidad. En consecuencia, las políticas académicas institucionales son el resultado de tendencias contradictorias que se despliegan en un continuo. Ese continuo va de acciones meramente adaptativas o reactivas frente a las políticas estatales hasta acciones que podrían marcar líneas de trabajo de proyectos institucionales autónomos. Este reconocimiento lleva a afirmar que la realidad de las universidades y de las unidades académicas que las componen se presenta cada vez más heterogénea, y de allí el valor de analizar caso por caso.

Redefinición de las políticas universitarias, cambios en la estructura de los puestos de trabajo, nuevas demandas en la formación docente, entre otras cuestiones, impactan en la micropolítica de la institución.

142 De forma concomitante a la aprobación de la Ley de Educación Superior, el Banco Mundial autoriza el financiamiento de 240 millones de dólares como base par el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria.

7.2. Una descripción de la Escuela de Artes en los 90

En la última década del Siglo XX, la Escuela de Artes de la UNC ha restituido su configuración organizacional y gran parte de la propuesta académica anterior al cierre de dos de sus departamentos. Una vez normalizada la Universidad y habiéndose producido la reapertura de los departamentos clausurados durante el proceso militar, en 1989 culmina el proceso de formulación de nuevos planes de estudio para los cuatro departamentos que la componen. No recupera, sin embargo, el carácter de escuela autónoma con el que fuera creada y, anexada a la Facultad de Filosofía, sigue conformando una de las Escuelas dependientes de la misma.

Avanzada la segunda mitad del decenio inicia una serie de acciones conjuntas. Se eleva un proyecto al HCD que propone la conversión de la Escuela en Facultad. Se inicia la construcción de un nuevo edificio propio especialmente destinado a garantizar espacios para exposiciones, conciertos, y puestas. Se elabora el anteproyecto para la creación de la carrera de doctorado y se eleva -a diferencia de otras escuelas de la Facultad de Filosofía y Humanidades la presentación de modo independiente a FOMEC para su aprobación- el proyecto “Mejoramiento del grado en el marco de un proyecto general de reforma curricular y desarrollo de la Escuela de Artes” que incluye, como consta en su nominación, la reforma de los planes de estudio.¹⁴³

Proyectos todos ellos que estarían justificando el título que precede estas líneas. Restituida la vida académica, la aspiración a constituirse como Facultad para reconquistar la autonomía; la intención de recuperar presencia en el medio artístico cordobés, unido a la necesidad de mejorar y actualizar su propuesta formativa de grado y la apertura por primera vez de una carrera de postgrado, son signos de un proyecto global para reposicionar la Escuela. Todo ello

143 Se trata del proyecto N° 435 elevado al rector de la UNC en Diciembre de 1996. Por su parte, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, presentó dos proyectos -que fueron aprobados- denominados “Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de grado en áreas básicas y comunes de las carreras de la FFYH” y “Reestructuración de planes de estudio y mejoramiento de la calidad de la enseñanza de carreras de la FFYH”, respectivamente. Todos ellos en el marco del proyecto básico denominado “Estrategias institucionales de desarrollo para el mejoramiento de la calidad académica”, que presentara la UNC, en 1996, elaborado por una Comisión con representantes de todas las facultades y del rectorado. El documento que se eleva tiene carácter de “básico y general” a partir del cual se plantearán “estrategias específicas a desarrollar de acuerdo a las distintas problemáticas educacionales de la UNC. En este marco, cada unidad académica “tenderá a los fines de la actualización curricular a su flexibilización y adecuación de tiempo de duración de las carreras y contenidos según exigencias académicas y científicas que habiliten al graduado para el ejercicio profesional y académico acorde con las demandas del medio. Entre las prescripciones que se incluyen interesa destacar las siguientes: atención a los requerimientos que conllevan los procesos de integración regional, en especial al MERCOSUR; adecuación de horas reales de estudio para permitir que el alumno realice actividades extracurriculares que propendan a su formación integral. En los dos casos en consonancia con los artículos 27 y 43 de la Ley de Educación Superior, respectivamente. Asimismo se solicita la instrumentación de un sistema de coordinación entre unidades académicas que tienda a mejorar las asignación y aprovechamiento de los recursos físicos y humanos y la implementación de un sistema dinámico y efectivo de seguimiento de la reforma curricular de las unidades académicas.

representa en el imaginario de algunos actores institucionales la posibilidad de recobrar un lugar de prestigio perdido.

De ese conjunto de reformas son dos las que, por razones diversas, no se concretizan: el proyecto "Facultad" y la reforma curricular del grado, objeto de este estudio.

7.3. El proyecto FOMECE de la Escuela de Artes de la UNC.

A los fines de la presentación al organismo para solicitar financiamiento, una Comisión ad hoc conformada por un grupo de docentes convocados desde la gestión directiva elabora un documento base. Se explicitan, como razones que impulsan esta presentación, la necesidad de abocarse al estudio y profundización de los actuales planes. Argumentos esgrimidos a partir del reconocimiento de una serie de déficit que plantean y la necesidad de considerar nuevas demandas y tendencias mundiales en materia de formación universitaria. Unida a la antigüedad de los planes vigentes se consideraban razones suficientes para *justificar la necesidad de realizar cambios en la oferta curricular de cada uno de los departamentos e implementar una innovación profunda al interior de la Escuela, que abarque su funcionamiento global e impacte en las prácticas cotidianas* [...] (Documento Proyecto FOMECE)

Desde el diagnóstico realizado por las autoridades de la institución, se advierte, con relación a los diseños vigentes, una serie de falencias con respecto a las titulaciones, su incumbencia y tipo; duración de las carreras; relación formación académica - inserción laboral, entre otras. Se observan ausencias, superposiciones de contenidos que se reiteran; incongruencias en el régimen de correlatividades y en la distribución de asignaturas, tanto al interior de cada departamento, como en el nivel de la Escuela en su conjunto. Se proponen, en consecuencia, los siguientes objetivos generales: mejorar la propuesta de formación de grado, como requisito previo para responder a las demandas de implementación del postgrado; revertir la relación ingreso-egreso, modificando las condiciones pedagógicas; ofrecer opciones laborales alternativas que respondan a las demandas del medio; redefinir las incumbencias de los títulos y crear títulos intermedios; integrar la formación docente y la investigación en las nuevas propuestas curriculares; atender a una formación general teórico-práctica, que posibilite a los sujetos insertarse crítica y comprometidamente en la realidad y revalorizar el lugar de la Escuela de Artes en el contexto cultural y académico de la región.

Todo ello redundaba, según se considera, en escaso aprovechamiento de los recursos humanos y de infraestructura. Se reconoce, asimismo que: *[...] los planes poseen una estructura que dificulta la incorporación a los currículos de los cambios que surgen como necesarios a partir tanto, de la construcción al interior de cada campo de conocimiento, como de aquellos que tienen relación con nuevas demandas de formación profesional provenientes de los avances tecnológicos, del mundo de trabajo, y los que se derivan del nuevo rol asignado a las artes en la sociedad actual.*

A mediados de 1997, el Proyecto es aprobado y se inician las acciones tendientes a su desarrollo. Se designa un equipo asesor en lo pedagógico, conformado por tres especialistas en el campo de las Ciencias de la Educación. Se definen inicialmente una serie de tareas tendientes a realizar estudios acerca de la situación en que se encuentra la Escuela en el punto de partida.¹⁴⁴

Para la recopilación de la información se consulta, a través de diferentes instrumentos, técnicas e instancias a directivos, docentes, alumnos y egresados; se solicita la participación activa del Consejo de Escuela y de los Consejos de los Departamentos y se convoca, individual y colectivamente, a los docentes para la realización de una serie de tareas definidas como prioritarias (estudio de demandas del medio, análisis comparativo de planes de estudio, historización de la Escuela, entre otras.). En forma paralela se realizan encuentros de debate y discusión en relación con una serie de temáticas relacionadas con la enseñanza del arte en la universidad. El proceso se acompaña con una propuesta de capacitación por medio de documentos especialmente elaborados.

El trabajo continúa con la participación, en una primer instancia, de un experto con una visión generalista de las problemáticas y debates teórico-metodológicos pertinentes al campo del arte en su conjunto y, en una segunda instancia, de expertos en cada una de las expresiones que forman parte de la propuesta formativa vigente de esta unidad académica u otras posibles de incorporar. Asimismo, se prevé la consulta a especialistas en la elaboración de diseños curriculares a nivel universitario.

144 Denominados en el marco del proyecto Estudios de Base

7.3.1 Una descripción de FOMECA desde los documentos oficiales. Aportes para una lectura crítica.

Las funciones y modos de funcionamiento previstos por el “Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria” (FOMECA), se definen en diferentes documentos emanados desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el marco del Programa de reforma de la Educación Superior (PRES) de la Secretaría de Políticas Públicas.

En el “Manual de operaciones, Guía y Formularios para la presentación de proyectos elaborado en 1996”, se define al FOMECA como un instrumento creado por el Gobierno nacional de dependencia de la Secretaría de Políticas Públicas para estimular la transformación de la enseñanza universitaria tanto en el grado como en el postgrado, entendiéndola como un proceso integrado de docencia, investigación y vinculación con los actores sociales.

Se aclara que las disposiciones del manual serán de explícita aplicación obligatoria para la ejecución del PRES, en relación con los recursos que sean financiados por el Banco Mundial. Entre los objetivos se conjugan la promoción del mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria con la modernización curricular; el fortalecimiento de la enseñanza de grado y el estímulo para el desarrollo del postgrado; la promoción de una visión integrada de la actividad universitaria, articulando diferentes niveles de enseñanza, investigación científica y tecnológica y la vinculación con el medio; la promoción de la actualización del cuerpo docente y el impulso a la inversión en infraestructura y modernización de los equipamientos.

Asimismo, como objetivos específicos se vuelve a plantear la mejora de la enseñanza; la capacitación docente mediante el postgrado; el apoyo financiero para el desarrollo de bibliotecas; la mejora de gestión académica; los proyectos de cambio de estructura organizativa entre otros.

Su órgano máximo de gobierno es el Consejo Directivo cuyas funciones se vinculan con la definición de proyectos prioritarios, el resguardo de *la transparencia en todas las etapas de evaluación* y las decisiones acerca de la asignación de recursos para el financiamiento de los proyectos elegidos. Está integrado por el Secretario de Políticas Educativas y cuatro miembros de reconocida trayectoria en el mundo académico empresarial u otro ámbito social vinculado con los problemas de la enseñanza superior.

Entre otras temáticas el documento especifica la estructura institucional del FOMECE, las instituciones participantes, recursos financieros, gastos elegibles, financiados y no financiados; normas y métodos de asignación de recursos.

Los proyectos se caracterizan como acciones ordenadas a ser llevadas a cabo por la unidad académica correspondiente, destinadas al logro de objetivos que tiendan a revertir falencias de las mismas. Deben guardar coherencia con los objetivos genéricos de FOMECE. La presentación de los mismos debe cumplir una serie de requisitos, tales como estar acompañada por un “documento anexo” elaborado por las universidades en el cual se definen *estrategias institucionales de desarrollo* y se describa la importancia que se le asigna al mismo. Tales proyectos deben estar precedidos por un diagnóstico de situación, contener propuestas de acciones ordenadas, una valoración de costos estimados, ajustarse a las condiciones establecidas, enmarcarse en políticas explícitas de la universidad y presentarse de acuerdo con la “Guía para la formulación y presentación de Proyectos”, que el organismo elabora.

Los criterios de factibilidad de los proyectos que se establecen son, entre otros, la consistencia interna, pertinencia; disponibilidad de recursos, metas explícitas y relevancia institucional así *como la atención a la calidad o excelencia académica y el impacto que se estima produzca*.¹⁴⁵

De la lectura de las bases programáticas del Proyecto FOMECE y de su dinámica de funcionamiento en el contexto de las políticas neoliberales, reconocemos que genera -en consonancia con otros dispositivos puestos en juego en la década de los 90- mecanismos de competencias interinstitucionales y circuitos de evaluación que refuerzan los criterios de pugna por la “excelencia académica” y nuevas formas de control. En suma, un conjunto de cambios en las formas de regulación de las instituciones universitarias que no sólo reestructuran un patrón de funcionamiento histórico, sino que tienden a un proceso de resocialización y disciplinamiento de los sujetos y sus prácticas.

145 De otros documentos emanados del Fondo tales como Informes y resultados de la implementación de talleres de auto evaluación, recuperamos la siguiente información: El mismo se crea en 1995 y realiza tres convocatorias para la presentación de proyectos orientados a “introducir reformas en las estructuras académicas y curriculares, mejorar la calidad de la enseñanza y propiciar una mayor eficacia en el servicio educativo de las Universidades Nacionales. Se otorga financiamiento a 329 proyectos con un total de 175 millones de pesos, tiene una cobertura del 94% de las instituciones del sistema universitario estatal. En total se presentan 871 proyectos. En el caso de Córdoba se presentaron y aprobaron 22 proyectos en total en los 3 años de funcionamiento.

7.3.2. El Proyecto FOMEC de la Escuela de Artes: los documentos de los expertos.

El proyecto de reforma curricular del que se da cuenta tuvo como particularidad la participación de un equipo pedagógico y de consultores externos, especialistas en el campo del arte y curricularistas. El primero de ellos estuvo conformado por una asesora pedagógica externa, una coordinadora y una ayudante de coordinación. Respecto de los especialistas en el campo del arte, los mismos fueron elegidos por los miembros de la gestión directiva, a sugerencia de cada uno de los Departamentos. Se invitó a participar en carácter de tales, a un experto de Música, dos para el área de Plástica y uno para Cine y Teatro respectivamente. Asimismo, y con la intención de acercar una mirada generalista del campo se convocó a una experta chilena cuyos antecedentes se evaluaron como pertinentes para dicha función. Además, y dada la particular preocupación sobre el tema se contrató un especialista en multimedia. Respecto de los curricularistas se contó con la mirada de una experta de Bs. As. y de un investigador de la temática, cordobés radicado en México.

Para recuperar la palabra de los expertos apelamos a diferentes fuentes: los documentos por ellos elaborados, la desgrabación de momentos claves de los encuentros y registros de las jornadas de trabajo.¹⁴⁶ Exponemos una síntesis de las problemáticas que identifican, recomendaciones y las propuestas curriculares que elaboran en su conjunto.

Respecto de las recomendaciones, los especialistas coinciden en que los cambios que proporcionan una genuina respuesta al problema son aquellos que responden al mismo orden de los déficit señalados. La necesidad de reducir los años de estudio; crear carreras cortas con salida laboral; dividir el cursado en ciclos; flexibilizar las correlatividades; cuatrimestralizar las materias que lo admitan; incorporar la investigación en los procesos de formación de grado, en tanto herramienta ineludible para cualquier perfil universitario; la creación de carreras de postgrado -maestrías especializadas y doctorados,- así como postítulos que permitan articulaciones con otros niveles del sistema, forman parte de las sugerencias.

Con relación a las problemáticas de la Escuela de Artes y sus departamentos, los expertos plantean, a modo de pares dicotómicos, las siguientes cuestiones: -Identidad disciplinar-libertad

¹⁴⁶ Parte de la información se extrae de INFORME FOMEC TOMO I, elaborado en la instancia de cierre del proceso por el equipo pedagógico.

disciplinar; Teoría/praxis; materias o espacios correlativos/materias o espacios opcionales; orden necesario-burocracia mínima.

Como medidas paralelas se considera imprescindible definir prioridades y calendarizar “etapas de transformaciones sucesivas”. También implementar acciones complementarias al cambio de planes tales como el control de gestión a los fines de reconocer materias “filtro” y materias fáciles, relación ingreso-egreso; establecer acuerdos en niveles de exigencia para la aprobación y el acompañamiento constante de un plan *coherente y continuo de formación docente*.

Se sugiere, asimismo, determinar inicialmente la estructura del nuevo diseño; atender a la organización en torno a líneas y fases; incluir espacios curriculares de diversas características y con finalidades diferentes. En este sentido, se hace alusión a materias obligatorias mínimas que posibiliten encontrar canales de comunicación transversales llamadas *troncales*. Estas materias serían cursadas por todos los estudiantes de todas las carreras (por ejemplo: Epistemología de las Historias Artísticas, Metodología de la Investigación en Artes; Problemas de la ciencia contemporánea). Otras, denominadas *interactivas* que atañen a más de uno de los departamentos pero no necesariamente a todos. Se agregan las *comunes obligatorias* para todas las carreras de un mismo Departamento. A fin de lograr criterios de flexibilización, se distinguen otras dos modalidades: optativas y electivas, fundamentalmente con formato *taller*. Se alude asimismo a los beneficios del sistema de créditos, en tanto permite que cada alumno organice su plan de estudios, según sus propias necesidades.

7.3.3. La reconstrucción de la experiencia desde los protagonistas. Relatos posibles...

Las palabras ya no designan algo, no expresan a nadie, tienen su fin en sí mismas. Ya no es un 'yo' quien habla, es el lenguaje quien se habla, el lenguaje como obra, y como obra del lenguaje. Signo derruido como signo. Huella de huellas...sin presencia. Huellas que instauran –sin origen- el juego de las diferencias y de la diferencia. Es el tiempo de la desposesión. Y de empezar una escritura que, sin embargo, ya viene escribiéndose.

*Blanchot, M.*¹⁴⁷

Nos proponemos en este tramo del trabajo recuperar la palabra de directivos y docentes, actores institucionales protagonistas del proceso objeto de estudio.

Para el abordaje, optamos por tres instancias como parte de un proceso desde el cual se procura ir construyendo la lectura y análisis del material empírico, en niveles de mayor complejización y profundización. Instancias que son pensadas, recuperando aportes de la propuesta que Ricoeur (2000) formula para la “operación histórica”, como fases no cronológicas. Una primera, de carácter “documental”, más pegada al “testimonio” abre el proceso epistemológico. En el intento de componer una visión de los hechos desde la palabra de sus protagonistas se recuperó y entrelazó el discurso del conjunto de los entrevistados, configurándose un relato en torno a ciertos núcleos temáticos que se definen casuísticamente. En esta operación se respetó el carácter auto referencial de quienes hablan, la textualidad de lo dicho y en consecuencia los modos de decir propios de la oralidad, con toda la carga afectiva que la atraviesa.

De este modo, desde los propios testigos se documentó el proceso de cambio curricular desde su inicio hasta su finalización, en una escritura que va articulando, vinculando y contraponiendo enunciados a los fines de otorgar cierta inteligibilidad al relato. Desde la polifonía de voces que configuran el decir de los sujetos, se procura dar cuenta de acciones, intenciones, conflictivas y reflexiones. Artificio construido, sostenido en la idea de que los discursos, en tanto están sometidos a las reglas de la discontinuidad, son - al decir de Foucault- prácticas discontinuas que se cruzan, se yuxtaponen, pero, también se ignoran y se excluyen.

¹⁴⁷ Citado por GABILONDO, Ángel (1990) quien aclara que el párrafo es una paráfrasis del autor en la que irrumpe el propio decir de Foucault como discurso.

Se avanza, luego, en un primer intento de elucidación del significado de ciertos términos que se consideran reveladores y de reconocimiento de algunas imágenes que los sujetos y los grupos tienen de sí y de los demás a partir de lo que expresan, del uso de metáforas, de ciertas frases hechas, de vocablos que se asocian. Este primer avance se realizó a los fines de esbozar primeros agrupamientos temáticos en torno a ciertas conceptualizaciones, fruto de un examen que incorpora la mirada y la palabra del investigador.

Se concreta, posteriormente, una tercera fase del análisis de carácter explicativo/comprendido, implicada en las anteriores, en la medida, en que no existe documento sin *pregunta, ni pregunta sin explicación*. Se profundiza en este caso, en el análisis a partir de las categorías que se construyen en clave con los marcos teóricos referenciales por los que se opta.

7.3.3.1. El “acontecimiento FOMEC”: La cosa de la que se habla. Entramando voces y sentidos.

Como instancia previa a encontrarnos con la palabra de los entrevistados cabe aclarar en qué sentido apelamos a la noción de acontecimiento. Para ello recuperamos aportes de Paul Ricoeur (2000) quien rechaza la confusión inicial entre el hecho histórico y el acontecimiento real recordado. El hecho, afirma el autor, no es el acontecimiento sino el contenido de un enunciado que intenta representarlo; el hecho se construye por el procedimiento que lo separa de una serie de documentos, los cuales *son su fundamento*. El acontecimiento es el referente último; *aquello a propósito de lo cual se atestigua, la cosa de la que se habla. El hecho es la cosa dicha, el qué del discurso*. (RICOEUR, P., 2000, Pág 233.)

¿Cuál es su visión acerca del proceso de reforma de planes de estudios de la Escuela de Artes en el marco del llamado “Proyecto FOMEC”, qué recuerda, cuáles fueron las acciones, qué se discutía, qué problemas se presentaron, qué rescata? Se configuraron en puntos de partida, en convite para ayudar a recordar imágenes, sensaciones, escenas, reflexiones acerca de ese particular proceso del devenir institucional.

- **Punto de partida... Razones de una decisión... Las voces de los gestores...**

- Presentar a FOMECE, obligados prácticamente, era la única manera en el gobierno de Menem y su política. Étícamente tenía muchas resistencias.

- El proceso FOMECE fue una posibilidad de hacer un mejoramiento académico del grado... Era una necesidad cambiar el plan de estudios.

- Una razón que impulsó a la presentación fue la necesidad de equipamiento tecnológico.

... obviamente había un problema institucional... los planes de estudio tenían que revisarse...

... y si se cambia mejor...

... y en este paquete no sólo tecnológico, de recursos, vino también el cambio de planes de estudio, necesario porque desde el 85 a la fecha son miles de cambios que hay que revisar, modificar...

- El desafío de que Arte pudiera encuadrar en un proyecto de cambio institucional y que implicaba pensarse como institución...

... no fue objeto de intervención externa ninguna... controlar el plan de estudio, no lo vimos como un peligro real, podíamos hacer como nos gustaba, se aprobó de hecho sin ningún retoque...

... había una serie de prácticas que indudablemente no estaban planeadas en el Plan de Estudio escrito en el actual y empezamos a pensarlo cómo poder legitimar esos cambios y después nos dio el ataque revolucionario a todo un grupo que en realidad estaba en una situación durísima de gestión en pensar que podíamos -por eso digo revolucionario- más de lo que nos daba el cuero. Esas modificaciones implicaban cambios en la infraestructura, los llamamos concursos, poner a punto el currículo de la Escuela.

- Nosotros nunca pensamos en un pequeño cambio, siempre estuvo la idea de un cambio más grande...

- **Los Recuerdos... El inicio...**

... en los profesores no estaba la imagen acerca de que era FOMECE, no en todos por lo menos...

... la convocatoria amplia de docentes...

- La verdad es difícil, porque ha pasado mucho tiempo y la memoria se me va ...

... una gran suma de ideas y de entusiasmo por cambiar muchas cosas...

- Se generaron expectativas, conflictos, también miedos, cuestiones que de todas maneras fueron consideradas y tratadas en las distintas reuniones...

- Yo lo que tengo como muy vívido en ese momento fue el gran revuelo a partir de la supuesta implementación de un cambio del Plan de estudio... nadie tenía en claro que es lo que se pretendía hacer... que probablemente iban a perder cargos, eran todos supuestos... hubo mucha confusión

- Había varios sectores que resistían aparte de los docentes... estas cuestiones ideológicas...

- No hay una representación de esa reforma en la comunidad, nosotros no nos damos cuenta que se trabajó en reformar.

- **Las primeras acciones...**

... me acuerdo que se recopiló muchos datos...

... qué tenía el Plan, qué cosas tenía de ausencias... qué cosas faltaban...

- Recuerdo es el hecho de que se realizaron encuestas y también entrevistas

- En los lineamientos, en la cuestión regulatoria de FOMECA estaba bien explícito que los fondos no eran para sueldos, sino que siempre estaba pautado que tenía que ver con asesores externos.

... tuvimos algunos encuentros... con asesores del área pedagógica...

- Quienes más participaban, más pegados a los jefes de Departamento, eso fue como una acción pedagógica muy apegada a la conducción, a la dirección de la Escuela... el director sostuvo mucho el proyecto, con un pequeño grupo de apoyo.

- Fue relevante todo el trabajo de diagnóstico que se hizo, por primera vez la Escuela pudo tener un elemento objetivo de análisis, de diagnóstico, no sólo de opinión...

- Y un grupo de docentes se sintió muy molesto por el diagnóstico... entonces no aceptó una realidad de la cual se partía...

... cuando salió el asunto del "libro" donde se atacaba duramente al perfil de los profesores... no me parece mal que estuviera el 'librito', sino que no había posibilidades de defensa y que estaba englobado en algo macro que comprendía todos los datos en la misma bolsa; ... quedamos expuestos de una manera y yo creía que era injusta para mí. ... el cuerpo docente endeble, precario, el nivel de aglutinación, de identidad.

- El trabajo impulsó a que la Escuela se empezara a reconocer a sí misma para poder contar nosotros tuvimos que contarnos a nosotros mismos y en ese sentido si quedó material y hay una posibilidad de identificarse institucionalmente de la Escuela.

... constituirse como sujeto de discurso de la escena y de la memoria... En ese sentido yo creo que fue muy valioso.

- **Los expertos...**

... recuerdo que vino un observador externo, que había sido profesor de la Escuela en los años 60 y elaboró un informe y, a pesar de que yo tenía cierta desconfianza porque era una persona grande hizo una propuesta bastante interesante porque proponía acortar la duración de la carrera, crear ciertas especializaciones...

... todo el mundo estaba esperando que trajera la receta, me parece que la gente más que participar de un espacio de discusión y de puesta en común de ideas y de avanzar un poco esperaba tener un esquema para rellenar con contenidos o con nombres de materias. Yo creo que se demandaba de todos, de cualquier persona que viniera externa a la Escuela se demandaba lo mismo.

... me figuraban a mí como instancias de formación, de aprendizaje, donde escuchaba gente que decía cosas sumamente...

... alguien extraño más neutral ayudaba mucho a esa reflexión sobre lo que uno estaba haciendo y a contarse y en todo caso hasta pelearse por las cosas que importan en la Universidad.

... un planteo muy interesante pero muy desde otro lugar, toda su propuesta estaba formulada desde otra experiencia, desde una Universidad completamente diferente a la nuestra, con problemas diferentes, con posibilidades y con condiciones muy diferentes.

- No había nada que controlase el nivel de los documentos, el nivel de participación o profundización. Estaba un poco al arbitrio de la persona que venía, más allá que tratamos de buscar lo mejor que podíamos...

... lo que nos habían dado los expertos eran cosas como en el aire, eran nombres sueltos, nos faltaba como una estructura que nos permitiera visualizar las prácticas que nosotros imaginábamos funcionando, teníamos todos los datos sueltos y no habíamos hecho el ejercicio de ponernos a escribir o seguir una serie de consideraciones que podrían haber hecho que nos orientaran... no había una opinión específica de nada sino que había como lineamientos muy generales.

... fue una inversión muy grande y sin rédito inmediato...

... por ahí los profesores esperaban que los especialistas externos bosquejaran y fueran quienes dieran las líneas más grandes del plan y quizás ésa fue una de las causas por las cuales nunca se concluyó...

- Un grupo de profesores se sintió muy invadido por los especialistas externos y por ahí pensaban que, sus saberes no se valorizaban y eso creó un cierto conflicto.

- Una vez que esas personas, expertos como se los denominó se iba, volvíamos otra vez al mismo barro, a la negación de la reunión... como invisibilizando cosas que hacían mucho ruido, causaban mucho malestar...

- En realidad a mí me parece que esto, es responsabilidad de los actores, me parece que el asesor externo te tiene que ayudar a ver cosas que vos no ves en lo cotidiano del trabajo, en las disputas

internas, inter cátedras, inter-docentes y demás. Un equipo de docentes universitarios tiene que ser absolutamente capaz de generar y de llevar adelante un proceso de este tipo y es importantísimo el asesor externo para que te ayude a mirar desde otro lugar, desde otra perspectiva; no desde el mismo lugar de disputa en el que vos estás parado porque verdaderamente eso ya se sabe, estamos todos disputando las mismas cosas... pero de ninguna manera creo que tiene que bajar directivas hasta ese nivel de concreciones mínimas... es responsabilidad del equipo de docentes.

- **La participación...**

... el trabajo fue desparejo; hubo profesores que trabajaron mucho y hubo profesores que no hicieron nada...

- El pedido de participación en mi caso fue buscando una persona que no estuviera involucrada con las ideas que ya estaban en la Escuela... que tuviera una visión diferente o por lo menos que no se impregnara de lo que rodeaba;

- Lo que me reenganchó a mí fue la solicitud de pensar en una historia o algo de orden metodológico que ayudara a pensar en una historia de la Escuela de Artes.

- Yo colaboré en esa época, hice lo que me pidieron y además siempre estuve dispuesta a ser la voz de la gente que habla atrás y que llegado el momento no expresa lo que siente por lo tanto no da el debate y por lo tanto no aclara nada... me dispuse ser la voz del grupo para blanquear...

- Al principio me sentí implicado, pero, como ví que todo se diluía en el tiempo, entonces dejé de participar, por la falta también de mis propios tiempos...

... estuvo muy acotada la participación y las cosas venían ya armadas y en las reuniones no se discutía en una forma abierta sino creo que venía ya armado una cierta estructura; cuando eso fallaba, volvía a disolverse, volvía nuevamente a aparecer.

- **Las dinámicas, la coordinación...**

...Estas reuniones masivas hacían que la gente no sintiera que era propio...

... esto de abrir o cerrar el juego, también incidió muchísimo en cómo se fue dando el proceso, porque ahí creo tuvieron que ver, los Jefes de Departamento, a quiénes convocaron, cómo los convocaron.

...no me gustaban las dinámicas operativas propuestas...

... para mí era muy irritante...

- Yo en general sentía que había una dificultad grande de diálogo entre pares, podría decir que había otra línea que aparecía mas claro que era la diferente visión de "las prácticas" de "las teóricas... en estos encuentros es cómo aparecía muy claro estos espacios bien diferenciados: las técnicas, las prácticas y las

teóricas, que en un momento un colega dijo "esto parecen clases sociales", los que ponemos el físico y el trabajo intelectual...

... elaborar el propio currículo seguramente debe ser un funcionamiento habitual en las universidades muy avanzadas. ... pero yo no lo entendía, lo que pasa que me parecía que no era lo adecuado porque no confiaba en la propia autogestión.

... soy muy profundo en el análisis de las cosas muy concretas y muy poco especulativo en el asunto de macro políticas.

- Se hizo todo en ese clima de cierta resistencia no explicitadas... hizo que nuestros discursos aparecieran de alguna manera limitados.

... no estar todos siempre se generan algunos problemas, las comisiones deben estar representadas por distintas corrientes con toda la gente que tiene que tener el derecho a participar... cuando se empezó a manejar algunas cosas así como más cerradas la gente pierde el interés...

- También estaba la gente que temía que el cambio curricular podría afectar su condición de trabajo su cargo.

... cada uno terminaba peleando por su kiosquito... desde la singularidad... no de un alcance en un proyecto global...

- Otra gente tenía intereses, que yo no digo espurios, que yo no entendían que eran, a dónde iban y yo que estaba ahí tratando de entender algo en camino oscuro.

... se fue manchando con otro tipo de cosas más subjetiva y más delicada como sería un cuestionamiento a nivel ideológico y profesional.

- Y varios de los esfuerzos se fueron quedando en el camino... fueron cayéndose, algunas por ideas que se fueron desechando... hubo que ir acomodándose...

- Yo me fui fastidiando, porque veía que volvíamos siempre a discutir lo mismo.

- Creo que no fue muy profunda la discusión... problemas interpersonales...

... no era algo propicio... donde se ofreciera algún nivel de escucha para lo que se estaba haciendo porque lo más importante era develar... que conciencia había de las prácticas que se llevaban a cabo cada uno en sus lugares de trabajo... para luego ponerse a delimitar problemáticas específicas como las metodologías, los contenidos, la forma en que se ligan cada uno de esos contenidos año a año, que concepto de... eso ya es un lujo de discusión, no se discutió...

- Entiendo que la lucha tiene que ver con los propios espacios que uno ocupa como docente, con la carga, con las investigaciones. ... esas discusiones eran muy ricas...

- Lo que veo es que en general es muy difícil ser objetivo y tratar de hacer algo que no sea movido por intereses personales...

... se ha consultado muy poco las necesidades reales de los estudiantes... si en el nuevo plan de estudios yo quedo fuera porque no tengo nada que hacer y mi materia no me sirve más para nada, lo más probable es que yo no ponga mucha energía en eso.

... hay siempre una enorme resistencia al cambio, y la comisión es buena en ciertos momentos pero en otros, hay que pasar a los hechos. Y esa instancia nunca llega, si no existe la presión institucional más dirigida, son charlas y charlas y por supuesto pasa el tiempo y ya se instala otro tema y se olvidan los diagnósticos, creo que es la mejor manera de no hacer nada.

- Yo creo que no existe una tradición ampliamente democrática donde la discusión produce determinados cambios por el tipo de sociedad que tenemos, escuela, idiosincrasia...

... este hecho del academicismo, de problemas académicos dinamizó en algunas formas la polémica, no en la forma que realmente tendría que haber sido, mucho más masiva, mas extensiva, creo que no todos estábamos formados para eso o los que más o menos la visualizaban eran gente más conservadora que no se animaron a dar esa batalla por eso también se están dando con tanto retraso los cambios curriculares necesarios. Casi todas las escuelas han intentado por lo menos cambiar los programas y esta Escuela todavía se debate en qué cambia o no cambia y yo creo que es esa falta de claridad con relación al problema del arte.

- Creo que debate hubo, pero quedó en una explosión, no hubo acuerdo... hubo rupturas, tampoco es bueno eso...

- **Los esbozos de diseño**

- Todas estas reuniones para definir qué sería el área multimedia, qué sería el área histórica, el área de investigación... no tuvo continuidad en el tiempo que podría haber ido en paralelo a lo mejor con las propuestas a nivel departamento, que dejó de lado este proyecto inicial que era cómo nos reunimos las cuatro áreas o campos disciplinares dentro de las artes y compartimos proyectos y planes de estudio, hacemos algunas áreas en común porque cuando hubo que pensar un plan de estudio para Cine se olvidaron, nos olvidamos de esas otras propuestas iniciales... en materias optativas... integradas a la oferta que podrían ser articuladas con las otras carreras, ahí hay como un quiebre...

- Creo que una de las alternativas que se presentaban en ese momento era presentar proyectos de Plan de estudios, para que se sometieran a una discusión de los docentes. Me parece que en aquella oportunidad por lo que oí decir después, fue un solo proyecto. Ni siquiera ese proyecto fue debatido, o sea, muchos de los docentes no lo conocemos, nunca nos llegó la copia de cómo estaba encarado.

- Se elaboraron en casi todos los departamentos borradores de diseño, orientados por el diseño que hizo Plástica. Porque hubo una persona que en su momento asumió ese rol e hizo un diseño... cuando hubo que bajarlo, era muy lindo, pero no había manera de relacionarlo con la realidad.

- Lo que yo me acuerdo es que en ese momento se propuso un Ciclo Básico y que los alumnos eligieran.

... pensaba en los concursos... los profesores van a rotar mucho, van a tener que especializarse en materias que no estamos especializados...

... ideas distintas acerca de cómo tendría que ser la formación del estudiante...

...trabajamos sobre un proyecto y había esta cosa de no estar de acuerdo con el proyecto que se estaba presentando pero no había ninguna fuerza en el sentido con claridad de los que no estaban de acuerdo algo con sentido propósito... al no haber otras alternativas no pudo continuar la discusión

... los proyectos que surgieron no fueron recibidos por el conjunto...

... estaba puesto como un modelo sino como "el" modelo eso cerró, clausuró un poco el debate...

- Ahora que estoy un poco mirándolo de otro lugar también me doy cuenta que el trabajo era muy parcializado por departamentos y nunca hubo una visión más amplia de Escuela, pensando en lo que son las últimas tendencias del arte, del gusto, de todo lo que es multimedia, de todo lo que es instalación, de todo lo que es la producción en donde se funden las disciplinas, me parece que en ese momento quizás ello no estaba tan instalado.

En lo que yo detecté la gran puja y la gran escisión que tiene la Escuela y que creo que a pesar de algunos planteos que se hicieron creo que se mantienen en Plan de estudio que queda como re propuesta del anterior, creo que la escisión entre la teoría y práctica se mantiene por mas que el espíritu del Plan fue justamente trabajar sobre ese punto...

...en la última reunión cada departamento presenta un esbozo de diseño de plan de estudio y queda ahí...

- **Los conflictos, el cierre... lo inconcluso... las razones del no cambio...**

- Y el proyecto de cambio de Plan de Estudio yo creo que es el que ha quedado más rengo... Creo que lo de FOMEC fue un beneficio en el sentido que nos impulsó a hacerlo y también fue negativo en el sentido que impuso su régimen...

...también está todo esto que es la resistencia al cambio, el miedo, la cuestión de que va a pasar con mi cátedra, yo que me dediqué tantos años a esto y ahora me voy a tener que dedicar a otra cosa o convivir con otras áreas, departamentalizar, todo lo que significa como movilización de la gente de cambios de prácticas docentes que siempre resulta más cómodo quedarse en lo que se está que innovar o pensar algo nuevo, eso también jugó en contra y quedó la idea o sensación esta que mejor quedarnos como estamos que cambiar por un proyecto que no se visualizaba como mejor.

- Me parece que se cortó, por un lado generó toda una posibilidad de repensar una serie de cosas...

... se abortó de una manera extraña; el equipo pedagógico terminó su período... habían desaparecido todos los materiales... se habían elaborado muchos materiales...

... la sensación mía es que se licuó, que desapareció ese período, como si hubiera una movida en la que uno se siente comprometido de una manera conflictiva y medio extraña y después es como si se hubiera borrado.

... creo que fue muriendo de algún modo -entre comillas esto- la intencionalidad. Si bien hubo empuje al principio, no al principio, sino cuando se fueron consolidando las comisiones mucha gente se anotó y luego no participó, quedó muy poca gente en cada una de ellas.

...cierta decepción, por qué no escapa a la situación general que vivimos, por eso lo digo con bastante angustia...

...Yo no me explico porque no hubo un plan... quizás los profesores estábamos o estaban buscando una solución externa.

... no creo que no haya habido en muchos casos la suficiente voluntad.

- Hay una urgencia por allí por el día a día de lo administrativo y lo académico que va acuciando, las cargas horarias de los docentes, que la mayoría son dedicación con cargas anexas como que está muy sobrecargado con respecto a otros docentes de la Facultad de Filosofía por las producciones por un montón de distancia, que realmente no lo habilita en este contexto a seguir dedicando horas...

... es parte de nuestra formación y nuestra tarea pero la situación del país no brinda como para que uno le siga aportando a la Universidad en términos que no sea remunerativo...

- Yo creo que el enfrentamiento de un plan en el cuerpo docente, con los estudiantes, genera mucha fricción, un costo alto. Se quiere evitar ese tipo de cosas, no porque no se crea necesario sino porque creo que todavía, se necesita una madurez que pasa porque la gente comprenda que va mas allá de su cargo.

- Creo que sentimos como mucha presión de pensar que íbamos a tener que resignar muchas materias de la especificidad y que había muchos espacios como que ya estaban llenos de antemano.

... creo que hubo un tiempo en que la cosa quedó como estancada... la energía fue para otro lado, recién ahora están empujando a los cambios de plan, en ese momento hubo una crisis bastante grande a nivel político, económico. Creo que son cosas que pesan bastante, que distraen, porque yo tengo la sensación que hubo una especie de paréntesis, en todo, la cosa se paró, y que hubo una cuestión social más allá de la voluntad, me parece que el cambio de plan de estudio es una voluntad de cambio, pensar hacia delante, una cuestión de apertura... .

... problemas de índole política del país, la globalización, problemas económicos... una gran incertidumbre para presionar un cambio del espacio laboral de la gente...

... creo que la cabeza se fue desmembrando.

... es muy difícil estas cosas si no hay un grupo, sino se consolida un grupo, falta liderazgo por lo general en todos los cambios... tenés que sacrificar un montón de otras cosas que a veces son

gratificantes... muchos tenemos ese problema y hay otros que concretamente, simplemente no lo quieren, así de simple.

... había como una estructuración muy fuerte oficial, un 30 % pensar en reducir más, que quedara sólo un 70% para... generó un cierto temor de no poder resolver...

- Creo que también hubo mucha confusión o mucha desesperación... mucha resistencia en pensar la carrera; la Licenciatura en cuatro años y un quinto año para el trabajo final, se vio como un acortamiento del grado muy compulsivo, eso generó resistencia de los alumnos también; está todo ligado a la política de postgrado, en realidad que está instalada.

- Y después me parece que relativamente se fue diluyendo el interés, la Escuela empezó a poner más peso en el proyecto Facultad, la creación del doctorado, en re-equipar la planta docente... la aparición del espacio CEPIA también hizo que los docentes se dedicaran muchos más a la extensión, en mostrar un poco todos los trabajos y se fue canalizando, aunque parece que no tienen nada que ver, es como que el peso del trabajo se fue para otros lugares...

- Y no se logró consensuar en función de un poco de la historia de la Escuela, ya que el trabajo se refiere a la Escuela, porque a lo mejor ha sido difícil combinar ideas muy dispares que había dentro de la Escuela que han existido siempre...

... esta cuestión de pensar la cátedra como un feudo y que nadie estaba dispuesto a ceder nada.

- Y me encontré con que realmente era muy difícil compatibilizar ciertos criterios casi inamovibles de la Escuela.

... las debilidades que tenemos los seres humanos, pequeños intereses que no hacen al plan de cómo sería la mejor formación del egresado.

... hubo personas fuertes que pusieron muchas barreras... porque no quieren que el Plan se cambie, porque dicen que si hay que actualizarlo, pero como es el Plan en el que ellos trabajaron, consideran que en realidad no tiene problemas, que lo único que necesita es una actualización...

... alguna gente comenzó de una manera insidiosa a boicotear... no solamente porque no quiere cambios sino porque siente que por ahí puede ser desplazado del lugar en que está, siente que puede haber gente más joven que venga con un caudal de inquietudes y planteos que los supere, que quede fuera del sistema, es decir, hay muchas de esos miedos también, están mezcladas muchas cosas.

- Si entró gente nueva, ahí hay un asunto serio, cierta pobreza teórica por parte de la gente vieja, la gente nueva tiene cierta riqueza teórica también es petulante como se planteaban los problemas acrecienta más este asunto de la cátedra feudo.

... la gente nunca va a llegar a ponerse de acuerdo, eso históricamente es así desde que yo me anoté en los 60, hay siempre grupos que piensan de una manera y otros de otra, hay posturas distintas.

... es por problemas más antiguos, puntos de vista a veces muy extremos o muy dogmáticos.

... Y una de las dificultades así históricas es porque los profesores que participaron en los proyectos de cambio de actualización de los planes de estudio, justamente personalizan los planes. Ese es un problema serio. No pensar en el plan ideal sino pensar simplemente en función de los nombres, de las personas o de los cargos, o sea, transformar esto en una cuestión meramente laboral y no en una cuestión pedagógica. Creo que ese fantasma sobrevuela un poco la discusión sobre los planes de estudio: "¿que va a pasar conmigo? ¿Dónde me van a poner a mí? ¿Mantendré mi trabajo o no?" Creo que esa resistencia que por ahí se da, establece como una imposibilidad de proyectar un plan serio.

... otra de las causas por las que nos cuesta tanto trabajar, a veces, en un Plan de Estudio, creo es el individualismo que es muy exacerbado...

- No, no había sectores tampoco grupos, sino mucho individualismo...

... es un proceso que creo que fracasó porque no hubo apertura de los docentes más antiguos de la casa...

- No, no creo que sea una cuestión generacional. Me parece que es algo que tiene que ver con una realidad instalada en el país... que realmente el objeto de trabajo ahora es un bien muy apreciado y que nos hemos acostumbrados a pensar mucho en esos términos.

... yo puedo cambiar el título de mi materia y seguir haciendo lo mismo...

- Creo que la cuestión pasa más por los docentes que por el cambio de planes conozco planes de universidades europeas que difieren completamente son más antiguos y están mucho más preparados.

... me parece que no había una tradición de estudio o una práctica de estudio...

- Se tiende a conservar, un poco que todo docente tiene miedo de perder su lugar de trabajo, que un cambio de plan lo desacomode, que lo haga volver a estudiar, volver a perfilar su formación en un nuevo sentido, la inseguridad siempre es el lugar secreto de donde se resiste todo cambio, el lugar secreto inconfesable... decirles no elimina la resistencia... muy difícil hacer debates en donde no se caiga en los reproches, reclamos de unos a otros...

- Yo creo que se podría cambiar con verticalismo, no hay situación de consenso, yo trabajé en la evaluación, la gente esconde mucho sus cosas...

... la gente no pudo pensar porque no piensa desde la polémica y la discusión.

- Otros que no se resisten pero que dicen: "No, hagan ustedes, yo me sumo... estamos navegando con esas tres posturas, entre la falta de tiempo, la falta de contención de la institución... Yo me adhiero pero que trabaje otro y hay otros que no lo dicen frontalmente pero que no quieren el cambio.

... el proyecto fracasó a pesar de la muy buena voluntad porque había una desorganización en tiempo y en espacios institucionales como para que los docentes nos agrupáramos y haya un espacio de más tiempo de discusión al respecto. Porque se convocaban a reuniones que después no se hacían por falta de quorum, se fue diluyendo en el tiempo, los mismos docentes tenemos muy poco espacio institucional.

... hubo mucha papelería que se perdió... había hecho un trabajo de recopilación de planes de estudio de otras universidades...

- Creo que tiene que ver con los docentes, por un lado la posibilidad docente de la participación; que es como que nadie le pone el cascabel al gato.

- Tiene que ver con cómo funciona la política universitaria que nadie participa; como que uno delega en los que están haciéndose cargo y que por eso no avanza. O sea, creo que hay una cierta irresponsabilidad por parte de los docentes... me incluyo. .. creo que eso por un lado, porque si nosotros estuviéramos definidos y decididos al cambio estaríamos trabajando para ello.

... mucha incertidumbre, mucha inseguridad y eso provoca una reacción de retroceso, así que nos quedemos con lo que está por las dudas cambiar sea peor; no hay capacidad de riesgo... y lo que se ha logrado cambiar ha sido mas que nada maquillaje, un aggiornamento leve.

... es la comodidad misma, la inercia de estar en donde estás... deseos fervientes de cambio no se advierten en la Escuela.

... yo creo que si el grupo de personas que lo tomó no se constituía de nuevo con una situación de poder como para continuarlo, faltaba la gente que llenara el espacio de poder como para llevarlo adelante. Da la sensación como que era que necesitaba mucha más decisión política.

- La impresión muy personal quizás pero tengo esa sensación que realmente o no hubo voluntad de cambio o la realidad demostró que esos cambios podían tocar intereses sectoriales... cuando empezaron a aflorar ciertas realidades que eran adversas a ciertas líneas que hay dentro de la Escuela... se enfrió o se trató de llevar para otro lado o se hizo una dilación permanente...

- No hay ninguna voluntad de cambio... se declama permanentemente sobre la necesidad porque es ultra evidente que hay que hacerlo porque las cosas tal como están no resisten más, además porque hay presiones institucionales, presiones de los claustros para que así suceda, se hace toda la pantomima de acciones pero nunca se concretan no se han concretado en los últimos cinco años y no se concretan...

... la gente se siente muy cómoda en este plan y no tiene ninguna voluntad de readecuarse y readecuar su propuesta pedagógica a los tiempos que van corriendo... las gestiones han sido representantes de eso o han sido garantes de que no se cambien las cosas.

- Y yo creo que tiene que ver, con el ejercicio de autoridad de los jefes, que ellos hagan la convocatoria nuevamente, habría que de nuevo situar la discusión del plan de estudio.

- Creo que va a hacer falta una decisión política muy fuerte por parte de la dirección de la escuela para que esto realmente satisfaga, en realidad yo no me explico cómo habiendo tenido todas las condiciones para que saliera el plan, no haya salido.

- Después de todo esos debates cuando yo vi que era cambiar dos o tres materias... que la estructura no cambiaba de fondo, hizo que me corriera que me alejara....

- Posteriormente revisando todo eso no sé si una institución puede cambiar radicalmente un plan de estudio como está propuesto.

- **Reflexiones... valoraciones...**

¿Cuál es mi impresión de este proceso?... es bastante complejo del que no todos participaron de la misma manera.

- Hay muchas cosas, el vínculo personal, el instalar la problemática de cómo la gente especializada, ver como se puede construir un plan de estudios.

- Creo que el diagnóstico evidenció la necesidad de mirar a artes, pero también la propia disciplina.

- Fue un movimiento interesante en cuanto a cierta apertura de la Universidad al afuera, al menos a la aceptación de esta noción del experto del campo... gente que venía de afuera de otras universidades, que trae otras visiones, creo que fue como de algún modo un movimiento de apertura... cierta posibilidad de discusión como que instaló un estado más como de debate que creo que estaba bastante dormido o que las discusiones dejaran de pasar tanto como una cuestión de grupos internos o personales que ya saben las posiciones que asumen... También interesante como capacitación, que la gente tuviera acceso a una mirada distinta, bibliografía, otras posibilidades de intercambio.

- Es un debate, entre otras cosas, ideológico, epistemológico o sociológico, de ciencias sociales conectadas con el arte, problema de la industria, la cultura y más con lo epistemológico, como se podría transmitir un conocimiento respecto de ciertas disciplinas artísticas.

Si bien el proyecto FOMEC se orienta al grado, subyace todo el tiempo la cuestión del postgrado y hacer algo con relación a eso. También arrastra el postgrado y viceversa la cuestión de la carencia de postgrado hacía recaer en el grado toda la demanda la carga de contenidos... o sea que no son procesos que están aislados, se pensaban simultáneamente en las dos cosas...

Yo rescato a todo ese proceso que me parece que paulatinamente nos permitió ver claro un montón de aspectos que quizás cada uno lo veía claro desde un punto de vista individual, pero nos dio la oportunidad de compartir esa problemática y de resolver algunos problemas sobre la marcha que para mí era la intención que era intentar hacer pequeños acercamientos a estas nuevas formas curriculares que nos proponemos. A través de pequeños consensos, experimentaciones, bueno, sucedió.

- La visión que tengo de todo el proceso en general es distinta a la de unos años atrás, cuando se terminó en la medida que no se pudo destrabar la cuestión del plan de estudio... Estoy pensando en este momento que ese oportunismo, no dicho en sentido peyorativo, era una evidencia, justamente porque después que se obtienen los recursos por equipamiento, no se sigue adelante con la reforma del plan de estudios.

- La experiencia nuestra fue que pudimos hacer ese avance y lo que a mí me parece en ese sentido es que funciona desde grupos muy chicos, donde compartimos un mismo objeto de estudio...

- También muy valioso, aunque parezca a simple vista una demora momentánea del proceso. Porque yo creo que son períodos que al mismo tiempo sirvieron para una profunda reflexión y que convivieron con una interrelación entre los departamentos que no había existido.

- Desde este hecho tan polémico, discutido, en el fondo creo que políticamente los chicos tenían razón, políticamente en el sentido como consecuencia, porque era bien una expresión del neoliberalismo que estamos pagando ahora, pero por otro lado esto dinamizó a la Escuela... tecnologías nuevas, entrar en nuevas reflexiones incluso administrativas, de funcionamiento, este hecho mismo de las evaluaciones, arte no le da mucha bolilla a esas cosas, pero de todos modos empezó a encaminar a la gente por otros lados, de buscar espacios académicos más fuertes y sólidos que hasta ese momento no se había dado...

...siento que hubo mucho esfuerzo de mucha gente, pero que todavía no se canalizaron bien las cosas...

...fue una excusa, una muy buena excusa para proveer de esto que le faltaba a la Escuela de -Artes de insumos y finalmente el objetivo real, no el del proyecto, era, lograr por lo menos un diagnóstico creo que eso ha quedado, por lo menos de esa época, eso está desactualizado, pero eso se logró hacer, pero mientras tanto la Escuela se equipó, eso hizo que las condiciones de producción cambiaran.

- Creo que después en los proyectos finales el cambio no se nota.

...que fuera realmente importante que se notara que realmente la estructura cambia para cambiar otra cosa. Creo que es como cambiar algunas... reunir algunas horas, achicar el número de años o sea de pasar de cinco a cuatro que también es otra discusión.

- La Escuela de Arte no sé si necesita un cambio radical de plan...

...yo creo que muchos docentes instrumentan desde sus cátedras líneas que favorecen ese tipo de cosas...

- Me da la impresión después del paso del tiempo que fue mas un acto formal que una cuestión real de modificación del plan de estudios, creo que era mas una imposición del apoyo que daba FOMEC a la Escuela y la Escuela como contrapartida tenía que dar un cambio de plan de estudio. No está claro totalmente para mí pero tengo la impresión que va orientado para ese lado o sea que no existía una voluntad de cambio real y se ha evidenciado a través de los años que han transcurrido...

- La decisión política ayudaría a sostener el cambio, porque yo creo que la gente en su momento estuvo muy dispuesta a cambiar, sintió necesidad y trabajó por el cambio y esa energía se perdió...

... para mí hubiera sido enriquecedor si hubiéramos podido empezar a hacer los cambios pilotos...

... el tema de los cambios de Plan es una deuda pendiente nuestra muy fuerte y muy vergonzosa...

- Ni siquiera lejos de revolucionario, de cambio subversivo, subvertir creo que está lejos. Pero bueno, de hecho se dan, creo que hay que empezar a notar cuales son los cambios para...

- Este proceso movilizó muchas cosas, el proceso de discusión tiene que haber planteado si seguía haciendo lo que estaba haciendo o modificaba algo. La práctica de la investigación también es favorable...

... Pero de todas formas a mí me parecían que eran muy ricas las propuestas pero después se perdió todo el material.

- Instalás algo que produce rechazo al principio pero que esa queda dando vuelta y lleva un proceso de asimilación y la gente se queda pensando cosas... al principio produce cierto rechazo y con el tiempo eso va madurando no te sé decir si esto generó FOMECE, pero obviamente que está instalada la idea de cambio y que es necesario cambiar el plan de estudio, eso sí se ha instalado...

... una propuesta inicial movilizadora, que sí genera miedos y todo lo demás pero que pone a la gente en estado de apertura, de pensar otras cosas, de ver que por ahí puede ser bueno todo esto...

- Yo creo que fue importante porque hay mucha gente que estaba atenta más allá que está demorado el plan de estudios, creo que hay una actitud distinta en la gente en todo lo que está pasando dentro de la Escuela.

... la necesidad del cambio ha estado siempre, de hecho se da una confluencia de muchas cosas que genera la necesidad del cambio...

- Creo que hay un sentido que hace falta una reforma curricular, que hay una conciencia en los docentes y bastante apertura al resto de las disciplinas que se dan en la Escuela de Arte.

- Yo creo que la gente se dio cuenta que tenía mas permisos para hacer el cambio...

... he escuchado decir por ahí que en la actualidad tampoco hay mucha voluntad de cambiar las cosas.

... me parece que en este momento va a salir el plan.

- **La relación diseño-desarrollo y los cambios en las prácticas**

- Nada tiene que ver el papel con lo que se hace en la práctica, aunque el docente cree que lo que están haciendo es lo que el papel dice...

- La sensación que tengo es que entre el plan del 86 y lo que se hace ahora en la Escuela de Teatro hay una distancia importante, aunque las materias son las mismas. Han cambiado algunos profesores y han cambiado los espacios de poder, se han desplazado esos espacios hacia otros referentes.

- El ideal de plan está en la práctica... este nuevo plan lo que va a hacer es retomar lo que se está haciendo... y ajustar lo que se está dando.

- No es el primero que me dice: "yo hice estos cambios." Qué interesante sería poderlo reflejar en el nuevo plan.

- Creo que desde que entramos nosotros y otros que fueron alumnos creó como una influencia como una presión en los que ya estaban que les exigía ser, no sé si mejores pero distintos...

- Hay profesores que el día de hoy se creen que el Plan de estudio se modificó, a mi el año pasado un profesor me dijo: "¿Pero cómo que el Plan de estudio? Pero ¿No se había modificado?. Y le digo: "¿Que vos te pensás que lo modificaron y vos seguís dando las cosas exactamente igual, que todo sigue igual?. - " Ah, no, si yo como hicieron todo eso, toda esa movida, vino gente, yo pensé que lo habían modificado...

- Una vez que tenemos el equipo teníamos que saber donde lo poníamos, eso impulsó. Vimos que teníamos que mejorar la actividad académica, el postgrado propuesto, son toda una serie de proyectos que se van encadenando para tratar de fortalecer un sistema que estaba muy desamparado, uno ve cambios en la Escuela, las personas que se han ido un tiempo y vuelven la ven irreconocible, uno no se da cuenta de los cambios, hacía falta mejorar el nivel académico, hemos quintuplicado el número de profesores que tienen postgrado en arte.

- Ahora por fin hicimos un trabajo interdisciplinario de los cuatro departamentos convocados por Teatro que ya había hecho una experiencia previa, y fue muy productiva.

...ha habido muchas, muchas acciones intercátedras que creo tenderían a institucionalizarse en el plan. Recuperar espacios mas bien ligados a la reflexión teórica del arte, que podrían ser generales....

- Sí, más que con esto tiene que ver con la persona, cátedras que fueron tomadas por otras personas, por nuevos docentes, a partir de selección de antecedentes. Modificaron los contenidos hay como una escisión y creo que esto si se ve entre lo que era el plan de estudio original y lo que es hoy por hoy ejecutado. Y uno lo ve claramente en los trabajos finales, en las orientaciones de los estudiantes pero que no están asentados como deberían estar en un plan de estudio. No se modificó y creo que es lo central, a partir de esos cambios creo yo que tiene que venir.

- Yo creo que hay una camada de docentes más jóvenes que ingresaron, no por ser más jóvenes, hay una mirada renovada, en poner en crisis el Arte, la institución Arte. La implementación de la tecnología, hay una serie de materias que están confluyendo; fueron armando otro discurso, yo creo que eso es lo que va modificando esencialmente el plan de estudio, pero no está asentado. Cambiar todo... yo creo que ni a mí me cierra.

- Sé que dentro de la práctica de cátedras ocurren cosas diferentes a lo que convencionalmente ocurría en la Escuela: abrir la cátedra, armar un dúo de artistas, o armar una performance, o intervenir en un evento son prácticas que no son de tradición en la Escuela y que algún granito van dejando, por eso, pienso que un cambio de plan de estudio debe ser pensado en función de cuáles son las prácticas concretas que hoy existen, vigentes, difícil de documentar, de hacerlo tendría que haber un equipo preparado para eso en un plazo razonable, no ad honorem, o voluntariamente o cuando le quede un tiempo libre, yo creo que así ninguna institución puede realmente modificar algo con seriedad.

...la presencia del doctorado en Arte la insistencia que para los concursos hay que hacer cursos de post grado. Todo eso hizo que se auto exigieran más las cátedras.

- Sin que haya habido una intención, una programación, una institucionalización de esto parece que esta necesidad ha sido buscada, parece que se ha dado mucho más estos últimos años que los alumnos cursen materias vocacionales en los otros departamentos...

-Y este año en 3° hemos incluido toda una unidad que está destinada a establecer las conexiones del campo de la música popular y el campo de la composición académica, por llamarla de algún modo. En los últimos años hay muchísimos músicos que están trabajando en el campo de la música popular y son músicos con una formación terrible, tremenda, que iguala o supera a la de los músicos de extracción académica que salen de las Escuelas de Música. Por ahora es como una experiencia que estamos llevando a cabo en la cátedra y no he tenido mucha ocasión de comentar esto a otros docentes...

- En el Postítulo de Música, agregamos informaciones que en la Carrera no está la idea, por lo menos mía y de otra gente que también trabaja con postítulo, es recuperar todas estas experiencias para plasmarlas en el plan de estudio.

- Este nuevo plan no va a ser un giro va a ser, en definitiva, como blanquear cosas que se están dando; como esta cuestión de las nuevas disciplinas, de la disolución de las licenciaturas, de la posibilidad de realizar un perfeccionamiento en un post grado...

- Se va a blanquear... porque la realidad siempre supera a... yo creo de todos modos que todas las instituciones siempre van por detrás especialmente las de formación artística van bastante por detrás de la producción que se dan en cada contexto.

- Ha habido una reunión con todos los docentes de 1° Año y con el equipo que trabaja en el Ingreso, para hacer acuerdos básicos... la idea básicamente darles peso institucionalizarlos y plasmarlos por escrito y fundamentarlos en un plan.

- Por más que no se haya cambiado el plan de estudios, el plan de estudios cambia, si en este momento yo tengo que rendir concurso y vuelvo a lo que era mi plan original y es una materia no tiene absolutamente nada que ver. Hay algo de la realidad que por más que no se vea en los papeles las cosas van cambiando parece mentira que resulte muy difícil ponerlo en papel pero hay una dinámica que va más allá de lo institucional... la propia dinámica del arte hace que uno cambie o no sea consciente del cambio y uno constantemente está cambiando resulta muy difícil más allá que eso se deje por escrito. ... una paradoja, se cambia sin que se perciba ese cambio, creo que es completamente dinámico.

- Yo sé que las Instituciones tienen una urgencia, no sé cuál es, en este caso era con el FOMEC, un compromiso, hay un tiempo. Pero fuera de eso no sé cuál es la urgencia de una institución de modificar el plan de estudios así a lo grande yo creo que de hecho la institución lo ha modificado, no lo ha formalizado, pero no es esta hoy la misma institución escuela, departamento que en el año 85. No tengo ninguna duda, han cambiado muchas cosas, si uno hace un análisis de trabajos finales, dan cuenta de este proceso enuncian un racconto de cómo vienen siendo en estos últimos diez años. Yo creo que ahí tendríamos una lectura del cambio de plan de estudios en la Escuela de Artes, nadie lo ha puesto en papel, nadie lo ha escrito a eso y aparte está indocumentado, carece de documentación, salvo que nos acordemos de nombre y apellido para revisar y hacer todo un trabajo en ese sentido.

- **Cómo hubieran implementado el cambio...**

- Buscar la forma sí de compatibilizar lo humano pero no priorizándolo sino poniéndolo en segundo criterio.

- El hecho de tener un plan específico escrito es un albur, estoy presuponiendo, podría ser otra mecánica que podría funcionar.

- Hacer como un Plan de Estudio ahora que saque presión, poner materias, electivas y materias comunes y también un cambio institucional, empezar a fomentar la producción interdisciplinaria...

... no podés cambiar el Plan y después hacer la Práctica, me parece que es al revés, tiene que haber gente que esté trabajando de esa manera.

... un problema nuestro es que no tenemos cátedras, por eso, creo, que sería uno de los trabajos fuertes de pensar en el Plan de estudio en áreas abiertas, porque creo que limita mucho el tema de la cátedra unipersonal.

... uno debería cambiar en términos de ir ajustando de lo que hoy existe y se ha modificado en los hechos no en los papeles, implementarlo legalmente, analizarlo y después va a ir virando, va a ir cambiando, pero en función de una realidad de una experiencia.

... en términos más humildes, planteamos unas pequeñas variaciones en el Plan para recomodar lo que sabemos que no va... no de forma total sino que en forma parcial.

... primero hay que producir seminarios de formación y de debates con planteos, ideas y propuestas que no toquen directamente el lugar específico del trabajo del docente, que le abra la cabeza que le den ganas de los cambios y que se sienta instrumentado para la posibilidad de un cambio, sino creo que los planes son cambiarle la cara para el mismo cuerpo

"Barajar y dar de nuevo"... comisiones... un diseño que contemple ciertos aspectos generales, no dividir, mantendría lo específico, pero trataría de hacer tronco común.

- Me parece que son espacios de práctica lo que sería interesante cambiar antes que institucionalizar... y que al fin no es tan importante cambiar, lo que podríamos hacer es pasar el plumero, pasar en limpio lo que ya está hecho, que hacer el cambio revolucionario que era la idea inicial.

- **Acciones Post FOMEC**

- No sé como se manejó todo eso, sé que X tuvo un cargo para eso lo ocupó, pero tampoco creo que una persona sola pueda hacer semejante trabajo realmente, con toda la voluntad, con todo el mejor ánimo... necesita un consenso, es un proceso democrático, a nadie le gusta que le impongan

...retomó como si hubiera vuelto a foja cero, entonces había perdido mucho material y claro vos viste como es cuando cambia un jefe o un director, nadie entendió nada.

- No, no se avanzó y quedó detenido, y después yo creo que tampoco hubo mucho interés... Se había propuesto armar una comisión... una decisión del Consejo ya del año pasado de conformar una Comisión del Consejo de la Escuela y a su vez comisiones en los Consejos de Departamentos.

- Empezamos ahora con la gente del Consejo de Departamento, que en principio ha sido votada, a ver todos los papeles que hay, con una recopilación de materiales, no sabemos cómo vamos a hacer, si nos vamos a juntar por áreas y tomar un área cada uno va a hacer un aporte o si lo vamos a hacer para toda la Escuela...

- El mandato a la Comisión es rescatar alguna idea general de la Escuela sobre la reforma del plan.. Tiene una finalidad a mi juicio en alguna medida cosmética de que la modificación del plan pueda tener algunos momentos que lo hagan ver como una totalidad mas o menos orgánica... y que tenga algunos elementos cosméticos de progreso, de cambio.

...hemos entrevistado jefes de departamento actuales y anteriores y evidentemente es gente que está comprometida y convencida de que este año no se puede aplazar más...

- La idea es que nosotros tenemos que cerrar un informe un poco más elaborado, porque en realidad lo que hemos hecho es detectar ciertas regularidades que se han dado en todas las entrevistas, tendríamos que dejar algunas recomendaciones para el trabajo. Hay un cargo semi-dedicado para un coordinador general que se haga cargo de toda una coordinación en toda la Escuela, trabajando en comisiones en áreas... el plazo de trabajo sería un año, fines del 2003 y 2004 para el 2005 estar empezando desde otro lugar.

Suspendemos en este punto el relato construido a partir de voces, por momentos concordantes entre sí, en otras ocasiones, disonantes. Nos permitimos articular algunas referencias convergentes para otorgar cierta inteligibilidad a la narración; en otros pasajes respetamos la trama discursiva a fines de no violentar la fragmentación propia de la oralidad.

7.3.3.2. Interpelando la palabra de los entrevistados. Una segunda operación narrativa

Es tarea del analista unir los acontecimientos a veces atomísticos en una secuencia interrelacionada de temas o tiempos de modo que configuren una red

Bolívar, A.(1996)

Los hombres, afirma Norbert Elías (1990), se encuentran siempre en entramados sociales que forman parte de una dinámica constitutiva y constituyente, sus acciones son interdependientes y constituyen *figuraciones*; lo social es impensable como un agregado de individualidades

aisladas. Desde ese tejido en el que existe una jerarquía de variadas relaciones entre “yo y él” o “nosotros y ellos”, procuraremos leer los testimonios.

Múltiples preguntas surgen en este tramo del análisis, producto de la lectura de las voces de los informantes recortadas del contexto de la entrevista. ¿Cómo se juegan las relaciones yo-nosotros en la Escuela de Artes? ¿Cómo las relaciones nosotros/ellos, múltiples nosotros y múltiples ellos? ¿A quienes se alude cuando se refiere a los otros? ¿Quiénes son los otros en cada caso? ¿Qué formas particulares, ritmos, conflictos, dispositivos, se generaron en cada Departamento? ¿Cuáles son las figuraciones diversas que se derivan? Los docentes -parfraseando a Gil Antón- ¿fueron *actores, sujetos, espectadores o rehenes* del proceso de cambio curricular?

Las relaciones “AB” dice Elías, son relaciones ambivalentes, pueden ser vistas desde A y desde B. Todas las personas de las que nosotros hablamos en tercera persona hablan de sí en primera persona y de nosotros en tercera. A menudo, agrega, se necesitan todos los pronombres de la serie para ajustarse al carácter multilateral de las funciones de las instituciones sociales.

En el caso que nos ocupa es posible identificar múltiples tramas de relaciones. Entre ellas: los fundadores y las nuevas generaciones o los históricos y los herederos; nosotros y los musicólogos; nosotros y los compositores; los prácticos y los teóricos; los de taller y los de asignaturas; nosotros y los expertos; los teatristas y los técnicos; los de actoral y los historiadores; los de lengua y los de historia. Y como derivado de ellas, distintas narraciones desde las cuales se procura otorgar inteligibilidad a las acciones. Narraciones que dan cuenta de *disposiciones socialmente modeladas*, de *habitus lingüísticos* que implican, al decir de Bourdieu, *una cierta propensión a hablar y decir determinadas cosas* y una cierta *capacidad lingüística que permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación*. (BOURDIEU, P. 1999b)

- El proceso FOMECA: Voces, visiones, portavoces...

El elemento externo, la “operatoria FOMECA”, -parte de las estrategias políticas del estado neoliberal para el nivel universitario, que propugna el menemismo en el poder- es de hecho la circunstancia externa que abre la posibilidad a las universidades, facultades y escuelas de ellas dependientes, para acceder al financiamiento destinado a mejoras de orden material y académico.

En este marco, si bien la coyuntura política opera como disparador del proceso de reforma curricular de la Escuela de Artes, se hace necesario indagar acerca de las formas peculiares que dicho proceso fue adquiriendo. Identificar cuáles fueron las razones que impulsaron a un grupo de docentes, liderados por el entonces director de la misma y los jefes de Departamento, a optar por la presentación de un proyecto al FOMECE. Por otra parte, este proyecto, a diferencia de otros que surgen de escuelas de la misma Facultad, se eleva de manera autónoma.

Desde las voces de sus gestores la razón más evidente parece ser la necesidad de contar con fondos que permitan equipar una escuela de enseñanza de arte. Dado que su especificidad demanda necesariamente, a los fines de cumplir con su función formativa, de la disponibilidad de recursos materiales, en especial de tecnología avanzada e instrumentos diversos (musicales fundamentalmente) muy costosos.

La pregunta que se deriva como consecuencia es: ¿De no mediar la circunstancia FOMECE y las posibilidades de equipamiento que ella genera, la institución Escuela de Artes habría tomado la iniciativa de promover cambios en sus currículos? Asimismo: ¿Si la posibilidad de equipar la Escuela pareciera la razón primordial por la cual se eleva el proyecto para ser aprobado por FOMECE, ¿Qué lugar ocupa, en el plano de las necesidades sentidas por la institución o los actores, el cambio de planes de estudio? ¿Sería posible suponer que se trató de una derivación no deseada, una suerte de cumplimiento de ciertos requisitos que imponía el Fondo, de mejora global de la calidad de los servicios que se brindan, de algo que se debió incluir en “el paquete”, como lo califica un entrevistado, o bien de una circunstancia favorable que fue capitalizada como impulso para iniciar un proceso de reforma frente al reconocimiento de la necesidad de implementar ciertos cambios?

Algunos episodios, dramáticamente escenificados en el Departamento de Teatro, de algún modo preanunciaron una fase crítica en el desarrollo de los planes elaborados en la segunda mitad de los 80. Crisis que, si bien estalla al interior de una de las áreas del plan de estudios de ese Departamento, estaría de algún modo anticipando un conjunto de conflictivas que se venían exacerbando, con expresiones diversas en los distintos departamentos, y que adquieren visibilidad durante los debates del colectivo que luego se desarrollan en el marco del proceso en estudio.

En consecuencia, podría pensarse que lo externo se entrecruza con el reconocimiento, desde los gestores y algunos docentes, de una serie de falencias internas, producto -entre otras

razones- del tiempo transcurrido desde la elaboración de los planes (en algunos casos de más de 10 años). Tales falencias intentaron resolverse a partir de ciertas modificaciones en las prácticas. ¿Sería tal vez ésta una oportunidad apropiada para formalizar las mismas y a la vez legitimar una convocatoria al colectivo para emprender un cambio de planes de toda la Escuela?

Otro motivo que habría llevado a la presentación autónoma podría leerse entrelíneas: La aspiración a ser un espacio académico reconocido y ocupar un espacio legitimado en el conjunto de escuelas de la Facultad de Filosofía. Lugar desde donde podría empezar a ser reconocida como una escuela con capacidad para convertirse en facultad.

Condicionantes macro, que se conjugan con condiciones institucionales específicas, parecieran imprimir a este proceso de revisión de las propuestas académicas una configuración peculiar en la cual se combinan dos modos de impulsar e instalar cambios curriculares: “de arriba hacia abajo” y de “abajo hacia arriba”.

¿Qué imágenes iniciales acerca de los cambios se figuraron los gestores? ¿A qué tipo de cambios aspiraban quienes dirigían la Escuela? ¿Cómo imaginaban el nuevo plan?

El cambio es concebido desde la gestión, en palabras de los entrevistados, no como un pequeño cambio sino como un cambio revolucionario. Aluden a “un plan común” “repartir y dar de nuevo”; “ciclo básico con ciertas materias comunes como condición estratégica”. Esto es, la articulación, en términos curriculares, de espacios comunes entre los departamentos. Modalidad que formara parte del pasado institucional no recuperada y que, al interior de la institución, se considera valiosa. A través de esta articulación, que si bien se visualiza como dificultosa en tanto implica trabajar con cuatro departamentos que van a destiempo, se estima que, más allá de las historias diferentes, sería factible conjugar emprendimientos comunes. En consecuencia, según los testimonios, los nuevos planes deberían asumir la necesidad de atender a la integración de las manifestaciones del arte, en consonancia *con las expresiones del arte contemporáneo que se presentan como inespecíficas e integran técnicas y materiales provenientes de diferentes áreas artísticas* (instalaciones, performance, multimedia) y, conectado con ello, el requisito de la *transversalidad* para el abordaje tecnológico.

¿En qué medida estarían estas imágenes anticipando posibles opciones curriculares desde el punto de partida? Podría conjeturarse que desde la gestión se visualizaba el cambio de plan desde la idea de la Escuela como una totalidad. En ese sentido, como una posibilidad de

generar una oferta académica compartida por los cuatro departamentos. Al mismo tiempo cabe la interpelación: ¿En qué medida responde esta definición a una necesidad de legitimar una posición de poder, de reconocimiento por parte de docentes y alumnos de cierta capacidad de gestión, connotada por ambiciones personales?

En este punto, volvemos la mirada hacia los docentes y nos planteamos ¿Hasta dónde el proyecto era conocido y compartido por el claustro docente? Si bien reconocemos que el tiempo transcurrido entre los hechos y su convocatoria a evocarlo se configuró como un obstáculo frente a la necesidad de recordar, algunas respuestas de los entrevistados estarían dando cuenta de que su comprensión acerca de qué era FOMECE y cómo funcionaba, era inicialmente escasa.

Uno de los entrevistados considera que en general no se tenía demasiada conciencia de que se estaba en un proceso de cambio de planes e inmediatamente advierte que la idea de modificación curricular es rápidamente asociada a la necesidad de incorporar mejoras en la planta docente. Argumento que, según el entrevistado, se esgrime como condición de un cambio bajo el supuesto que respecto de la direccionalidad del mismo se habrían logrado ciertos acuerdos, anticipando de algún modo una condición obstaculizadora para la reformulación de los planes, lo económico.

Entre los entrevistados es posible reconocer que los docentes de “la nueva generación”, los que en otro tramo del trabajo rotulamos como los “herederos” -recientes egresados al momento de implementarse el proyecto FOMECE-, son quienes mayores dificultades tienen para recordar el período.¹⁴⁸ Mientras que otros docentes, que habían participado ya en alguna experiencia de cambio de planes anterior, parten de comparar ambas. Uno de ellos reconoce:

Nosotros hemos tenido al menos que tenga memoria una experiencia de cambio de plan de estudios que fue en el año 85 con un esquema de trabajo totalmente distinto. En el año 85 todo el proceso de cambio de plan estuvo coordinado por una persona, mucho más centralizado, con otro tipo de estructura, con un criterio que era asistemático, volitivo, si se quiere. Odios que generó eso, era una cuestión de llenar casilleros, sin un diagnóstico. (Entrevista N° 5)

Reconocemos, por otra parte, que la mayoría de los entrevistados recuerdan con mayor nitidez las circunstancias al interior del departamento al que pertenecen y que privilegian en su relato

148 Si bien el análisis no se realiza en función de la consideración de las distintas generaciones, la alusión a las mismas se torna ineludible en algunos tramos. Tal como afirmáramos en el apartado que destinamos a caracterizar a los actores institucionales a partir del relevamiento de datos de la planta docente y del estudio de carácter histórico reconocemos al interior del claustro docente diferentes generaciones, nucleando en cada una de ellas individuos que cursaran su formación inicial en un mismo período

la referencia a lo que fue aconteciendo en el mismo, aludiendo tangencial o mínimamente al proceso global de la Escuela como escala de referencia.

Desde los registros de las reuniones iniciales, se reconoce que la preocupación acerca de los posibles condicionamientos y los reparos de carácter ético comienzan a surgir una vez aprobado y puesto en marcha el proyecto. Esto opera como uno de las causales que va demorando, frenando el proceso. Los reclamos provienen básicamente del sector estudiantil, sin embargo, algunos docentes se hacen eco de los mismos y así lo expresan en las primeras convocatorias de trabajo, a partir de expresiones tales como:

¿Qué tiene que ver FOMECE con el cambio de plan? Porque en la asamblea hubo algunos reclamos. No sé qué es y no sé que financia, porque una cosa es que nos reunamos todos los profesores porque decidamos cambiar el plan...

...FOMECE, aportó el dinero... ya cumplió y ahora ¿nosotros tenemos que hacer los deberes?...

...¿Si se hace un plan de Estudio, pasa por FOMECE y esos evaluadores no lo aceptan, se derrumba todo, se avasalla la autonomía?

... FOMECE te dice Uds. hagan, propongan... nosotros vamos a aceptar o no por que ponemos la plata, si se encuentra en el marco de un plan mundial de transformación, lo está usando Brasil, Chile..., sabemos que quieren carreras cortas.

(De entrevistas grupales- Estudios de base)

¿Qué sentidos subyacen a estos reclamos? ¿Qué efectos produjeron en el marco de las acciones? Tal vez sea lícito pensar que detrás de ellos habría una genuina preocupación de ciertos sectores por preservar cierta autonomía decisional inherente a las comunidades universitarias. No obstante, nos preguntamos ¿En qué medida el cuestionamiento no estaría operando como estrategia de dilación/postergación del inicio de la tarea, como un modo de expresión no clara de cierta oposición al proyecto impulsado por la gestión directiva de la Escuela?

Otros reclamos que se hicieron oír desde el inicio podrían ser leídos en este mismo sentido. Algunos docentes caracterizan la circunstancia como de esquizofrenia universitaria, y denuncian como incompatibles que al tiempo que se propone un cambio de plan de estudio o se tiene voluntad de... se anuncie el llamado a concursos de distintas cátedras. Afirman:

Sabemos que el profesor que gana concurso tiene carta blanca por siete años y la gran incoherencia, los compartimentos estancos que venimos tratando, criticando, desde que éramos alumnos, esta cátedra nos dice una cosa,.. esos compartimentos estancos por el concurso porque le da carta blanca, la famosa libertad de cátedra... Una vez que yo concurso soy dueño de esto y nadie me va a decir lo que tengo que hacer, partiendo de esa base no hay ninguna transformación posible... (De entrevistas grupales- Estudios de base)

Aparece así, tempranamente en el desarrollo del proyecto de cambio de planes de estudio, la manifestación de una de las conflictivas centrales relativa a la tensión entre libertad de cátedra, acceso al cargo y definiciones curriculares centralizadas, problemática específica del nivel superior universitario.

Avanzando en la reconstrucción del proceso, los entrevistados refieren a las instancias iniciales del mismo como movilizadoras, de entusiasmo, generadoras de expectativas y suma de ideas. Se reconoce que la modalidad de trabajo previó una convocatoria a la participación amplia que involucró a los claustros docente y estudiantil. Se recuperan como parte de las primeras acciones la conformación de comisiones y la participación en diferentes agrupamientos propuestos para el trabajo.

Se recuerdan acciones tales como la comparación con planes de estudios de otras universidades, el proceso de elección de expertos, la convocatoria a los mismos, la decisión de conformar un equipo asesor en lo pedagógico con especialistas de la propia Facultad de Filosofía, entre otras notas distintivas de esa primera etapa.

La alusión a los “estudios de base”, a partir de la recopilación de información desde distintas vías, es reiterada por los entrevistados. Esta instancia del trabajo es objeto de miradas contrapuestas. Se lo recupera como “valiosa”, en tanto sus resultados estuvieron sostenidos en “un elemento objetivo”; se considera que constituyó una posibilidad para mirarse, de *constituirse como sujeto de discurso de la escena y de la memoria*. No obstante, otros docentes lo vivieron como un duro ataque, sintieron que de algún modo quedaron todos “en la misma bolsa”, incluidos en una crítica que consideran no les correspondía e indefensos como colectivo frente a la misma. Se objeta, asimismo, acerca del tiempo de trabajo desmesurado que implicó la concreción de estos estudios y se advierten desacuerdos respecto de la exposición pública de los resultados al elaborarse un informe escrito de los mismos, que circuló entre docentes y alumnos.

En este punto nos preguntamos si los llamados “estudios de base”, al ser asimilados en el imaginario del colectivo a la idea de diagnóstico institucional, no operaron como uno de los factores obstaculizadores del cambio.

La participación protagónica de un equipo pedagógico y la intervención de expertos disciplinares y en diseño curricular, en carácter de consultores externos que se configuró en una particularidad de este proceso de cambio curricular, fue generando un complejo entramado de relaciones: Docentes del campo específico, pedagogos y expertos interactuaron desde historias de formación, discursos y prácticas diferentes.

¿Cómo se establecen las relaciones entre sujetos que ocupan distintas posiciones al interior del proceso de cambio? ¿Qué esperaban los docentes de asesores y consultores externos? ¿Qué demandaban? ¿Cuáles serían las dificultades, carencias, conflictos que se les deposita?

La referencia a la conformación de un equipo asesor pedagógico forma parte de los recuerdos iniciales. Desde las voces de los gestores se explica el modo en que se definió la composición del mismo en el marco de las prescripciones que emanaban de FOMECE, que preveía la posibilidad de destinar fondos exclusivamente para contratar expertos externos. Sin embargo, desde la gestión se define el nombramiento de asesores de la propia Facultad, razón por la cual se realiza, en términos de un entrevistado, una *defensa excepcional y se nos dio una 'no objeción', también especial, excepcional*.

La convocatoria a expertos externos se realizó en función de los lineamientos del FOMECE. Con referencia a los llamados “generalistas” provenientes de otras universidades y/o países y de otros campos, las miradas son divergentes y variadas. Se considera que al realizar sus planteos “desde otro lugar”; las diferencias con las condiciones contextuales e institucionales de la Escuela de Artes o dificultaban la posibilidad de incorporar ciertas modalidades de funcionamiento, quedando evidenciadas las carencias de las universidades argentinas, o bien las propuestas que se acercaban no eran apropiadas para la formación en el campo del arte.

Respecto de los expertos especialistas, prácticamente todos los entrevistados aluden a ellos, y la visión que construyen se deriva del modo particular en que cada uno de los consultores elegidos planteó su tarea y construyó el vínculo con los docentes del Departamento. Algunos remiten a su presencia entendiendo que los aportes en ciertos casos fueron “interesantes”, “relevantes”, válidos, a pesar de remitir a contextos diferentes; en otros se los califica de “anodinos”. Otros docentes recuperan los espacios de trabajo compartidos como instancias formativas. Ciertas voces expresan, como parte de las expectativas que circulaban, el deseo – no explícitamente manifiesto- de que el experto portara “la receta”, que aportara “las líneas generales” para los nuevos planes de estudio. La ausencia de estas formulaciones es considerada como una de las posibles causas por las que no se concretaron los nuevos diseños. Desde esta posición de dependencia respecto de los expertos, se afirma que la ausencia de los mismos, unida a cierta dificultad para la autogestión, producía como efecto cierta paralización en las acciones. Paradójicamente un grupo de profesores se sintió invadido, desvalorizado en sus saberes frente a la participación de los expertos.

Referir a la participación de los docentes, es referir acerca de otra de las particularidades de esta propuesta de cambio de planes de estudio. ¿Qué recuerdan al respecto los actores institucionales? ¿Cuáles son las percepciones acerca de las distintas instancias generadas durante el proceso? Al hablar de ella distinguen/denuncian –en tercera persona del singular– que la dedicación y compromiso con el trabajo fue dispar y que ello se ligaba a las posiciones diferentes que se asumieron, los muy comprometidos con una gestión, los que están en actitud crítica y aquellos que, no es que no les importe pero de última no son actores, se suman.

Quienes abordan algunas tareas específicas, arman su relato en primera persona del singular, lo que estaría dando cuenta de cierta sensación de protagonismo co-responsable del proyecto.

Otros afirman haber estado dispuestos a ser la voz del grupo para blanquear... Pero tomar la palabra, hacerse portavoz de un grupo, fue vivido como “quedar expuesto frente a los demás” sin que ello significara que los “otros”, en nombre de quien se habla, asumieran públicamente haberles asignado dicha representatividad

En este punto, podría conjeturarse que es posible inferir la asunción de lugares y posiciones diversas, de acuerdo al modo de referirse al proceso. Algunos docentes desde el discurso se ubican en una posición distante, hablan desde cierta externalidad. Otros se involucran no sólo en el plano profesional como académicos sino que expresan sus sensaciones en un plano de vínculo emocional con el acontecimiento y con la institución.

Algunos consideran que la participación durante la etapa de diseño constituye un proceso de formación-capacitación en relación con problemáticas específicas del campo disciplinar (arte) y de su enseñanza.

Si bien, en general, la modalidad de trabajo se caracteriza inicialmente como abierta, algunos entrevistados sienten que, a medida que se avanza en el proceso, las posibilidades de participar se fueron cerrando. Otros consideran que desde el inicio fue acotada y metafóricamente afirman que ciertas decisiones “fueron cocinadas” desde arriba. En ambos casos estarían afirmando que la gestión comienza a ejercer cierto “control”. Ello produce en algunos docentes, pérdida de interés en participar.

Respecto de las dinámicas que se implementan, se manifiesta cierto disgusto frente a las reuniones “masivas” en tanto resultaba *difícil hablar*, *algunos docentes centralizaban la palabra*. Estas instancias no fueron vividas como un “espacio propio”.

Desde una mirada crítica se reconoce la dificultad para entablar el diálogo entre pares. Pareciera que ello deviene, entre otras razones, porque se evidenciaba la división entre “teóricos y prácticos”. La expresión “parecen clases sociales”, evocada por un entrevistado estaría reflejando la fuerza del conflicto entre quienes... ponen el físico y quienes realizan el trabajo intelectual. Se considera que la “reacción de la gente” reflejaba la rigidez que caracteriza los planes de estudio de la Escuela.

Entre los conflictos que atravesaron el proceso, se enuncian: las actitudes individualistas de defensa de lo propio; la falta de tradición democrática o los intereses rotulados de “espurios” de ciertos sectores; la dificultad para la escucha de la palabra del otro; cierta circularidad en los debates; los espacios de “catarsis”, la indefinición; la rémora para pasar del debate en las comisiones a la toma de decisiones. En esta línea se denuncian los espacios de participación como espacios de luchas por el poder, luchas que no tendrían carácter inaugural en el marco de este proceso sino por el contrario, que parecieran formar parte de la historia institucional en procesos de cambio curricular, y que estarían reflejando la presencia de la división en sectores al interior de los departamentos, de una cultura fragmentada en subculturas.

Uno de los primeros miedos que se manifiestan está vinculado a la pérdida de la fuente laboral, ello se constituye para muchos de los docentes en eje de preocupación. La precarización, la flexibilidad laboral entre otras condiciones del mundo del trabajo, en el contexto de las políticas neoliberales, atraviesan la institución universitaria y operan en el imaginario de los sujetos y en la dinámica de sus conflictos. En este caso desplazando la mirada dirigida a pensar la mejor propuesta formativa posible que preserve, de algún modo, la fuente laboral y el espacio académico en el que cada cual viene desempeñándose.

La presencia de “problemas interpersonales” un “tipo de cosas más subjetiva” “cuestionamientos al nivel ideológico y profesional”, las dificultades rotuladas como “históricas” para lograr ciertos niveles de conciencia, se reconocen como circunstancias que “pusieron en riesgo” a los docentes y fueron obturando las posibilidades de profundizar en los debates. En consecuencia, develar en qué nivel y qué conciencia se tiene de las propias prácticas, delimitar problemáticas específicas referidas a los contenidos, sus relaciones horizontales y verticales, las metodologías, entre otras, se constituyeron en parte de los debates que quedaron opacados. En palabras de un entrevistado, fueron “un lujo de discusión” que no tuvo oportunidad de concretarse.

Sin embargo, desde visiones menos críticas del proceso, lo consideran positivo en tanto permitió conversar acerca de algunos problemas y tratar de consensuar. Estiman que el “hecho Fomec” permitió el ingreso del debate de ciertos problemas académicos y dinamizó en algún sentido la polémica, no en la forma que realmente tendría que haber sido, mucho más masiva, más extensiva.

Se asevera que no todos estaban formados para sostener un debate epistemológico desde argumentos sólidos o bien algunos “no se animaron a dar esa batalla”. Esta ausencia de debate teórico-epistemológico se considera conectada con “falta de claridad con relación al problema del arte”. Lo expresado, junto a las resistencias al cambio, las luchas por permanecer en el espacio, las dificultades para entablar los debates teóricos, se visualizan como situaciones concomitantes que signaron el proceso y operaron obturando la viabilidad de los cambios.

Así, como parte de las reflexiones/valoraciones del proceso, se lo reconoce como complejo e inacabado, difícil de calificar. Fue vivido como un movimiento de apertura de la Universidad hacia fuera, que permitió conocer otras visiones e instaló la problemática de construcción de planes de estudios. Asimismo, se recuperan como efectos valiosos la internalización de la noción de “experto en el campo” a partir de lo cual se instaló cierta posibilidad de discusión; la generación de espacios compartidos; la participación de alumnos y docentes en instancias de formación con especialistas de otras universidades, el acceso a nuevas bibliografías. También se señala que la experiencia constituyó una opción para reconocerse a sí mismos, así como lograr pequeños acercamientos a las nuevas formas curriculares que se proponían, algunos avances al interior de un área y la construcción de algunos consensos y de espacios académicos más sólidamente sostenidos.

Ahora bien, ¿Qué se recuerda acerca de los temas en debate? ¿Cuáles fueron las preocupaciones comunes a toda la Escuela? Durante el proceso de elaboración curricular se esbozaron y plantearon disyuntivas en torno a cuestiones tales como la inclusión de un ciclo básico común, la duración de las carreras; la consideración de títulos intermedios. Cuestiones complejas que en los debates coadyuvaron a reconocer la necesidad de introducir cambios en la estructura curricular y en el funcionamiento de la Escuela.

Entre otras temáticas, se mencionan -en términos de problemas a resolver- la necesidad o no de sostener un régimen de correlatividades, la distribución de las cargas horarias, la modalidad del ingreso, la reiteración de materias.

Se señalan, asimismo, algunos acuerdos referidos a las titulaciones, la conformación de áreas de trabajo comunes –historia, multimedia, investigación-, la optimización de recursos. Acuerdos que involucraban cambios al nivel de la Escuela en su conjunto, y que desde la visión de algunos docentes quedaron en el olvido en el momento de asumir definiciones específicas de cada Departamento.

En este sentido, se sostiene que el trabajo tuvo un carácter parcial y que se desconocieron los debates teóricos y las prácticas al interior del campo del arte, básicamente los nuevos modos de producción desde los cuales se producen fusiones entre expresiones y disciplinas artísticas diversas. Prácticas que parecieran no haber estado suficientemente instaladas dentro del espacio institucional al momento de debatirse los cambios. Ello estaría mostrando, desde algunas voces que lo manifiestan, escaso reconocimiento de la pertenencia a un espacio académico que asume la formación en especialidades afines entre sí.

Se recuerdan también los mecanismos que se pusieron en juego en las instancias de elaboración de los primeros borradores. Se marcan diferencias entre los modos de resolver estos esbozos entre los distintos departamentos. Teatro primero y Plástica después marcan una metodología de trabajo, pensada a partir de los aportes de uno de los expertos curricularistas. Algunos docentes aluden con tono crítico a las estrategias que se implementaron en Música y Cine.

En general, las referencias a los cambios vienen acompañadas con exclamaciones acerca de las dificultades de distinto orden que estos podrían ocasionar: la rotación de docentes, la demanda de especialización, el llamado a concursos de las nuevas cátedras.

La alusión a la Escuela de Artes como una “escuela de oficio” recuperada de la expresión de una de las expertas externas remite a una condición acerca de la cual aludimos en otro tramo del trabajo, desde la consideración de su carácter fundante, constitutivo de la Escuela de Artes.

De la lectura de las entrevistas se desprende que la falta de concreción de los diseños parece no ser la única deuda pendiente de este proceso,. Se desliza cierta sensación de que algo se fue perdiendo durante el lapso de trabajo: el impulso inicial, la idea de una propuesta pensada para la Escuela de Artes en su conjunto, la oportunidad de romper el aislamiento y las visiones endogámicas de los Departamentos creando áreas compartidas. La escisión teoría-práctica, a la que se hiciera referencia en términos de posiciones diferenciadas que asumen los actores

sociales, comienza a vislumbrarse como problemática clave, de difícil resolución, que atraviesa todo el proceso.

La interrupción de las tareas al momento de quedar elaborados los borradores de diseño es vivida por algunos docentes como un hecho que los sorprende. Para otros la ausencia de resultados, es decir la no concreción de los diseños definitivos representa frustración, decepción, angustia, pérdida. Pérdida que simbólicamente se actúa, en algunos casos, con la desaparición de gran parte de los documentos que fueron produciéndose durante el proceso. En este punto interesa recuperar una de las frases que, al mismo tiempo que describe metafóricamente la interrupción revela la significación del mismo para los actores institucionales: la sensación mía... es que se licuó, que desapareció ese período, como si hubiera una movida en la que uno se siente comprometido- de una manera conflictiva y medio extraño, - y yo me sentía operativo para eso- y después es como si se hubiera borrado.

Un apartado especial merece el análisis de las razones que obstaculizaron la redacción definitiva y posterior presentación, a los fines de tramitar la aprobación necesaria para su puesta en marcha, de los borradores de diseño que se elaboraron hacia el final del proceso de trabajo en cada uno de los cuatro departamentos.

La mayoría de los entrevistados reconoce la incidencia de la confluencia de varias circunstancias que en su conjunto operaron como obstáculos para los cambios. En algunos casos, discriminan claramente razones de orden externo a la institución y al proceso. En otros expresan su asombro frente a la falta de concreción de los diseños, la ausencia de explicación o cierta resignación frente a la impotencia que les genera la situación.

A los fines de otorgar cierta racionalidad a la multiplicidad de causas a las que se alude, reconocemos, que las mismas provienen de distintos órdenes. Algunas de carácter coyuntural se vinculan con el particular momento histórico, político y socio-económico de nuestro país. Otras podrían considerarse en cierto sentido como estructurantes de la institución "Escuela de Artes", asociadas a la propia historia institucional y a su dinámica de funcionamiento. Ciertas razones se vinculan con el acontecimiento y la modalidad específica que asume. Por último, se aducen razones relativas al orden de las subjetividades comprometidas en el mismo. Sin embargo, su lectura, en la que profundizaremos, demanda de una mirada transversal que posibilite reconocer los entrecruzamientos que se producen entre ellas.

Entre las primeras se mencionan la crisis económica y los problemas de índole política por los que atravesó el país hacia fines de los 90. Se estima que esto provocó una suerte de "parate"

que excedió los límites de la Escuela de Artes y de la Facultad de Filosofía, ocasionando no sólo que las energías se canalizaran en defensa de los derechos laborales sino que la propia situación de inestabilidad no se configurara como propicia para avanzar en definiciones curriculares que hubieran tensado aún más la sensación de precariedad de los puestos de trabajo.

Precisamente, las condiciones del trabajo docente, tales como las múltiples demandas a las que estos deben responder, las cargas anexas asociadas a una remuneración exigua que plantea la necesidad de desempeñarse en más de un puesto de trabajo, son mencionadas como limitantes. En tal sentido, a pesar del reconocimiento explícito de que la elaboración de plan de estudio es parte de la formación y de la tarea que les compete como claustro, se considera que la adición de una nueva demanda no remunerada excede las posibilidades de los profesores.

Paradójicamente, el Proyecto Facultad y la ocupación del “espacio CEPIA” (Centro de producción e investigación artística) desviaron las energías de algunos sectores y ello también fue en desmedro de la tarea de reforma curricular.

Por una parte, en referencia a los condicionamientos externos, se alude a que FOMEC impuso un régimen y normas de trabajo que no se consideran las más apropiadas, en particular la condición de contratar consultores externos, la que se visualiza como una acción onerosa y poco provechosa. Asimismo se hace referencia a ciertas restricciones que devienen de las nuevas normativas para la formación docente inicial en el marco de la reforma del sistema formador.

Así también, cabría incorporar como parte del reconocimiento de dificultades de esa misma índole otros atravesamientos enunciados por los entrevistados, tales como el exiguo presupuesto, el número insuficiente de equipos de cátedras adecuadamente conformados, el espacio físico reducido. Si bien, dada las condiciones objetivas de la universidad pública, estos obstáculos existen, sería posible preguntarse si no operaron a modo de “distractores”, dilatando el abordaje de cuestiones inherentes a los procesos de transmisión/apropiación del conocimiento. Lo dicho involucra a los actores en tanto protagonistas, o sino, actuaron como argumentos que frenaron los cambios produciendo, en definitiva, un efecto de clausura frente a la posibilidad de institucionalizar nuevas prácticas. En tanto, la factibilidad de implementar mejoras en dichas condiciones, además de ser escasas, excede el campo decisional de la Escuela de Artes e incluso el de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Por otra parte, entre los motivos internos, se señalan la presencia “histórica” en la Escuela de ideas dispares difíciles de consensuar, que estarían operando como criterios “casi inamovibles”, lo cual produjo cierto cansancio en algunos docentes que se abstuvieron de participar.

Respecto de los obstáculos del orden de los sujetos, se destaca la primacía de intereses personales por sobre las necesidades derivadas de la mejora académica como producto de un “individualismo exacerbado”. También, se reconoce la presencia de ciertas figuras rotuladas como “fuertes” que, según la visión de algunos entrevistados, se oponían al cambio y pusieron barreras al mismo. En este sentido, se manifiesta que algunos grupos “boicotearon” de manera insidiosa el cambio frente al temor a ser desplazados por las nuevas generaciones en tanto no estaban dispuestos a modificar sus estructuras de pensamiento ni a incorporar innovaciones.

Frente a las posturas que plantean que los “docentes antiguos” están enquistados en sus cátedras concebidas como feudos, y poco dispuestos a una actitud de apertura, otros consideran que no se trata de un problema generacional sino que el objeto de trabajo se ha convertido en un bien muy apreciado y que eso genera un modo de pensar que lo prioriza.

Dogmatismos, posiciones extremas que parecen irreconciliables; reclamos mutuos; miedo de perder el lugar de trabajo, a quedar “desacomodado”, a la necesidad de tener que *volver a perfilar la formación en un nuevo sentido*, desplazan los debates del plano pedagógico al plano personal. Se abandona, así, la preocupación por generar la mejor propuesta posible y sólo se piensa en la posición que se habrá de ocupar. Todo lo cual torna imposible “proyectar un plan en serio”. En palabras de un entrevistado, *la inseguridad siempre es el lugar secreto, inconfesable, desde donde se resiste todo cambio*.

La alusión al “cambio en las personas” como condicionante del cambio curricular es recurrente y, en este sentido, las visiones son un tanto escépticas. Se descrea, asimismo, de la posibilidad de apertura de las instituciones en general, se las califica como “hostiles” frente a los cambios.

Se aducen también razones inherentes a la política universitaria y los mecanismos de participación; a cierta desorganización en las dinámicas de trabajo previstas; a dificultades para la convocatoria de alumnos y egresados; a los dispares niveles de compromiso y escasa capacidad de riesgo de los docentes.

Los entrevistados de posiciones más extremas tienden a pensar que este movimiento, que se produce en el marco del proyecto FOMECA para reformar los planes de estudio, fue más un acto

formal, de cumplimiento de ciertos requisitos para el Fondo que un interés real de modificación de planes de estudio, que no hubo “voluntad política para el cambio”. Se afirma que el cambio es algo que se declama en función de ciertas presiones institucionales o reclamos de algunos sectores, pero que no se concreta. Más contundentemente se sostiene que la consecución del cambio significaba afrontar un alto nivel de conflictividad, para el cual, por otra parte, la cultura institucional no pareciera estar preparada.

De tal suerte, cierta desilusión frente a los esbozos de los primeros diseños, el reconocimiento de las limitaciones de recursos materiales y humanos que los mismos parecían demandar así como las consecuencias que devendrían en la reestructuración de la planta docente que requerían, reforzaron la interrupción de un proceso que venía dilatándose.

Otras voces develan que desde diversos sectores incluso aquellos rotulados como “progresistas” hubo resistencia al cambio, que había gente en contra, en contra de cualquier tipo de cambio. Este reconocimiento los lleva a pensar que la convocatoria fue “demasiado abierta” y que dada la ausencia de consenso el cambio sería factible sólo a partir de “verticalismo”.

En otro orden, las distancia/proximidades entre las prácticas y los planes vigentes; las relaciones entre los cambios en las prácticas y el proceso FOMECA y las estrategias alternativas que los informantes hubieran puesto en juego a los fines de viabilizar el cambio, fueron cuestiones que se incluyeron entre los temas abordados en las entrevistas. Algunos docentes plantean una distancia extrema entre los diseños y las prácticas. Frente a esta situación, consideran que los docentes “creen” estar haciendo lo que los “papeles” indican. Otros docentes reconocen que son conscientes de una suerte de disolución de la propuesta curricular y que el nuevo plan deberá formalizar lo que acontece en las prácticas, que de algún modo representa aquello que formaría parte de “el plan ideal”.

El origen de esos cambios es asignado a diversos factores. En ciertos casos, las situaciones críticas que se presentan en algunos departamentos estuvieron impulsando el ingreso de nuevos docentes; el acceso a bibliografía actualizada, el propio avance en el campo del arte, las demandas que provienen de los alumnos, la formación de postgrado, el llamado a concursos, la inclusión de nuevas regiones disciplinares y nuevos contenidos al interior de los mismos en las propuestas de postítulos. Para un grupo de docentes el proceso FOMECA instala la necesidad de innovar, pone en situación de debate, de crítica “en obligación de pensar”. La formación docente

constituye para algunos entrevistados una condición a priori que posibilitaría asumir una posición diferente frente a los cambios.

De tal modo, se narran algunas experiencias innovadoras de carácter interdisciplinario e interdepartamental que son recuperadas como valiosas. En este sentido, se afirma que la idea de mucha gente no está asociada a la de un cambio profundo de los planes, se trataría en todo caso de encontrar vías de institucionalización de esos espacios y de recuperar otros ligados a la reflexión teórica acerca del campo del arte, comunes a todas las disciplinas que conforman la propuesta académica.

Así, docentes, pertenecientes a distintos departamentos que recientemente se hacen cargo de una cátedra, dan cuenta de perspectivas teórico-epistemológicas y propuestas metodológicas que difieren de los planteos que se venían desarrollando en las mismas.

Una gama amplia de opciones se señalan como alternativas para posibilitar la concreción de los cambios. Estas van desde la participación del colectivo, la formación de comisiones de trabajo, la tarea de una persona a la hora de armar el texto, hasta la contratación de gente rentada y capacitada. Asimismo, se evalúa que la consideración “de lo humano” debiera atenderse pero no constituirse en limitante, y se entiende que a la hora de elaborar el plan es prioritario pensar la propuesta en función de criterios académicos. Recuperamos en este punto la expresión de un docente que da cuenta del modo en que concibe la relación diseño-desarrollo, en tanto muestra un giro al respecto. De ese modo, afirma no podés cambiar el Plan y después hacer la Práctica, me parece que es al revés. En este sentido las prácticas operarían legitimando el nuevo diseño curricular.

Frente a la idea inicial de un “cambio revolucionario”, si bien algunas voces siguen proponiendo la generación de espacios comunes a varias carreras y/o departamentos, la tendencia generalizada es la de realizar modificaciones parciales. Modificaciones que permitan institucionalizar las nuevas experiencias que se vienen desarrollando desde distintas cátedras.

Dando continuidad a las acciones y a partir del nombramiento de una comisión encargada de recopilar el material elaborado durante el período 1997-1998 y de actualizar los datos del diagnóstico institucional, la Escuela de Artes reinicia en el año 2003 el proceso de diseño de sus planes de Estudio. Acción que se acompaña con la participación de los consejos departamentales y cuya coordinación es luego asumida por una docente a quien se le asigna un cargo a tales efectos.

7.4. Una Escuela y cuatro Departamentos. Visiones desde los sujetos

Las Instituciones crean lugares oscuros
 donde no se puede ver nada, ni se pueden
 hacer preguntas. También hacen que otras zonas
 muestren una prolija precisión de detalles
 que se estudian y ordenan con minuciosidad

Ortega, F. (2003)

Desde ciertos mandatos fundacionales y de procesos institucionales compartidos, los cuatro departamentos que conforman la Escuela están amalgamados. Como consecuencia de este reconocimiento, habíamos definido para el relato histórico “escuela”, como escala de análisis. Escala que recobramos, en este tramo del trabajo investigativo, con el propósito de caracterizar la institución a partir de la mirada de los actores. ¿Cuáles son las visiones acerca de la Escuela y de la relación de ésta con los departamentos que la componen derivadas de la palabra de los entrevistados? ¿Qué vínculos visualizan entre Departamentos? ¿Qué proximidades y qué distancias marcan las especificidades de cada uno de los campos del arte? ¿Cómo se manifiestan distintos planos de clivaje al interior de la institución?

Una primera cuestión a destacar es que no es extraño que los actores institucionales utilicen la palabra “escuela” para referirse al departamento o leer en algunos documentos curriculares la sustitución de un término por otro. Al respecto, podría conjeturarse que autonombrarse como “escuela” representa en el imaginario colectivo la posibilidad de ocupar una posición de autonomía y prestigio al interior del campo universitario. Por otra parte, si los departamentos son pensados como “escuelas”, la “Escuela de Artes” asume una condición tal que la asemeja a la de ser facultad. Viejo anhelo de gran parte del claustro docente.

Una segunda cuestión que interesa profundizar remite a las diferencias y semejanzas entre los departamentos. Pareciera que, a pesar de compartir un pasado común, ciertas huellas de la historia institucional y de las prácticas específicas fueron diferenciándolos entre sí. Así, los sujetos consideran que la Escuela de Música está atravesada por las marcas del academicismo, que en teatro ingresan modalidades de trabajo propias de los talleres extra-universitarios, que Cine es un Departamento absolutamente demandado por el entorno de la comunicación mediática, y que, como consecuencia de todo ello, los departamentos se van diferenciando, separando, autonomizándose. Razones por las que se vuelve sumamente complejo pensar en construir una identidad única para toda la Escuela. Uno de los problemas,

dice un informante, es que juntar uno de Teatro, Cine, Plástica, Música es como juntar un biólogo, un marciano, un pintor y no tienen nada en común, al menos en códigos e inquietudes:

El Departamento de Cine es una escuela de formación de recursos para la industria cultural, todos consiguen trabajo en 2° Año, 3° Año, en esta televisora, en aquel canal. Música es un conservatorio, le ponemos más libros, música más rara, más actualización, pero es un conservatorio o la última etapa de un conservatorio. En teatro hay toda una instrumentación profesional para elaborar un tipo de espectáculo; y en Plástica estamos totalmente desorientados, no sabemos qué hacer. Si no sabemos qué hacer es porque no tenemos *metier*, se nos ha socavado el *metier* y no tenemos nada que hacer, es decir, nuestras creencias no coinciden con nuestras posibilidades y estamos en crisis. (Entrevista N° 12)

La distancia que existe entre cada uno de los Departamentos, según lo entiende un informante, no sería producto de diferencias de orden teórico ya que habría cierta ausencia de *vida académica*. En consecuencia, los conflictos, se resuelven más en el plano de las relaciones personales que en el plano de la discusión relativa a posiciones divergentes en el campo, *se disiente más porque me molesta el otro* que por *disidencias respecto del problema de las artes*. Esto trae aparejado un empobrecimiento en la calidad de los procesos formativos. Dificultades que estarían reforzadas por los efectos que produce en la manera *de moverse, de trabajar, de pensar, de estructurar, de organizar, de mirar* de los sujetos desde la pertenencia a una determinada expresión artística.

No obstante, y paradójicamente, la ruptura de las fronteras entre las expresiones artísticas, tímidamente reconocido como un fenómeno de fines de siglo, pareciera ratificar la idea de algo, aunque indiferenciado, compartido. Esto lleva a afirmar cuestiones tales como:

Yo creo que hace falta contribuir desde la Escuela a la formación de una comunidad de especialistas o de expertos en materia de arte, sujetos que sean capaces de comprender el fenómeno y a la vez de practicarlo. (Entrevista N°12)

Los departamentos se piensan distintos pero a la vez tienen mucho de unión más en las prácticas contemporáneas, que el cambio del Plan de Estudio también tiene que ver..(Entrevista N° 5)

Yo lo que veo es que hay más articulación, más puntos de contacto entre los departamentos de arte de lo que uno podría suponer. Esto que te decía las cátedras de producción que teatro sería como un departamento paradigmático y la unificación con otras cátedras. Por ejemplo cuando se comparte cine y teatro, es decir ya hay interacciones que a lo mejor se podrían estudiar y sirven como modelos a lo que se aspira. Creo que la formación interdisciplinaria siempre ha sido un problema no es fácil de articular pero teniendo este tipo de experiencias se puede llegar. (Entrevista N°6)

Podríamos conjeturar que lo conflictivo al interior de la Escuela no queda reducido a los vínculos de los distintos departamentos entre sí. La escasez de recursos materiales y humanos y cierto desaprovechamiento de los mismos se visualizan como problemas que los involucra a todos. Asimismo, ciertas preocupaciones atraviesan las fronteras de los departamentos: la

definición del perfil de alumno esperado; el lugar de la investigación en arte, la relación entre la teoría y la práctica o “entre los teóricos y los prácticos”, los de arte y los profesionales de otros campos; la ausencia de interdisciplinariedad, entre otras.

Algunas problemáticas parecieran derivarse del particular lugar que las conducciones de las diferentes escuelas que integran la Facultad de Filosofía ocupan en el gobierno de la misma. Entre ellas, la de Artes. Por una parte, en tanto en el organigrama de la Facultad, los directores, pese a que lleva gran parte de la gestión, no tienen ingerencia ejecutiva en el gobierno de la misma, por lo cual es poco probable que las políticas que se implementan contemplen la opinión de los directores de escuela. Por otra parte, dada la particular configuración de la Escuela de Artes, el director y los jefes de Departamento, elegidos en ambos casos por mecanismos democráticos que los legitiman, tienen una posición jerárquica equivalente entre sí y poder de decisión, autónomo.

En este sentido, las relaciones con la Facultad de Filosofía es una temática a la que se alude al pensar acerca de la Escuela de Artes. La mayoría de los actores institucionales consideran positiva la autonomización de la Escuela en tanto posibilidad para *pensarse como institución*. Se aducen que los problemas de orden organizativo y administrativo se derivan de la relación de dependencia que se sostiene con la Facultad. Se mencionan asimismo como razones que fundamentan la autonomía el antecedente histórico y la conversión reciente en Facultad de otras Escuelas pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba. (Psicología y Lenguas.)

Otros opinan que sería un paso para poner sobre el tapete posiciones que se asumen respecto del campo específico de conocimiento en la medida *que nos va a hacer madurar y confrontar un montón de cosas*. Sin embargo, también se esbozan algunas reflexiones disonantes con relación a este tema. Así algunos docentes expresan su convencimiento acerca de que la Escuela de Artes le es tan necesaria a la Facultad como ésta a la Escuela; que *epistemológicamente su cuerpo lo retoma de Filosofía*

Hasta aquí hemos centrado la atención básicamente en los modos en que los sujetos significan las relaciones departamento-escuela; escuela-facultad. Significaciones que estarían evidenciando que la institución cobija no sólo una heterogeneidad de disciplinas y expresiones del arte sino que, al interior de la misma, se asumen posiciones muy diversas. Posiciones no siempre expresadas públicamente, que generan distintos niveles de tensiones y conflictos en las instancias de cambios curriculares, donde se juegan procesos de recomposición de fuerzas y de espacios de poder.

7.5. Acerca de los departamentos y sus propuestas académicas

7.5.1 Temas en debate, conflictos centrales y propuestas

De todos los objetos que se ofrecen a la elección de los consumidores no existe ninguno más enclausante que las obras de arte legítimas que, globalmente distintivas permiten la producción de distingos al infinito gracias al juego de las divisiones y sub divisiones en géneros, épocas, maneras, autores.

Bourdieu, P. (1998)

En los espacios académicos, como en otras instituciones en tanto sistemas simbólicos, circulan ciertas *lógicas* históricamente configuradas e *internalizadas* a modo de prácticas instituidas. Se instauran mitos y novelas institucionales, ritos de iniciación tránsito y logro, *héroes tutelares-fundadores reales o imaginarios; se inventa una historia que forma parte del lugar de la memoria colectiva, todo lo cual sirve como sistema de legitimación*. Representaciones mutuas que conforman modos de pensar y de actuar.

¿Qué formas particulares adopta el proceso de cambio en cada uno de los Departamentos?
¿Qué imágenes circulan entre los actores institucionales respecto del departamento? ¿Cómo lo caracterizan? ¿Cuáles son sus apreciaciones acerca de los planes de estudio vigentes y de la implementación de los mismos? ¿Qué efectos producen esas representaciones en los momentos de cambio? ¿Cuáles son los debates centrales que se plantean, las posiciones que se asumen y los argumentos que se sostienen? ¿Cuáles son los sectores en lucha y qué intereses se juegan en esas luchas?

Intentar delinear algunas respuestas a estos interrogantes forma parte del propósito de este apartado. Para ello, volvemos en este tramo del trabajo a recuperar la escala del departamento, dado que, como lo venimos señalando, en tanto cada uno de los departamentos asume una especialidad dentro del campo del arte y presenta un proceso de configuración de modo diferente, mantiene ciertos rasgos institucionales particulares. Además, reserva para sí cierto funcionamiento autónomo. Por lo tanto, consideramos este abordaje ineludible ya que nos permitirá una comprensión más profunda del proceso objeto de estudio.

7.5.2. El Departamento de Plástica: entre el taller del artesano y la instalación multimediática

En el análisis del proceso de elaboración del plan vigente, advertimos cierta ausencia de debate epistemológico, que supusimos “secundarizado” ante la posibilidad que se planteó, entonces, de crear la “carrera de diseño gráfico”. Una mirada en profundidad nos lleva a pensar que el juego de fuerzas al interior del claustro docente, posicionó privilegiadamente a ciertos grupos que monopolizaron una visión única, instituida del campo y que, paralelamente, las voces que representaban otros modos de concebir el arte no contaban con el capital simbólico suficiente, al decir de Bourdieu “para ser revolucionario”.

Esta situación parece revertirse significativamente en el proceso de reelaboración de planes durante los 90. Los problemas curriculares aparecen entramados con los desarrollos teórico-metodológicos y con las diversas perspectivas que asumen los actores institucionales en el campo del arte.

La renovación de parte de la planta docente, cargos cubiertos por nuevos profesores – alumnos del plan 85 recientemente egresados que continuaron su formación postuniversitaria-, junto a las dificultades que se derivan de la implementación de los planes, se configuran en escenario propicio para dar visibilidad a las diferencias conceptuales acerca del arte y su enseñanza.

Tanto en las instancias de entrevistas grupales, realizadas durante los estudios de base, como en las entrevistas individuales posteriormente tomadas, se explicita el reconocimiento de adscripciones a enfoques divergentes al interior del Departamento en torno de los cuales se nuclean los académicos. De este modo, se pone sobre el tapete la conflictiva configuración actual del Departamento y, consecuentemente, sus efectos sobre las prácticas. Así, posiciones al interior del campo y propuesta académica se entrelazan.

¿Cuáles son las líneas que se identifican? ¿ Cuáles son sus nexos con la historia del Departamento?

Una de las primeras diferencias que se señalan es la división categórica en tres carreras que propone la actual oferta académica del Departamento. Si bien para algunos esta separación en áreas resulta una particularidad inherente a la expresión plástica, otros la califican de “obsoleta

y anacrónica”. Lo último, en tanto en el arte contemporáneo, a partir de los cambios que se vienen sucediendo desde los años 60, ya no existen como tales. Razón por la cual consideran necesario romper con dicha división. Estas reflexiones se vinculan al modo en que se define al arte y el artista:

El que estudia arte no va a ser necesariamente pintor o escultor, se puede ser también otra cosa; el arte va más allá de la pintura, dedicarse a una práctica de intersecciones urbanas, también es sentirse artista y producir arte, poniendo en crisis, reflexionar, sobre estas mismas prácticas, sobre estas nuevas formas de sentirse, dedicarse o pensarse artista.(Entrevista N°14)

En torno a diferentes líneas y tendencias al interior del campo se alían los docentes y se van conformando grupos “de feligreses” que defienden la ortodoxia...

En el currículo de 1° Año tiene que llegar a manejar -diedros, objetivos básicos, simples, cubos, saber armar un diedro paso necesario para enfrentar lo siguiente; pero luego cada profesor va y en su cátedra, para ser muy revolucionario, cambia la cosa... (Entrevista Grupal-Estudios de base)

... en pugna con quienes se auto definen como “escépticos”:

...es que tenemos una comunidad excesivamente creyente en el arte, ese es el problema, que nuestra comunidad de expertos es de “pseudo expertos”, son “sujetos consumidores de ideología”. Para mí es un cambio fundamental, si por lo menos uno no cambia en esto, no hay cambio que tenga sentido. No nos podemos creer que estamos en la Facultad de Artes para promover la creencia en el arte, para difundir la doctrina del arte. (Entrevista N° 12)

Los entrevistados clasifican y se clasifican de modos diversos. Algunos reconocen dos tendencias históricas. Por un lado, los pintores del *realismo mágico cordobés*, entre quienes se menciona como principales figuras a los profesores Leda, Monteiro, Carranza, Canedo y José de Monte. Por el otro, los *gustadores del arte nuevo de los años '50, '60 y '70* que tenían a su cargo *las materias más geométricas, técnicas, abstractas*, entre ellos Eduardo Moisset de Spanés, Larrisiones, *los arquitectos que pululaban cada tanto en la Escuela*. Línea que según los informantes, fue preparando una herencia confrontada con la pintura tradicional. Desde algunos planteos extremadamente críticos, la distancia entre ambos es tal, que la convivencia no parece posible. Otros opinan que todas las “líneas internas” sobreviven con el paso del tiempo. Una ex docente, dice:

Siempre hay como luchas internas, sobreviven todas las corrientes para mí son cuatro: una sería la mas académica - la enseñanza tradicional- otra la tecnológica, la técnica por la técnica misma, sin contenido; la tercera haría hincapié en la expresión, la libertad, la creatividad y la cuarta, la conceptual y dentro de cada una variantes. Por supuesto, cada vez predomina una más que otra, a medida que se va una gente, entra otra, tiene que ver mucho con las personas también, más que con la ideología de la Escuela es como que cada uno,- eso es una cosa que yo siempre he creído firmemente- nadie puede hacer lo que no cree, cada uno hace lo que cree y lo terrible es cuando otro se lo impone. (Entrevista N°10)

Como derivación de los procesos formativos de algunos docentes se va produciendo un desplazamiento hacia las nuevas expresiones en el campo. De tal modo se profundizan las diferencias. Podríamos pensar siguiendo a Raymond Williams (Citado por Patiño, R. 2001) que estos se constituyen como grupos de ruptura. Es decir, *configuraciones formacionales* que por lo general *poco despliegan*, suelen tener una actuación *incisiva y breve en la trama cultural del momento*. Se trata de grupos con una *composición compleja* y una *densidad de contenidos de un efecto residual*. La conformación de un subgrupo en torno a las nuevas ideas queda evidenciado en el siguiente diálogo con una entrevistada:

P: Cuando vos decís: “estamos pensando” ¿a quién te referís?

R: Yo creo que hay un conjunto acá de docentes y estudiosos que piensa que el arte tiene otros caminos además de los tradicionales.

P: ¿Esto sería decir acá hay gente que es convencional?

R: Yo creo que hay gente que desarrolla su práctica en pintura y está bien, es parte de nuestra formación de la historia del arte, de la tradición, mi formación tiene que ver con eso más tradicional, en el caso de lo clásico en cada rubro, pero creo que a partir de la vanguardia, la ruptura y todas estas cosas el campo del arte, se abre un horizonte mucho más amplio que el que conocemos, es decir, ¿de qué se trata la ruptura? De poner en crisis una serie de tradiciones, de reglas. Creo, que estamos en un punto interesante dentro de la Escuela, con muchos colegas, estudiantes que piensan en repensar el arte... (Entrevista N° 14)

No es casual que se produzcan rupturas en el campo de las artes plásticas, -campo de origen de las expresiones vanguardistas- en tanto, al decir de Bourdieu, *la intención reflexiva al interior del mismo es mucho más antigua que en otras artes; plantean problemas a la sociedad, sobre su propia existencia, y en ese sentido están muy pegados a los que realizan los sociólogos*. (BOURDIEU, 2003, pág: 37)

De este modo, las posiciones respecto del arte, lo personal y lo ideológico comienzan a entrecruzarse. Desde caracterizaciones muy contundentes se considera que “los plásticos” sostienen una visión del arte romántico de fines del Siglo XVIII, *hermético, con tendencia a trabajar como gueto como feudos medievales en donde viene el señor feudal, manda, larga dos o tres cosas y trata que no se modifique nada, negando todo lo que lo rodea*. Algunos entrevistados, califican a quienes comparten esta concepción como *conservadores*. Visión desde la cual,

...la interdisciplinariedad es resistida dado que el artista de caballete, por decirlo de alguna manera así, ese modelo de artista, no quiere trabajar con otra gente, quiere tener el control de producción de punta a punta y a esta altura del partido del Arte Contemporáneo ya se ha mostrado que es absurdo, pero bueno, esas cosas todavía siguen, se sostienen como actitud, pero como actitud artística. (Entrevista N° 9)

El trabajo interdisciplinario es una opción de trabajo viable, según algunos entrevistados, sólo a partir de la propuesta de un modo de expresión reciente, “la instalación” para quienes se dedican a ésta, en tanto su “puesta” demanda del aporte de otras áreas disciplinares.

En otro sentido, un grupo coincide en que las diferencias *aparecen como “metodológicas”*, pero que *en el fondo*, son diferencias ideológicas y distinguen a quienes se perfilan desde una perspectiva más tecnicista, como quienes:

...se han detenido en la técnica pero ni siquiera en la técnica tan depurada que uno pueda decir de acá va a salir un restaurador por que es tan brutal la técnica que puede ser el copista de la obra de Velásquez y no vamos a saber distinguir el original de la copia. (Entrevista Grupal. Estudios de base)

Más allá, algunos se ubican claramente en una posición definida; se asumen como productores de nuevas formas de expresión: *me interesa el arte conceptual lingüístico, los nuevos medios... Yo apostaría a cambios me tiraría más a la piletta*. Sin embargo, al respecto hay posiciones contrapuestas:

Y porque hay una tendencia al Arte Conceptual, como que pintar quedó ya fuera de moda, viste y yo veo a los chicos que egresan con una tesis de pintura, pero después hacen videos. Yo digo: ¿Por qué no estudiaron en una Escuela de Cine? Visión es una materia que era combatida por la dirección, por varias personas y, sin embargo, no se la pudo dejar de dar y se la sigue dando porque son los contenidos básicos de la Plástica, y se la combatía, hasta cuando vamos a seguir enseñando los opuestos, los equilibrios, el recorrido conceptual... y son los contenidos de los CBC del secundario, están muy emparentados, usan los materiales de Visión para dar las clases. (Entrevista Individual N° 10)

La presencia/coexistencia de posiciones intermedias, difíciles de caracterizar, complejiza la disposición de fuerzas al interior del Departamento. Estas posiciones estarían representadas, en palabras de los entrevistados, por quienes asumen una posición más moderada, *que se alían al género del momento y que dan contenidos pero con poco nivel de compromiso*; que estarían dispuestos a cambiar “pero no tanto”, a aceptar sólo aquello que *está validado* en el medio, pero no con *capacidad de riesgo* para *abordar lo desconocido*, que se conforman con *que la Escuela de Artes solamente reproduzca; que no están ni de un lado ni del otro*.

Junto a la definición de enfoques, surge el debate en torno a los contenidos. El tono con que se expresa la problemática denota el reclamo hacia un otro que se elude nombrar. Así se afirma, por ejemplo, desde una mirada ligada al diseño que *no se respetan los currículos y se dan temas que no corresponde*. En otros casos la alusión a ciertas cátedras es explícita:

Un diedro –plano vertical-horizontal-, elementos claros básicos de línea, punto, espacio, tiempo, de base absoluta, si no, no podés decir que estás entendiendo problemas de arte. En 1° Año no se puede resolver en Pintura el problema porque en Dibujo, donde deben ver espacios, no se hace. Esto es lo mismo que en Medicina en 1° Año en vez de enseñarle el esqueleto, les enseñan operaciones cerebrales... (Entrevista Grupal. Estudios de base)

Los criterios relativos a los mecanismos de selección de contenidos no son coincidentes.

Tampoco respecto de las perspectivas en que éstos deben ser enseñados:

La cátedra no es un feudo, no nos pertenece a los docentes, hay una institución que armó que organizó todo esto, que dice en segundo año se debe ver... Pero que no me pongan como contenido figura humana. Eso para mí me están bajando, yo puedo leer que acá hay una academia trasnochada que se nos ha colado. Si el contenido a mí me ponen, como yo planteo una cuestión de espacio, a través de un eje temático entonces yo puedo ver la figura humana, a partir de una concepción que organiza el espacio y la excusa es la figura, así el alumno podrá hacerse cargo no sólo de una buena representación académica de la figura humana si no también de este gran concepto que puede ser "espacio" (Entrevista Grupal. Estudios de base)

Un grupo claramente diferenciado y diferenciable lo conforman los profesores de *"las teóricas"* particularmente resistidos *sobre todo por los conservadores que consideran que es como tener una postura distinta, alguien que cree o quiere nada más que el oficio de pintar o tomar un cincel.* Un docente afirma:

Yo tengo por supuesto, generalmente, un enfrentamiento con esta serie de profesores de Historia que han venido del principio de esta reposición de la Escuela. Han venido como arquitectos, que en general enseñan Historia de la Arquitectura, algunos diferenciados que aprendieron con Waisman, que era la única que sabía Historia del Arte... (Entrevista Grupal. Estudios de base)

Las diferencias entre docentes a cargo de materias teóricas y docentes que coordinan los talleres produce ciertos efectos en las prácticas de la enseñanza. Al respecto un docente considera que:

...hay una especie de complejo de inferioridad de las materias de taller respecto de las teóricas que les hace a los profesores de taller no poner en claro los contenidos mínimos que podría tener un taller progresivo de Grabado en tres años. (Entrevista N° 12)

Se señala que no siempre las posiciones se asumen explícitamente, sino que suelen quedar veladas y ello dificulta aún más la posibilidad de conciliar posturas con los efectos que consecuentemente ello produce en los alumnos, quienes *crecen con las diferencias y después tienen que optar y hacer cada curso a la "manera de"*.

Frases como: se bastardea el enfoque, se funciona como compartimentos estancos, hay una guerra con la representación o es muy difícil que se quieran sentar a escuchar porque no la quieren escuchar o no la entienden o se hacen los sordos, estarían dando cuenta de una convivencia poco pacífica. Las consecuencias de esto no recaen tan sólo en los vínculos de los docentes entre sí, sino que además obstaculizan la posibilidad de generar acciones conjuntas. Recordando la organización de una muestra de trabajos de todo el Departamento, una docente que participó en ella reconoce:

Nos comíamos unos a los otros y defendíamos con uñas y dientes el producto de cada uno y es muy difícil ver lo del otro o que uno acepte la crítica del otro por eso

creo que se dejaron de hacer estas muestras. (Entrevista grupal. Estudios de base)

Retomando consideraciones de Bourdieu para el estudio del caso, pareciera que capital, lucha, estrategias, que advienen en este campo,

[...] revisten formas específicas, originales que no tienen curso necesariamente en otros microcosmos y en el macrocosmos social en su conjunto. Las luchas son en general luchas simbólicas, palabras, formas y tienen por apuesta la acumulación de capital simbólico, de crédito que pueden arrojar en el descrédito, desacreditar a los que están acreditados. (BOURDIEU, 2003, Pág. 38)

Todo ello pone en tensión la posibilidad de establecer acuerdos respecto del perfil del egresado. Se afirma que la “*Escuela*” (aunque se refiere al Departamento) *no tiene perfil* y al no tenerlo *tiene docentes “parados” en sitios distintos*. Algunos entrevistados refieren a la idea de un “*perfil multifacético*”, *pero que no signifique que el alumno salga mareado*. Formar escultores, pintores, grabadores, comunicadores sociales o trabajadores del arte, se exponen como alternativas. Este debate estaría evidenciando divergencias respecto de los alcances del título y de las posibles inserciones profesionales del egresado. Sin embargo, determinadas voces advierten que estas diferencias son comunes en cualquier escuela de artes; aunque desearían que haya *un elemento aunque sea uno, de convergencia* y la posibilidad de aceptar las diferencias que enriquecen, dado que *no tenemos que estar de acuerdo todos... para eso estamos para cuestionar*.

Por otra parte, preocupan las diferencias entre una escuela de artes universitarias y las academias de artes. En este sentido, algunos docentes consideran que estas últimas se han “*quedado en la historia*”, en tanto que en la Universidad se ha ido cambiando, se ha ido avanzando, aunque tal vez no lo suficiente. Otros, desde una mirada antagónica, sostienen que la Escuela de Artes de la Universidad es meramente un ámbito de socialización en cuestiones excesivamente básicas y aprendidas por simpatía y sin ningún método.

Interrogados acerca de los actuales diseños, algunos docentes dan cuenta de lo que a su entender son parte de las conflictivas más relevantes en la implementación de los mismos. En ese sentido, esbozan distancias/diferencias entre el diseño y el desarrollo. La inclusión de asignaturas teóricas y talleres y el peso de los espacios en cada caso, llevan a un sector de los docentes a plantear a modo de reclamo:

Otra incoherencia es que todo el programa se ha llenado excesivamente de materias teóricas y teórico-prácticas y muchas materias como las historias han ocupado un lugar indebido o en exceso. Tanto que llegan los alumnos a 5° Año porque el alumno de arte llega con el deseo de meter mano en las masas y deben Historia de 1° Año, de 2°, 3°, 4° y 5°, van al taller porque les interesa más eso y las materias crecen exageradamente y finalmente las abandonan y esto es comprobable. Debe haber 300 alumnos que no han presentado su trabajo final

porque deben una cantidad de materias teóricas, tienen aprobadas un montón de materias que están relacionadas con el quehacer por el cual entraron. Por esto, yo vengo peleando desde que entré en la Escuela en el año '63 con la Historia, con ese problema, porque siempre ha habido un avance reduciendo las horas de taller. (Entrevista Grupal. Estudios de base)

A esta conflictiva se agrega, desde la opinión de algunos docentes, la cantidad excesiva de alumnos especialmente para las materias prácticas que demandan un *seguimiento más personalizado de cada producción*. Situación que los lleva a decir: *quedamos como "Academia Pitman", doy el trabajo y después lo corrijo... y... se "filtra" una cantidad de gente que no aprende, no sabe cosas básicas de "Visión" de 1° Año.*

El dibujo y la figura humana se identifican, desde posiciones críticas como los ejes del actual diseño:

El Plan '85 ¿qué decía? "Lo importante es el dibujo". ...y todo el mundo trabaja naturaleza muerta, no pasa de la figura humana... es lo que decían los viejos profesores del Plan '85. Hay que aprender a dibujar, el eje es el dibujo. Después nadie aprendió a dibujar y encima nadie enseñó a dibujar, que era peor, esos mismos que decían es, no enseñaban a dibujar. Pero había esa creencia, ahora esa creencia se ha desmoronado, no hace falta saber nada y entonces ¿Qué hacemos? (Entrevista N° 12)

Desde una mirada crítica, uno de los entrevistados caracteriza el plan como "monstruoso", en tanto posee *algunos defectos muy particulares que lo convierten en un monstruo* pero, aclara no es monstruoso en general sino particularmente porque la cátedra de Morfología está ubicada en 4° o 5° Año, cuando es una materia universalmente de carácter introductoria, *y eso hay que eliminarlo porque es una vergüenza...*

Asimismo, se destaca la incidencia de algunos docentes emblemáticos en la configuración de los diseños, especialmente en la inclusión de algunos espacios curriculares tales como: Lenguaje Plástico y Geométrico. También se reconoce la distancia de las prácticas y el plan original, en algunos casos producto de la decisión de los docentes, frente a determinadas demandas de los alumnos. En este sentido, un docente reconoce que:

A la cátedra le queda el nombre no más, se ve el dibujo en función de necesidades que los mismos alumnos plantean, prefiero priorizar hacer eso y no ponerme en un académico ridículo en pretender estar fuera de...(Entrevistas Grupales. Estudios de Base)

Frente a la necesidad de implementar el cambio de planes, si bien algunos miembros de la institución defienden la persistencia de ciertos espacios y consideran que la tarea no es nada sencilla, pareciera haber consenso sostenido en el reconocimiento de la pérdida de vigencia de los planes. Esto ocurre no sólo por el tiempo transcurrido desde su elaboración, sino por los acelerados cambios tecnológicos y artísticos.

Algunos, desde la propia autocrítica, se atreven a sugerir cambios de fondo tales como disolver las licenciaturas, implementar talleres o bien, prever una estructura de base dejando las materias medulares en un ciclo básico de dos o tres años y luego abrir especializaciones, dado que consideran que *no se pueden dividir las áreas del arte, están interconectadas y eso los alumnos lo viven como una crisis, a lo mejor nosotros no porque manejamos códigos más desactualizados...*

Ciertas expresiones manifiestan, sin embargo, descreimiento respecto de las posibilidades de plasmar en la propuesta académica los cambios que se producen en el campo. Las conflictivas internas sin resolver, del propio Departamento, actuarían como obstáculo.

Ante la pregunta acerca de qué le compete enseñar a la Universidad, un entrevistado considera que el Departamento de Plástica es, a su criterio, donde más se acusan ciertos problemas teóricos actuales del arte por ello, opta por enseñar lo que es enseñable más allá de si ello es necesario para el artista de hoy o no aporta su experiencia en la cátedra de Visión, a modo de ejemplo:

Visión de primer Año, por más que ha evolucionado positivamente en los últimos 10 años, es una materia llena de residuos, de contenidos ampliamente criticados, es una materia con un componente residual de lo sacro en el arte. Se enseñaban cosas que no eran así, bajo ningún aspecto, por mas que la materia se había mejorado mucho en los últimos diez años, se había incorporado alguna bibliografía científica, algún nivel de crítica, pero muchos contenidos eran todavía de un arte no desencantado. Se prescribía que la obra de arte debía ser así o debía ser asá, con una serie de conceptos erróneos, los pesos visuales, cosas por allí increíbles. Pero uno de tanto estar allí terminaba creyéndose las. En la actualidad nosotros trabajamos con los mismos contenidos del Plan, es decir, totalmente ajustado porque el Plan en Visión está bueno, lo único que esos contenidos uno los puede ver con una "óptica de creyente" o una óptica de crítico de la ideología, viendo esas cosas como históricas, como pintorescas, interesantes, posibles de ser útiles para ejercicios, para desarrollo de destrezas motrices, de la observación, aún cuando uno no las crea... (Entrevista N°12)

Respecto del interés por estudiar arte en el espacio universitario, algunos informantes consideran que no es sólo obtener el título habilitante, sino que estos estudios están investidos de un plus de capital simbólico. En tanto se desarrollan en un ámbito de reproducción social de determinadas *costumbres, hábitos, estilemas, formas de hablar, de vestirse, de decir, expresiones en torno al arte*. A la Universidad le compete desde este marco de análisis:

... conocer más que ningún otro el fenómeno arte. No podemos dejar el fenómeno arte como fenómeno en manos de los filósofos o en manos de los sociólogos; en manos de los filósofos que hasta el día de hoy son más creyentes que nosotros y que no hicieron nada en el proceso de desencantamiento del arte. Porque el arte se desencanta por la reflexión interna del propio proceso de arte, si quienes consiguen averiguar que la categoría de las obras de arte es una categoría heterogénea y que la palabra obra de arte es una palabra zanco es el mismo

proceso del arte y no los filósofos que seguían estudiando estética y cosas que no existían. Creo que tenemos la obligación de conocer el fenómeno, luego con una visión del todo desembrujada optar por las cosas más interesantes del fenómeno de arte que hay que cultivar, desarrollar, practicar a nivel de realización material inclusive y también a nivel teórico, es decir, hacer una crítica de la creencia ideológica en el arte requiere de ciertos ejercicios de reflexión. (Entrevista N° 12)

La frase en el arte visual, si uno no enseña lo que fueron las artes del pasado, no hay nada que enseñar expresa la crisis de los contenidos en este campo.

El entrecruzamiento de los mandatos fundacionales, unidos a la idea de oficio, de la necesidad ineludible de enseñar y aprender las técnicas propias de las artes plásticas, (visión generalmente representada por los docentes de mayor antigüedad) sumado a las concepciones emergentes en el campo a las que parecieran adherir algunos de los docentes recientemente incorporados, instala en el espacio universitario las disputas al interior del campo artístico. Ello impacta en la propuesta formativa del Departamento de Plástica.¹⁴⁹

En este Departamento conviven, se ignoran o luchan entre sí, visiones que oscilan entre sostener el hacer que deriva de modelo del "maestro artesano"¹⁵⁰ hasta las propuestas de formas alternativas de expresión. Formas tales como la performance, la instalación multimediática, pasando por la defensa de la libre expresión, que parecieran no haber adquirido suficiente status aún. También parecieran ser parte de las prácticas que, si bien no logran formalizarse en el currículo, se van colando en la formación de los estudiantes. Esto, fundamentalmente, de la mano de los docentes que, formados entre los 80 y los 90, han accedido más recientemente a sus cargos.

149 La idea de emergente es recuperada de Raymond Williams, quien sostiene que el análisis de un proceso cultural que pretenda tener en cuenta la dimensión histórica deberá como primer requisito reconocer las relaciones que se establecen entre los movimientos y las tendencias no sólo con el sistema dominante o hegemónico sino respecto de otros componentes del proceso cultural total. El autor identifica tres tendencias que denomina dominantes, residuales y emergentes, respectivamente. Dominante se identifica con lo hegemónico, proceso dinámico en permanente estado de tensión entre componentes internos y sus oposiciones externas (contra hegemonía y hegemonía alternativa.). Lo residual es todo aquel componente de una cultura que ha sido formado efectivamente en el pasado pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural, no sólo como un elemento del pasado sino como un efectivo elemento del presente (Williams 1980:144). Una práctica residual excesiva puede implicar un riesgo para una dominante. Algunas formas de incorporación de lo residual por lo cual se construye una tradición selectiva son: la reinterpretación, la disolución, la inclusión o exclusión de determinadas formas culturales. Se diferencia de lo arcaico en tanto y en cuanto se identifican los elementos de pasado que ya no tienen productividad presente. Lo emergente está conformado por los nuevos significados y valores, las nuevas prácticas y relaciones que se instalan en un sistema cultural que se diferencian de las nuevas formas emanadas de la cultura dominante y de las nuevas formas alternativas o de oposición y sin tener la fuerza de estas últimas, son una preemergencia en el sentido de algo todavía no articulado; poseen un componente activo y productivo dentro del sistema cultural. (Tomado de PATIÑO, R. 2003)

150 En su estudio acerca del maestro artesano de la Edad Media, Sartori Rugiu (1988) advierte que la enseñanza del arte – por lo menos hasta el siglo XVII -, dada la ausencia de libros, se realizaba a partir de la práctica laboral misma, como un modo de mantener "el misterio del menester": arte -actividad rígidamente organizada (menester)- y "hacer secreto" (misterio) razón por la que es posible suponer se conozca muy poco o nada acerca de la actividad didáctica y formativa propiamente dicha que se desarrollaba dentro de los talleres artesanales y de los fúndagos de los mercaderes, particularmente en el período en que el poder de las artes les garantizó un secreto casi invulnerable. Un predominio de tradición oral, ausencia de textos escolares, unidos al carácter cerrado de las corporaciones de

7.5.3. El Departamento de Música: instrumentistas, compositores, musicólogos y educadores musicales. ¿Una única figuración?

... nos hemos criado acá, hace 20 años que estamos...

...esta escuela desde que se hizo, se hizo como "escuela superior de artes"...

Dos expresiones que condensan parte de las representaciones simbólicas que circulan en el imaginario institucional acerca de este Departamento. Dos puertas de entrada que se abren como posibilidad de ingreso a un espacio complejo, para comenzar a transitar un camino en el intento de desentrañar las relaciones de los sujetos entre sí y de estos con el espacio académico en el que están insertos.

La primera de ellas, expresión de un modo de percibir el vínculo con la institución, refiere a un "nosotros genérico" ¿Acerca de quién se habla o en nombre de quien se está hablando? ¿Cómo interpretar la idea de crianza si no es asociándola a la de *entorno familiar*? Y por lo tanto, ¿espacio de referencia y pertenencia? ¿Quiénes fueron los padres formadores? ¿Quiénes son los hijos que se sienten con derecho legítimo a la herencia, en tanto sostenedores del legado en el tiempo?

La segunda, expresión de un orden instituido, marca de origen que queda grabada en el nombre, Escuela superior, nombre que identifica, orden que legitima, signo de distinción, que dignifica.

¿Cuál es la impronta de estas representaciones en las prácticas? ¿Cómo se entran lo histórico, lo académico y lo subjetivo? ¿Qué posiciones y qué luchas están en juego? ¿Cuáles son los efectos en los procesos de cambio curricular? Preguntas que para ser respondidas demandan reconocer la particular configuración curricular y profesoral del Departamento a partir de apelar e interpelar la palabra de los actores sociales.

Para empezar, la oferta académica del Departamento está conformada por tres carreras - perfeccionamiento instrumental, composición y educación musical. Desde allí una primera distinción sería consecuencia de la asociación "comunidad disciplinaria - cuerpo académico" y en consecuencia, los instrumentistas, los de composición, los de educación, estarían

maestros, favorecían el secreto. Carácter cerrado que se traslada de los talleres de arte a las universidades.

configurando tres sectores claramente diferenciables entre sí. Diferencias en especializaciones al interior del campo de la música que se prolongarían en una diferenciación de género no demasiado sorprendente: mayoría de hombres entre los docentes de composición y mayoría de mujeres en educación musical.

Con respecto a estas carreras, un entrevistado de la carrera de Composición refiere del siguiente modo:

La carrera de instrumentos es una carrera agónica, es una carrera que está en proceso de extinción... La carrera de Didáctica es una carrera con muy poco peso desde el punto de vista de la masa estudiantil. La de composición es el 95% del peso del Departamento de Música. Sin la carrera de composición desaparece la Escuela, el Departamento, porque las otras no tienen sustento, no tienen masa crítica de estudiantes como para decir existo, lo que a mí me lleva a decir con orgullo que es una carrera exitosa, de 200 inscriptos 180 van a la carrera de composición. (Entrevista N° 18)

Producto de esta caracterización, el entrevistado reclama un plan de estudios más adecuado a las necesidades, actualizado y con una orientación más específica hacia la creación. Considera que ciertas materias *funcionan con poblaciones cautivas* y que de alguna manera *actúan como cuña* obstaculizando el proceso formativo. Se expresa, al respecto, enfáticamente:

... yo he estado en reuniones donde hubo planteos absurdos, una carrera de composición por ejemplo, una carrera que forma compositores. Compositor es aquél que es capaz de hacer, no de teorizar sobre, para eso puede ser una carrera de musicología o de crítico de arte o de música o de crítico de estética o teórico de última. Una carrera de composición es una carrera que tiene una orientación práctica, yo he escuchado decir que el objetivo de la Universidad no es la práctica sino la teoría. Diga eso en Medicina, que si nunca ven un cadáver o nunca ven un paciente se van a pasar la vida leyendo libros sobre teorías de las enfermedades (Entrevista N° 18)

Desde un reclamo en el mismo sentido, docentes del área de perfeccionamiento instrumental aluden a las materias teóricas como “las que frenan”, causan deserción y alargamiento de la carrera. Instrumentistas y compositores comparten un reclamo común respecto del peso que, a su criterio, tienen los espacios destinados a “Historia de la Música”, a los que se identifica con “la teoría”. Se marca así una escisión entre espacios teóricos y espacios prácticos. Los docentes de perfeccionamiento instrumental afirman:

El problema principal es que la carrera como está va en contraposición con las necesidades de un instrumentista profesional. El instrumento que es lo principal es lo que menos importancia tiene en término de horas.

Hay cosas antipedagógicas como tener tardes enteras una materia particular, un instrumentista necesita disponer muchas horas para el estudio de... Las materias teóricas tal como están diseñadas... tienen clases maratónicas de una exigencia de una carrera de musicología y no de instrumentistas. Básicamente el problema de la carrera como está es como si fuera musicología pero no lo es. No es ni una cosa ni la otra: no sirve para musicólogo ni para instrumentista...

Ud. ve que los instrumentistas tenemos todos más o menos el mismo casete puesto... Pero si nosotros pudiéramos separar las aguas y decir la carrera de instrumentista queda como está y se genera la carrera de musicología...

(Entrevistas grupales. Estudios de Base)

La reconstrucción de los relatos de las distintas fuentes consultadas va mostrando la configuración de otras tramas vinculares, algunas de las cuales remiten a perspectivas contrapuestas respecto de la formación. Actitudes, actividades y estilos cognitivos de una comunidad académica que estarían representando a determinada disciplina. Estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas. *Las disciplinas proporcionan una onda transportadora, sobre la cual se modulan las características de las comunidades académicas.* (BECHER, T.1989, pág. 41)

Desde el enunciado, no sólo se marca una diferencia “con los otros que no son de”, que no pertenecen, y por lo tanto piensan distinto; sino que, además, se plantea metafóricamente el interés en delimitar el territorio propio y marcar con claridad las fronteras con los otros.

Ni una cosa ni la otra es una expresión que se reitera, y que pareciera sintetizar la visión de algunos actores del Departamento de Música. Visión que, podríamos conjeturar, se vincula con la particular configuración de una escuela de artes universitaria, donde se enseña y se aprende el oficio. Algunos estiman, desde esta mirada, que una propuesta en serio debería dividir la carrera en dos áreas: teórica (musicología) y “estudios orquestales” (práctico/instrumentos); y que los “teóricos” no debieran influir en lo instrumental y viceversa.

No obstante, otras voces, se hacen oír en defensa de las “Historias”, como espacio de acercamiento a la teoría:

...disiento, me parece que Historia es una de las pocas materias con nivel universitario, que la gente no está acostumbrada a estudiar, que es una materia teórica. Los chicos entran acá porque les gusta el rock, la música popular, el folklore y se encuentran con este balurdo de materias teóricas muy difíciles, muy complejas y muy completas y tienen conflicto porque no saben estudiar.

(Entrevista N° 15)

Desde la mirada de un ex docente, la tensión entre “los prácticos” y “los historiadores” es una problemática que se presenta prácticamente siempre en todos los espacios universitarios que se dediquen a la formación en este campo. En ese sentido, sería necesario relativizar los reclamos que provienen de uno y de otro. No obstante, la misma fuente considera que la propuesta académica del Departamento de Música se encuentra en una *encrucijada entre tradiciones*. Por un lado, la de origen latino que separa el estudio de la música en dos ámbitos claramente diferenciados: la teoría en los espacios universitarios y la enseñanza del oficio en

los Conservatorios. Por el otro, la de países anglosajones cuyas universidades se destinan a la enseñanza de los instrumentos. La confluencia de dos tradiciones diferentes produce, para el caso de la Escuela de Artes, una suerte de “hibridación” de consecuencias curriculares y prácticas de difícil resolución. Además, esto genera una superposición con la oferta de los conservatorios – cuyos docentes, en algunos casos, comparte- y le demanda a la academia la consideración de un plus formativo que la distancie de éstos.

Se trata de una marca de origen que plantea tensiones entre la teoría y la práctica; formación profesional/formación general/académica.

Diferencias y coincidencias se plantean al interior de cada carrera. Algunos informantes entienden que, si bien los enfoques pueden ser diferentes, habría en el área de composición cierto consenso generalizado respecto de la formación, en el sentido de entenderla como:

... una cuestión técnica, la mano es una extensión del cerebro, un ser pensante, pero tiene que pensar en función de variables que tiene que desarrollar. Es un largo proceso, cómo se desarrolla el sentido de equilibrio en las obras. Pero ese feeling de sentir más allá de un razonamiento -y yo no soy un compositor intuitivo- cierta percepción que permita identificar en una sonata que este desarrollo es demasiado largo con relación a la reposición o, esta reposición es demasiado floja con relación a lo que viene antes. Eso no es una cuestión técnica es un aprestamiento conceptual, experimental, a través de la audición, a través del desarrollo de la capacidad compositiva, que implica reflexión, por eso una materia como composición es mucho más que algo técnico. Más todavía, tampoco un profesor de composición no puede olvidarse de lo histórico, ubicar una obra en su contexto. De hecho no se puede ignorar pero hay ciertas cosas que son del dominio específico de la obra y hay que verla en ella misma,... se debe reflexionar sobre esa escucha, una escucha activa y cargada de conocimientos. Entonces es una percepción sumamente orientada, y todo eso es un proceso que lleva su tiempo largo de maduración. (Entrevista N° 18)

Otros testimonios estarían dando cuenta de enfoques y tradiciones distintas respecto de la enseñanza de la composición. Una, desde la cual se le asigna fuerte peso a la tradición musical. Otra, desde la cual debiera obviarse la transmisión de esa tradición pesada. La misma, adhiere a la idea de iniciar el proceso de enseñanza a partir de la actualidad, desde procedimientos de avanzada e incorporar las nuevas tecnologías. Desde otra línea, se propugna la integración de elementos intuitivos y la capacitación técnica.

Conflictos derivados de situaciones académicas, tales como las de concursos para los cargos, se reactualizan permanentemente, consolidándose ciertos habitus. Un modus operandi estereotipado que se pone en juego en el debate acerca de lo curricular y que polariza las posiciones en extremos irreconciliables. Esta situación es reconocida y sufrida por algunos

docentes quienes, ajenos al conflicto, se ubican en una posición de externalidad frente al mismo:

En Composición hay una división absoluta en dos aguas lo que es Introducción a la Composición y lo que es el titular de Composición I, II y III. Eso deriva de un conflicto largo de un concurso que ganó una persona y otra y de ahí se generó absolutamente una disputa tremenda desde ese concurso de Composición a la fecha. Cada vez que había una reunión, las propuestas de los dos titulares eran absolutamente antagónicas, entonces era imposible lograr ningún acuerdo; y no sólo de Composición, si hablas de Audio, si hablas de Análisis, si hablas de cualquier cosa que se hablara eran absolutamente opuestas. (Entrevista N° 16)

Los testimonios nos hacen suponer que otro tipo de razones se entrecruzan: el peso de la tradición, más algunos de los hechos de la historia reciente. Los relatos aluden a ciertos enfrentamientos que se producen entre grupos que se conforman en torno a una u otra “figura tutelar”. Grupos, cuyo interés *se arraiga en formas especializadas y específicas de agrupamiento del trabajo académico*, y que *distribuyen esos intereses creados con el fin de perpetuarse, agregar intereses y consolidarse*. (KROTCH, P. 2001)

En consecuencia, el “mapa de posiciones” y sectores que quedan configurados como resultante de *viejos conflictos*, según la caracterización que realizan algunos informantes, podría dibujarse del siguiente modo: dos subgrupos que conforman una matriz grupal escindida (parte de los compositores y los musicólogos), herederos directos y dilectos cada uno de ellos de una figura “faro”; los instrumentistas – a su vez con sus diferencias internas entre “los pianistas” y “las cuerdas”, subgrupos “satélites” conformados por algunos docentes de la carrera de educación musical y de electroacústica respectivamente; otros, recientemente incorporados (en el área de composición, básicamente) de las generaciones del 80 y del 90, que no se afilian a ninguno de los grupos mencionados y que frente a ciertas problemáticas de la formación asumen posturas que comienzan a marcar las distancias con prácticas históricamente instituidas.

La especificidad de las carreras estaría también marcando los modos en que se particulariza lo metodológico en la enseñanza y el vínculo maestro-discípulo. Para los instrumentistas, habría una tradición consolidada:

... algo muy idiosincrásico, otra realidad, otra perspectiva de trabajo, maestro discípulo, por lo menos con las cuerdas hay trabajo, no es carrera nueva, tiene siglos, hay toda una tradición, en todos los lugares del mundo en la enseñanza del instrumento, hay muchas experiencias, muchos ejemplos para tomar, no es algo aislado, caprichoso... (Entrevista grupal. Estudios de base)

Estos docentes reclaman la ausencia de ciertos organismos que el Departamento fue perdiendo y que en los 90 no había logrado aún recuperar. Muestran, asimismo, su disconformidad frente

a una oferta reducida a los únicos cuatro instrumentos que la Escuela enseña desde sus orígenes:

...Faltan instrumentos, son muy pocos, tenemos un conservatorio donde egresan chicos que tocan muchos instrumentos y quisieran perfeccionarse acá pero no creo que tengamos infraestructura ni docentes. "Es una pared" sería un sueño poder decir vas a hacer flauta, oboe, clarinete: No tenemos orquesta, ni banda, como tienen casi todas las universidades del mundo, ni coro... Una escuela de música en ningún lado del mundo enseña tres o cuatro instrumentos: la orquesta tiene muchos más instrumentos que esos, es una burla llamarla escuela de música, en todo caso "escuela de piano, violín y viola... (Entrevista grupal. Estudios de base)

Concomitantemente se manifiesta preocupación por el prestigio académico:

...esta escuela no está reconocida como formadora de músicos para la orquesta u otros organismos de otro orden. Ojalá lo estuviera... (Entrevista grupal. Estudios de base)

Respecto de la formación de los docentes, un entrevistado comparte el siguiente análisis:

Lo que pasa que el área práctica tiene un punto que a mi criterio es deficiente, académicamente hablando, tenés gente que tiene formación académica y hay gente que no la tiene... y hay gente que no la tiene pero por lo menos se preocupa. Entonces, con esa divergencia es que se dan también los resultados del tipo de trabajo académico que se puede hacer. No es porque yo quiera discriminar, pero es muy difícil pedirle a una persona que no tenga formación académica que se ajuste a los cánones académicos de la Universidad, hay ciertas cosas que no vamos a compatibilizar nunca, entonces hay ciertas exigencias que no se le pueden pedir que no las tienen que a lo mejor son muy buenos como artistas, son excelentes personas, no estoy hablando de eso, pero es muy difícil encajarlos dentro de lo que es la actividad académica. (Entrevista N° 17)

Sin embargo, otro informante desde una posición menos dura, afirma:

Yo personalmente creo que hay gente muy valiosa, es que toda la gente que está trabajando en la Escuela es muy valiosa para algo, a veces no coincide el ámbito en que está trabajando con ese algo por lo cual esa persona vale. Hay como un cierto desencaje, en las áreas donde cada uno podría aportar algo mejor y se me ocurre que esa sería una alternativa para un Plan de estudio más serio, más completo, y que eso no implique ver cercenado el derecho laboral. (Entrevista N° 19)

Algunos problemas se ponen afuera, en las condiciones materiales, en el nivel de los alumnos, en lo administrativo. Pareciera que todo ello se vive como *una pared* difícil de atravesar. El tema de la masividad aparece en este Departamento como uno de los conflictos que se mencionan.

Algunas expresiones al respecto estarían dando cuenta de un modelo de universidad:

Si se quiere una Universidad de masas, pongan 10 profesores para atender a 100 alumnos y si quieren excelencia por un lado hay que cortar... Humanamente es imposible atender a 100 personas. (Entrevistas Grupales. Estudios de base)

La experiencia de Música pareciera mostrar que las prácticas son consecuencia de algún modo de los mecanismos puestos en juego durante la elaboración de planes en los 80, en este caso de las definiciones que asume el grupo hacedor de la propuesta que se aprueba.

...tuvo su discusión todo ese plan, hubo mucha lucha porque en la parte de composición muchos querían que se diera Análisis con Armonía y Contrapunto, que es lo que sí se dio en instrumentos pero no da resultado porque es muy peligroso; eso es lindo pero tenés que tener profesores y un plantel en las cátedras estupendo porque sino se convierte en nada, finalmente los chicos no saben ni Análisis, ni Armonía, ni Contrapunto. Bueno, y ahora estamos con las mismas discusiones, las mismas irritaciones... (Entrevista N° 7)

Estos mismos docentes, que se auto rotulan “hacedores del plan”, consideran que ese diseño -a modo de “diagrama de árbol”, que contempla la materia principal como “materia troncal” y el resto como “ramas” que cumplen una función de apoyo a esa materia fundamental- fue adecuado. Aunque reconocen que resultó inaplicable a posteriori en tanto, según su parecer, *nadie quiere controlar qué pasa adentro de las cátedras dónde están las interrelaciones y cuál es la racionalización del tiempo.* (Entrevista Grupal Estudios de Base)

En el caso de este Departamento, se visualizan algunas decisiones que refuerzan la idea -ya analizada para el caso de Plástica-, de que en los planes de estudio algunos espacios curriculares son hechos a medida, con nombre y apellido. Espacios que, no obstante, se incluyen como reconocimiento de la necesidad de atender a requerimientos genuinos para la formación de los alumnos. Idea que se desvanece al momento en que el docente titular de la cátedra se aleja de su cargo. Una entrevistada cuenta:

...el Taller de música experimental se hizo para que los alumnos con instrumentos y con un profesor, director de grupo, para que hicieran música en vivo como querían los chicos, pero me acuerdo que en ese momento estaba Chiapero a quien le gustaba hacer todo ese tipo de cosas y decíamos va a ser regio, de pronto la Escuela va a salir teniendo una orquesta. Pero al poco tiempo se fue, no le interesó y lo tomó otro profesor y se hace otra cosa, si bien es interesante, es diferente... (Entrevista N° 7)

Habiendo transcurrido más de una década de la elaboración del plan, algunos docentes expresan que éste se esbozó sobre la base de lo que cada profesor aspiraba y que, en consecuencia, resultó una propuesta con excesivo número de materias y un reparto desequilibrado de las cargas horarias en desmedro de la materia “composición” a la que consideran principal. Junto con la tendencia enciclopedista de los estudios de grado, se reconocen como falencias del plan la ausencia de correlación entre materias; la falta de coordinación horizontal, la superposición de cátedras, entre otras.

La frase *es más fácil ser diputado que ser músico*, expresión vertida por un docente, podría leerse como una visión crítica de lo dificultoso que resulta para el alumnado cursar el trayecto formativo que el actual diseño de las carreras del Departamento propone. Sin embargo, paradójicamente podría interpretarse como una expresión de *lugar de privilegio, al que acceden muy pocos, algunos elegidos*, en palabras de un entrevistado *aquellos que son muy músicos*,

quienes parecieran atribuirse la posesión de *títulos de nobleza cultural*, al decir de Bourdieu, quienes no tienen más que ser lo que son porque todas sus prácticas valen de lo que valen sus títulos. (Bourdieu, P. 2003)

Respecto de la distancia entre el plan y su puesta en práctica, algunos consideran que si un plan no llega al aula es pura forma, papel; otros reconocen que:

Las cosas han ido cambiando y a mí me parece que se arman los planes, se ponen en funcionamiento y siempre una cosa es tener un plan en teoría después ponerlo en práctica a lo largo de los años, uno se va dando cuenta qué funciona y qué no en la medida de lo posible y obviamente siempre hay cosas para cambiar, para mejorar y reestructurar, el problema que tenemos es que es tan estructurado el plan que tenemos, toca tantas aristas... a ver, es un plan duro. (Entrevista N° 15)

Refiriéndose a las particularidades del proceso al interior del Departamento, algunos entrevistados lo recuerdan del siguiente modo:

Los pianistas por ejemplo tenían, o los instrumentistas, problemas terribles con la carga horaria de Historia o con las otras materias de complemento a la interpretación; siempre así unas disputas terribles y sin ningún tipo de voluntad de poder reflexionar, limar asperezas. Y otra cosa que yo recuerdo por ejemplo X quería que hubiera Audio de 1° a 4° ó 5° Año y otros estaban pensando que un buen ingreso podría llegar a evitar todos esos años. Estos debates son los más presentes. (Entrevista N° 16)

Otros insisten en que el Departamento de Música es el que manifiesta mayor inflexibilidad para los cambios. Testimonios que estarían explicando por qué se asocia este departamento con “el academicismo” y se los suele tildar como el más conservador, en el que se ejercen las mayores resistencias:

El Departamento de Música es el que tiene más tradición de tener ciertas tendencias muy marcadas que han sido difíciles de compatibilizar, de hecho yo fui alumno de ahí y ya las conocía medianamente, lo que pasa que ahora es distinto, yo tuve mi visión de alumno y ahora mi visión de profesor, y después mi visión de un profesor que trataba de compatibilizarlos a ver como salía un plan. (Entrevista N°17)

.. uno dice música podría ser la más normal, entre comillas, sin embargo es la más difícil porque tiene prácticas que son muy lentas o muy conservadoras, difícil de verla funcionando de manera aggiornada y más flexible por más que haya deseo y yo lo he visto en la comisión que estaba trabajando, de cambiar, se topan las cosas que son históricas... (Entrevista N° 5)

Los niveles exigibles para el ingreso es otra de las problemáticas que se plantean con particular conflictividad:

Hay carreras que son más complejas, por ejemplo Música que aparentemente no sería la más problemática, es la más inflexible, la más difícil de cambiar... y también tiene que ver con la definición del nivel de los alumnos ingresantes, hay cosas que son clarísimas en música. Uno puede dibujar medianamente pero tocar

medianamente el piano es imposible, entonces, también se definen las políticas de ingreso y entramos en terreno riesgoso, política en riesgo. (Entrevista N° 5)

La institución escolar, dice Bourdieu, impone prácticas culturales que no inculca y que ni siquiera exige pero que forman parte de los atributos estatutariamente ligados a las posiciones sociales a las que estas titulaciones dan acceso.

Entre los debates frente a los que se asume posiciones irreconciliables, interesa destacar uno a nuestro criterio, paradigmático, el que se entabla respecto de la posibilidad de incorporar la enseñanza de música popular o folklórica en la oferta académica. Desde las posiciones que se asumen y los argumentos que se esgrimen, es posible inferir el peso de la tradición en las representaciones acerca de la Escuela y del Departamento, así como modos divergentes de concebir los alcances de una escuela de artes universitaria.

Desde las argumentaciones de algunos docentes se visualiza la imagen de una escuela de “música clásica”, es decir de “música seria” y unido a ello el supuesto de que la incorporación de la música llamada popular, traería como consecuencia la pérdida del prestigio que se considera se posee. La contraposición entre lo académico y lo mundano, sostiene Bourdieu, se encuentra en todas las épocas -y ello no es casual-, en el centro de los debates sobre el gusto y la cultura. El “sentido estético” actúa como “sentido de la distinción” *aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican*.

En su estudio acerca de los gustos culturales, este autor sostiene que no existe nada que permita tanto a uno afirmar su clase como los gustos en música:

[...] nada por lo que se sea tan infaliblemente calificado, es sin duda por que no existe una práctica mas enclasante dada la singularidad de las condiciones de adquisición de las correspondientes disposiciones que la presentación de conciertos o la práctica de un instrumento de música “noble”... la exhibición de cultura musical no es alarde cultural como los otros: en su definición social la “cultura musical” es otra cosa que una simple suma de conocimientos y experiencias unidas a la aptitud para hablar sobre ellas. La música es la más espiritualista de las artes del espíritu y el “amor” a la música es una garantía de espiritualidad. Tiene que ver con la interioridad. Ser “sensible” a la música representa para un mundo burgués que piensa su relación con el pueblo basándose en el modo de relacionarse el alma y el cuerpo algo así como una forma inconfesable de grosería materialista. La música representa la forma radical mas absoluta de la negación del mundo y en especial del mundo social que el ethos burgués induce a esperar de todas las formas del arte. (BOURDIEU, P. 1998, PÁG: 16)

En el marco de este debate suenan algunas voces de mayor intransigencia que apelan a razones históricas, de formación de los docentes, de condiciones institucionales y otras que

proviene de la ausencia de producción teórica, derivada de investigaciones específicas en el campo de la música popular:

Entramos en una controversia, nuestro acento, el de la mayoría de los profesores, ni siquiera contemplan, no hay tiempo ni siquiera estamos equipados para eso. Yo no tengo interés personal, ni creo que sea procedente, una música popular no se debe enseñar en la Universidad, no es una ciencia insondable que requiera estudios académicos y en todo caso una cosa es hablar de jazz y otra de música folklórica que tiene raíces mucho más pobres. No quiero entrar en controversia, no estamos acá para eso, no es la función de la Universidad, por lo menos la música popular como la concebimos hoy. (Entrevistas grupales. Estudios de base)

Seguendo el análisis del autor, podríamos conjeturar que en la Escuela de artes pareciera posible reconocer “cierta nobleza de nacimiento” “aquellos que poseen lo antiguo”, la “más rara” condición de adquisición de un poder sobre el tiempo, que es tácitamente reconocido como la forma por excelencia de la excelencia. Puede suponerse también que la afirmación de la omnipotencia de la visión estética que se encuentra en los profesores de enseñanza superior, se debe mucho más a la intención de distinción que a un verdadero universalismo estético. (BOURDIEU, P. 1998)

Propiedades de distribución que tienen las obras en su relación con diferentes clases o fracciones de clases y con las condiciones correlativas de la recepción (conocimiento tardío mediante el disco y conocimiento precoz por la práctica del piano, instrumento burgués por excelencia) desde dónde adquiere otro significado la pregunta de un docente frente a la posibilidad de incorporar la música popular *¿Y eso no sería bajar el nivel?*

...el problema con la enseñanza de la música popular es que no hay docentes preparados; como es una práctica muy empírica, muy basada en las vivencias de cada uno –entonces- no hay un cuerpo... no hay una Escuela de cómo se forma un músico popular como si la hay para tocar Chopin, me parece que las dificultades son muy grandes, no hay docentes preparados, mezclar las dos cosas es difícil. (Entrevista N° 3)

Juego de *rechazos que rechazan otros rechazos, de superaciones que superan otras superaciones y de estrategias que intentan transformar las disposiciones fundamentales de un estilo de vida en sistemas de principios estéticos.* (BOURDIEU, P. 1998 pág: 54)

Lo que pasa es que dentro de la Escuela el tema de la música popular requeriría una inversión muy grande y una reestructuración total porque el que vaya a hacer música popular, hacer toda una historia de la música académica durante tres años no le sirve. *¿Y quién te va a dar una historia de la música popular en el siglo XX?* No es sólo eso, esa es otra de las cosas que los chicos dicen mucho, no hay referencias en música americana y argentina, no existe. (Entrevista N° 3)

Se discute acerca de qué se incluiría en el rubro música popular. Música popular *¿Es el cuarteto? No, el cuarteto es inadmisibile. ¿El jazz? ¿El folklore y el tango? Podrían estar las tres*

ramas ¿La música de fusión? ¿El rock? No sé si lo incorporaría, no sé si se incluiría rock, no va con la esencia...

Son los artistas, intelectuales y profesores de enseñanza superior, afirma Bourdieu, quienes parecen vacilar entre el rechazo en bloque de aquello que no puede ser más que un “arte medio” y una adhesión selectiva apropiada para manifestar la universalidad de su cultura y su disposición estética. Algunos proponen como alternativa una solución “salomónica”, que consiste en crear una carrera paralela a la actual, o en todo caso que se plantee como una actividad anexa a lo que es una Escuela de Artes, es decir que nunca se mezcle con lo que es el estudio académico, erudito, de una música determinada y para no interferir en un resultado que no va a ser ni una cosa ni la otra... ¿Intento de mantener cierta *distancia neutralizante*?

A favor de la incorporación de otras expresiones musicales, desde posiciones más abiertas, pero no menos contundentes, los entrevistados aluden a las expectativas de los alumnos, muchos de los cuales, afirman, vienen a *buscar otra cosa, vienen en realidad a instrumentarse en música popular de características regionales*. Consideran necesario recuperar experiencias exitosas de otras universidades; la necesidad de generar espacios de investigación sobre música popular y, estiman que una propuesta de formación en *música popular argentina y latinoamericana*, sería de gran impacto, se convertiría en la oferta académica de mayor aceptación.

Respecto de la inclusión del espacio “Folklore” en el actual diseño, un informante expresa, a modo de denuncia:

Folklore está en el plan como un motivo medio avergonzante ¿Cómo es que no tenemos música popular? Sobre todo porque ni siquiera le da espacio a la música popular, tiene el rótulo de folklore porque yo sostengo que todo lo que remita o trata el folklore legitima un ser nacional y popular que todo el mundo reivindica y nadie se animaría a no legitimar y reivindicar. Hay como un sentimiento de que sea algo patriótico y nacional y es un flanco muy débil que alguien te diga: pasa alguien por la Universidad y no sabe nada de música popular folklórica... entonces la pongamos. Está bien que esté folklore pero también tendría que haber música popular... (Entrevista Grupal. Estudios de base)

Otros narran intentos de articular lo culto y lo popular desde algunas experiencias anticipatorias:

Hay Escuelas de Música donde eso es objeto de estudio o sea que ya mantener esa distinción así tan tajante, entre lo popular y lo académico no tiene mucho sentido, por eso en 3° Año, estamos haciendo un esfuerzo por dedicarle un espacio suficiente a esa manifestación popular ya que nuestros alumnos son alumnos que conocen mucho de ese campo, ya cuando ingresan a la Escuela, lo que se está haciendo ahora en el tango, en folklore, en rock. Entonces traer algo de Piazzola, de Spinetta, o sea traer esa música y mostrar que eso que se ve ahí

es idéntico a lo que se usa en el otro campo, o sea, que los procedimientos son los mismos. Y eso como un trabajo tendiente a derribar fronteras entre música popular y académica. Y eso despierta mucho interés también en los chicos, me parece que por ahí tiene alguna significación para ellos muy grande... ahí se produce realmente un aprendizaje significativo mucho más que cuando hacemos análisis de obras de Rabel o de Bartok, que también lo hacemos y una vez que ellos entienden el vínculo que hay entre las dos cosas están en condiciones de abordar esa otra música que al principio les es mas ajena. (Entrevista N° 20)

Son “los astutos productores de vanguardia”, dice Bourdieu que, al disponer de la suficiente autoridad como para cuestionar si es preciso el “propio dogma de la omnipotencia del arte”

[...] se encuentran bien situados para reconocer en este partido el efecto de una lección aprendida y la preocupación de no significarse por rechazos de antemano condenados. Sólo ellos pueden permitirse la osadía necesaria para operar mediante un rechazo de todos los rechazos, la recuperación paródica o sublimada de los mismos objetos que rechaza el esteticismo de grado inferior. (BOURDIEU, P. 1998, Pág: 59)

Interrogados acerca de las posibilidades y direccionalidad de los cambios, algunos entrevistados consideran que hay sectores más dispuestos, que saben que es necesario cambiar las cosas y sectores más duros. Otros opinan que *no son las carreras lo que se debe cambiar*, en tanto los *elementos que necesita un músico son armonía, contrapunto, la lectura musical, audio perceptiva, instrumentos y esos están en la Escuela y no obstante no funciona, (creo) que los profesores no están autorizados... es la mentalidad de los profesores lo que hay que cambiar, que sigue dependiendo muchísimo, muchísimo de la personalidad del docente, absolutamente del enfoque, de la manera en que concibe las cosas de lo que hace. Si no se produce un cambio en este sentido, muchos de los cambios van a existir solamente en el papel. De igual modo infructífero serán los cambios si no se garantizan ciertos niveles de seguimiento y control por parte de las autoridades*, una imagen de debilidad de la misma provoca la sensación de que cada uno hace lo que quiere en su cátedra y nadie lo cuestiona.

Un sector no visualiza posibilidad alguna de reformular el plan de estudios, en el marco de las condiciones en que el Departamento se encuentra. Algunas voces reconocen que la gente “joven” que ha accedido en tiempo más reciente a las cátedras se hacen fuertes en sus posiciones, en sus enfoques y sus ideas comienzan a alcanzar *cierto nivel de consenso*, lo cual es auspicioso para incorporar la innovación.

En el Departamento de Música, como hemos intentado mostrar a partir del testimonio de sus docentes, *conviven nuevas y viejas identidades académicas*. Es desde ellas que se producen alianzas y rivalidades, se constituyen subjetividades. Pareciera que en este Departamento se ha elaborado, en términos Hobsbawn, una versión del pasado que intenta establecer una continuidad con el presente para validándose como pasado, canonizar el presente que selecciona ofreciendo una ratificación cultural e histórica a un orden contemporáneo. El pasado

“social formalizado”, afirma este autor, es más rígido puesto que establece “el modelo” que deberá aplicarse en el presente y suele ser el tribunal de apelación ante el que se dirimen los conflictos e incertidumbres de la actualidad: ley equivale a costumbre. [...] (HOBSBAWM, E., 1998 pág: 24)

La historia, convertida en mito y quizás también en ritual, pareciera absorber en gran medida la posibilidad de generar transformaciones profundas. Una suerte de circularidad en los temas de debate pareciera caracterizar el proceso en este Departamento. Se visualiza, así, ante un nuevo proceso de cambio curricular, la reactualización de debates de carácter histórico, aún no superados: música clásica versus música popular; teoría versus práctica, son los de mayor visibilidad. La postura que se asume frente a ellas está dando cuenta de las posiciones que se asumen respecto de la música y de su inserción en la sociedad.

7.5.4. El Departamento de Cine: entre el arte y la tecnología. Generaciones y posiciones

...el plan de estudio es como un fantasma que va dando vuelta, no es algo que de golpe se nos ocurrió, estaba presente...

El cambio del plan de estudios, ¿objeto persecutorio que pone en cuestión sujetos y prácticas? ¿Figura fantasmal que desencadena la fantasmática institucional? La idea de cambio del plan de estudios pareciera estar instalada y al mismo tiempo cristalizada en este Departamento, prácticamente desde el mismo momento en que se aprueba la propuesta vigente. El planteo del cambio y la no concreción del mismo por falta de consenso es sentido como una circunstancia frustrante en tanto es un tema, según lo atestiguan dos docentes que participaron en calidad de alumnos en aquel momento, acerca del que se *habla hace nueve años y nada se ha cambiado en realidad, a pesar de los intentos, hay intenciones en conflicto.*

Las diferencias generacionales es parte de lo que se reconoce como peculiaridad del Departamento. El cierre del mismo en 1975 y su reapertura después de casi 10 años, junto con la ausencia de espacios alternativos de formación, produjo un vacío de profesionales en el campo de la generación intermedia. Esta situación es develada por uno de los informantes que señala que los docentes actuales pertenecen por una parte, *a la camada vieja*, razón por la cual *en última instancia estamos trasladando el plan de estudios internalizado.* Por otra parte, completa la planta docente otro grupo de *una nueva generación entre los 35 y 25* que ocupan cargos de ayudantes ad-honorem o JTP, o han accedido a alguna adjuntía o titularidad. Estos últimos, desde mediados de los 90:

*...han construido un respaldo teórico académico y de producción mucho más potente que el que tiene la generación más grande. Puede sonar soberbio pero no lo es, hay que ver los currículos de las producciones de uno y otro grupo y se ve.
(Entrevista N° 30)*

En este punto, cabría conjeturar que la fuerte presencia del núcleo preinstitucional (conformado por una parte importante de quienes constituyeron la “vanguardia consagrada” junto con sus discípulos -herederos directos- de los 70, re- fundadores de la carrera y autores del nuevo plan en los 80) estaría representando el sector que procura presentificar de algún modo, la historia institucional en la nueva situación y; como consecuencia de ello, el currículo adquiere cierto “carácter totémico”. Un docente de la época lo expresa de este modo:

...el plan de estudios que nosotros ensayamos en los años '70 muy superior; no sé como fue que llegamos a desarticularlo y me refiero a lo que todos estamos

pidiendo a gritos, una materia que se llamaba Historia de la Cultura y el Arte.
(Entrevista grupal. Estudios de base)

Las disputas que se entablan entre miembros de estas dos generaciones, referidas a la concepción que se sostiene acerca del campo y calificadas como de *orden ideológico*, se plantean *a veces de manera virulenta pero en general desde una actitud de respeto* – que se valoriza como positivo- y atravesadas por “cierto clima de familiaridad”. Se considera que dicho clima *entorpece la discusión franca de los temas*, en tanto no parece posible *despegar* la misma de los *vínculos de amistad* y ello es considerado como perjudicial para la institución.

La oposición al “modelo hegemónico” estaría representada además y, como derivado de una definición inherente al currículo, por los especialistas en otras disciplinas que forman parte del claustro docente del Departamento (Historia, Psicología, entre otras). En este punto, las diferencias que se plantean responden a una cuestión *de formaciones y prácticas profesionales diferentes*.

Los debates que se plantean son “*inseparablemente de carácter científico y político*. Algunas voces consideran que las estructuras de poder consolidadas son de la *generación más vieja, los que tienen mas años de docentes, los que hace mas que están y eso es una realidad, no se puede cambiar la historia, siguen siendo muchos*. Sin embargo, estiman que no habrían podido construir una *trayectoria en gestión* debido a las condiciones históricas que mantuvieron cerrada la institución durante una década.

Respecto del actual plan de Cine, interesa recuperar la mirada desde las voces de sujetos - todos ellos actualmente docentes del Departamento- pertenecientes a esas diferentes generaciones. La primera, desde uno de los fundadores del Departamento.

...yo participé en la elaboración de ese plan, el acierto es haber elegido dos carreras, una de pregrado y una de grado, fue una buena decisión. La segunda cosa fuerte fue una evaluación que hacíamos, que el plan no es sólo el diseño curricular sino el equipamiento, los recursos humanos, económicos. Nosotros no teníamos nada, intentamos hacer una carrera integral, no formar -esa era nuestra idea-especialistas. No teníamos equipamiento ninguno, no teníamos dinero, y entonces pensamos en la carrera de un realizador audiovisual integral. Significaba que todos los alumnos debían tener conocimientos y destrezas en todas las áreas específicas del campo... creo que era interesante; a la luz de lo que sucedió después, no creo que hubiera dado resultado hacer una serie de especialidades, mucho peor sería el problema que tendríamos. (Entrevistas Grupales. Estudios de base)

La segunda, desde quienes fueron alumnos de los fundadores y que parecieran tener una mirada de cierta veneración hacia ellos y en consecuencia valoran positivamente ese plan:

...es interesante, vuelvo muchas veces a ese diseño y tenía para mí muchísimo, una visión muy clara con respecto a las modificaciones que la tecnología podría ocasionar. Y en función de eso cómo establecer en paralelo a ese desarrollo tecnológico, un diseño desde lo humanista que garantizara en el proceso de formación, aspectos filosóficos, de la psicología, la antropología. (Entrevista N° 6)

Por último, las voces de egresados recientes, quienes realizan un análisis de aquellos aspectos que consideran positivos y negativos de la propuesta en la cual fueron formados. Entre los primeros, se señala la desactualización del diseño, su carácter rígido y la traba que implica el requisito de aprobación del título intermedio para acceder al título final de grado. Especialmente, para quienes aspiran continuar una formación de postgrado.¹⁵¹ Refieren asimismo respecto de la secuencia en que se presentan las asignaturas, que el currículo "está cruzado":

.... los chicos en 1° Año tienen que hacer Realización, no han hecho Guión, Producción, no saben cómo se hace el guión, sin embargo, ya han hecho uno, lo han evaluado, es un problema. (Entrevistas Grupales. Estudios de base).

Entre los aspectos positivos se señalan la inclusión de la carrera en la Escuela de Artes, hecho que la diferencia de otras que -como en el caso de las instituciones privadas- se conforman en carrera única o están insertas en otras estructuras académicas (por ejemplo en la Universidad de Buenos Aires dentro de la Facultad de Arquitectura). Sin embargo, el informante se lamenta que frente a esta instancia beneficiosa las relaciones al interior de la Escuela sean escasas. Considera, asimismo, que se estarían desaprovechando las múltiples posibilidades que derivan de la inclusión de la Escuela en la Facultad de Filosofía, dado que la heterogeneidad de carreras que en ella confluyen permite, al menos potencialmente, el acceso a una *diversidad de miradas respecto de la realidad que no involucra solamente al puro hecho cinematográfico o audiovisual*. Por último, se releva como de suma importancia la inscripción de la carrera en el espacio universitario, que estaría permitiendo no solamente *la formación de un técnico con cierto sapiencia en el oficio o cierto adiestramiento en la técnica, sino también:*

... con una visión de conjunto global; una formación integral. Por un lado los aspectos técnicos exclusivamente que tiene que ver con la fotografía, el sonido, el montaje, la tecnología, y por una visión mucho más abarcadora que tiene que ver con la investigación, con las ciencias sociales, con un sentido crítico de la realidad que muy pocas carreras de cine lo tienen. (Entrevistas Grupales. Estudios de Base)

La expresión "formación integral" sintetiza la visión que respecto de la carrera comparten la mayoría de los entrevistados, en tanto consideran que el cine es *un hecho intelectual, un hecho cultural que necesita una máquina para hacerlo*. Es decir, una expresión *artística* vinculada *al mercado y a la tecnología*. Asociación que se constituye para este Departamento, sin lugar a

¹⁵¹ El plan de Cine es el único de todos los diseños de la Escuela de Artes que plantea la inclusión de un título intermedio.

dudas, no sólo en condicionante que marca una suerte de necesidad de cambio permanente, sino que precisamente, en torno a los lugares que ocupan "lo técnico" y "lo artístico" en la propuesta y en las prácticas académicas, se plantean un conjunto de dificultades y desafíos claves.

Se estima que la fusión entre tecnología y *expresión artística*, que demanda esta carrera, conlleva *toda una carga ideológica* acerca de la cual los docentes, como colectivo, aún no han reflexionado. Algunos entrevistados advierten que en el propio diseño curricular, al que comparan con planes de otras universidades. (Sevilla, Granada, Cuba, México) hay un predominio de una visión técnica (déficit que sería necesario corregir). La disociación entre *lo técnico y lo teórico, la práctica y la teoría*, entre los actos empíricos y la reflexión teórica, es adjudicada también a la impronta del área "técnico realizativa" *que de alguna manera fue siempre dominante en la Escuela*. Además, formaría parte de una visión que considera a las "materias culturales", *un apéndice, una carga; algo que debiera estar pero que a nadie le gusta que estén*. Marca de una resistencia, que algunos consideran no ha sido del todo superada todavía, que *se arrastra* y se transmite a los alumnos.

Así, por un lado, el lugar de "los teóricos", es un lugar que aún debe ser conquistado, a pesar de que, a partir de un trabajo que se califica de sistemático y coherente de los profesores del área cultural, se ha ido incidiendo en el modo de pensar de docentes y alumnos. De ese modo, docentes y alumnos empiezan a reconocer la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas y de acceder a una formación más integral. En este sentido, la inserción "obligada" de los docentes en proyectos de investigación estaría operando como factor de formación y de cierta renovación en las ideas, comenzando a revertirse la secundarización de la teoría.

Por otro lado, los entrevistados plantean que las actuales condiciones del trabajo docente, y las particulares limitantes del Departamento de Cine, van cercenando las expectativas de articulación. Desde esta misma argumentación, algunos sostienen que el problema del plan deriva de la carencia de recursos humanos apropiados, en tanto evalúan que *hay docentes decididamente muy malos que no se preocupan ni en aprender ni en generar cosas nuevas ni en producir, que le están haciendo mucho daño a la Escuela y sobre todo a muchas generaciones de estudiantes*. En este sentido, la capacitación y perfeccionamiento docente tanto en nuevos lenguajes, tecnologías y formas de expresión, como en lo relativo a la formación pedagógica, se considera condición sine quanon para lograr un cambio.

Coincidentemente, algunos actores institucionales afirman que las fallas impactan no sólo en la formación del alumnado sino también en la ruptura de los lazos afectivos con la institución. Esta falla se expresa en un *rechazo generalizado que se empieza a tener en segundo, tercer año por parte de la mayoría de los alumnos de la Escuela de Cine y el odio de parte de los egresados hacia la Escuela de Cine en general, el no querer volver, el no querer pasar por las aulas...*

Desde otras miradas diametralmente opuestas, se recuperan como logros de la implementación del plan, la mejora en la calidad narrativa y técnica en los productos audiovisuales que los alumnos presentan como trabajos finales, el valor simbólico de la carrera y la inserción de los egresados fuera del país para quienes el título *es una muy buena carta de presentación*. En palabras de un entrevistado: *se ha forjado un muy buen concepto académico, al nivel nacional, está considerada como la primer escuela pública de Cine recomendada por otras instituciones, esto ha cambiado la visión del plan de estudio que se ha revalorizado, tanto en lo académico como en lo profesional*. Una docente rubrica esta idea al afirmar que, a lo largo del tiempo ha podido registrar que los alumnos se han insertado laboralmente en los poquitos espacios que existen, rendir exámenes y salir primero. También, ha escuchado opiniones, de quienes tuvieron oportunidad de contactarse con egresados de otros países, comparativamente favorables para la formación que los alumnos recibieron.

Frente a la evocación del proceso FOMECA, una docente recuerda que *todos hablaban mal del plan de estudios pero a la hora de decidir qué cambiar, cómo, la mayoría se echó atrás*. El debate en torno al perfil adquirió centralidad durante ese proceso, vinculado con un problema de *carácter identitario de los realizadores en Córdoba en el contexto de un país periférico, de una industria cinematográfica debilitada y con las consecuentes dificultades que ello plantea para la inserción laboral*. Al respecto, se reflexiona en los siguientes términos:

[...] una cosa es ser profesor y otra cosa es pensar el perfil del egresado como profesional, en relación con un mercado, ahí viene una cuestión que es un debate bastante amplio porque ¿hay mercado? ¿Formamos para este mercado o no? ¿Que le compete a la Universidad pública? (Entrevista N° 29)

¿Para qué debe formar una Escuela Universitaria de Cine? ¿Para trabajar en publicidad o - *lo que estaba en la base del proyecto original*- para que el egresado pueda diseñar políticas, ser un realizador independiente o crítico de cine? ¿Formación Integral o Formación Polivalente? Algunos docentes plantean su posición de este modo:

Yo veo esto como una empresa tan amplia con tantas aristas, sobre todo en las perspectivas del tiempo, es tan difícil, aparecen tantas cuestiones que se abren.

En una época era muy partidario de la especialización, con el tiempo he empezado a ponerlo en cuestión de eso por un lado cuando pienso el plan de estudios también lo pienso en función del mercado que es lo que la gente va a hacer realmente, un tema urticante acá, la salida laboral, la palabra mercado es urticante. Es cierto que la carrera tiene un costado de una aproximación en cultural al tema vigente, etc. Está, pero, la gente viene a buscar una profesión acá, eso es algo que no hay que perder de vista. (Entrevista N° 30)

Desde este contexto argumentativo, evalúan como positivo que el cuerpo docente procure en el alumno el desarrollo de una actitud crítica frente al fenómeno audiovisual, *cierto punto de vista ideológico*. Pero, esto suele entrar en contradicción con la demanda del alumnado que aspira a obtener un título que lo habilite para el campo laboral. Esto último quedaría relegado en el plan de estudios que no prevé la inclusión de cuestiones tales como *cuáles son las instituciones de fomento que hay en Argentina, cómo son los procedimientos para hacer Cine en una realidad concreta*, entre otros.

En esta línea de análisis, se considera que, como efecto de la ausencia de ciertos espacios curriculares (por ejemplo problemáticas del arte o estética del fenómeno cinematográfico), el alumnado de Cine posee un desconocimiento sobre algunas cuestiones inherentes al campo, que se considera imperdonable. La inclusión de un ciclo básico común que asuma la “formación general” y un ciclo superior que ofrezca la posibilidad de elección de trayectos en ciertas orientaciones, dado que *es autoritario imponer un recorrido que el chico no quiere hacer*, forman parte de las propuestas que se piensan como alternativas a la actual.

El problema de la masividad es reiteradamente aludido como uno de los mayores obstáculos, *un ladrillo caliente que nadie quiere agarrar* y que opacaría cualquier modificación que se encare. Se considera que la institución no está preparada para atender a la cantidad de alumnos que se inscriben. También, que la oferta académica no coincide con los intereses y las expectativas de la mayoría de los ingresantes que *vienen a aprender el manejo de cámaras de video*. Razón por la cual se produce un alto índice de deserción en primer año. Esta problemática se vincula al examen de ingreso. Se expresa que carreras de este tipo no pueden ser masivas y que plantearlo no es *rechazar la educación popular*. Se trataría de discutir cómo se plantea y qué se evalúa en un cursillo de este tipo. En esta línea se hace referencia a la participación como alumno, de una experiencia en este sentido implementada en la Escuela en la década de los 60, la que se valora como altamente positiva.

Otros docentes plantean algunas soluciones posibles al problema: que en los primeros años se trabaje más en profundidad desde la práctica y no desde la teoría, procurando así una instrumentación *más ágil y rápida sobre lo que quieren, probablemente conseguiríamos que*

gran parte de esos alumnos a lo largo de 3 semestres, dejaran la Escuela. Otros opinan que se debe separar "la paja del trigo". En consecuencia, proponen que la Universidad ofrezca cursos que instrumenten a todos esos estudiantes y que se liberen lugares que pueden estar destinados a alumnos que aspiran a otra formación.

De este modo, se instala un debate referido al objeto de estudio central de la carrera. En ese sentido, se cuestiona si lo que efectivamente se enseña es Cine y Tv (expresiones que identifican al Departamento) o si, por el contrario, se trata de reconocer que, en función de los instrumentos con que se cuenta y de las posibilidades laborales, *se hace cine marginalmente* y lo que se enseña es, básicamente, video. Por otra parte, se argumenta que el Cine, como fenómeno, forma parte de otro, de carácter más abarcador, que es la "expresión audiovisual".

En síntesis, pareciera que el sentido de una propuesta formativa de carácter *integral*, que reconocíamos al analizar la misma, es un deseo compartido por la mayoría de los docentes de este Departamento. A pesar de ello, condicionantes de distinto tipo estarían marcando una distancia entre el deseo y la realidad. Reconocimiento que convierte, para el sentir de los actores institucionales, *en utópicas* las posibilidades de concreción de una propuesta de esas características.

7.5.5. El Departamento de Teatro: entre la creación colectiva y el texto de autor.

...cuando se rompe el ideal y aparecen las dudas, esa fue fin del '88, estamos a 9 años, estamos sosteniendo 9 años de crisis...

Crisis, momento crítico, ánimo de crisis, *el síntoma de crisis no es de ahora, ni del año pasado, el Departamento está en crisis*, son expresiones utilizadas recurrentemente por los docentes entrevistados en el caso de teatro. Es posible reconocer, en este sentido, cierto consenso respecto de la idea de que es en este Departamento - caracterizado como el "más desprotegido"- donde primero "se escenifican", no sin ciertos visos de dramatismo, los síntomas que develan graves conflictos en la implementación de las propuestas curriculares vigentes.

En el "taller de integración" *-espacio del quehacer teatral-* se evidencian con mayor crudeza los problemas derivados de concepciones encontradas acerca del teatro y su enseñanza. Es allí *donde la desesperación opera como motor* y estallan *todas las contradicciones*. Escenario en el que se plantea -unos años antes de la convocatoria para la reforma de planes- una fuerte disputa entre los docentes a cargo del mismo. Disputa que trasciende del espacio "privado" de

la cátedra hacia el espacio público de la institución al demandar la intervención de la Dirección y el Consejo de Escuela. Esto actúa como emergente de un conjunto de situaciones que, aunque escasamente transparentadas hasta ese momento, eran conocidas por docentes y alumnos que las padecían cotidianamente de modo más o menos silencioso.

Para algunos actores institucionales, ese acontecimiento condensa la compleja conflictiva del Departamento. Recuperamos la mirada de un entrevistado que así lo advierte:

... en realidad, era un conflicto de todo el Departamento: un proyecto que se había armado bajo la suposición ideal de que todos juntos vamos a ser mejores, cuando es absolutamente imposible, salvo que se compartan mínimamente exigencias, contenidos. (Entrevista N°27)

Opera, a su vez, como lente para el analista desde dónde comenzar a escudriñar el cruce de discursos y prácticas en la dinámica institucional. ¿En que radican los conflictos? ¿En diferencias en el plano de la teoría, mediatizadas por lo subjetivo, o bien son disputas personales que se manifiestan como divergencias conceptuales? Ensayaremos una respuesta que hace inicialmente foco en el episodio mencionado, para ir desplegando luego escenas y escenarios desde dónde mirar el currículo en acción y los vínculos interpersonales.

El problema radicaba, para algunos, en la debilidad de la articulación de perspectivas de trabajo compartidas por los equipos de las cátedras que participaban de la experiencia. Lo que se visualizaba fundamentalmente en las instancias de las clases compartidas, en tanto no se lograba presentar una propuesta integrada.

El nombre asignado al espacio es asimismo cuestionado, en tanto condiciona el tipo de relación esperable *entre los profesores a cargo; aparece la fantasía que hay que integrar todas las materias y hay un discurso ideológico difícil de sostener en la práctica*. En todo caso, desde la consideración de algunos, debió llamarse "producción Teatral".

Desde la visión de docentes no directamente implicados en la situación, *la línea "mas conservadora"* no preponderó *porque los mismos alumnos fueron marcando lo que deseaban, y así desde primer año se trabaja con técnicas de actuación...* Al referirse a "línea conservadora" se estaría aludiendo a un modo de hacer teatro que, recuperado de la experiencia previa a la dictadura, impregna el diseño elaborado en los 80. Esta visión de lo teatral, en su momento innovadora, paradójicamente en los 90 es designada con el mote de "conservadora". Estaba sostenida por quienes impulsaron la reapertura del Departamento, hacedores del plan vigente. Ello es reconocido por una entrevistada quien recuerda sorprendida que los "jóvenes", quienes

tenían una *visión postmoderna del teatro aunque no sabían muy bien qué era*, la veían como “representante del conservadurismo”.

Pareciera que aquellos que protagonizaron la "gesta heroica" de reabrir el Departamento, en tanto se autoerigen en defensores de esta propuesta representan, en el imaginario del colectivo, un “núcleo de resistencia” que intenta sostener, en los 90, prácticas derivadas de los ideales de los 70. En palabras de una entrevistada: *No sé si porque creen que es bueno o porque quieren que se los sigan valorando como iniciadores, como fundadores, y porque le quieren dar un valor a su presencia desde ahí...*

El nombramiento de un nuevo docente para que se hiciera cargo del espacio de integración, medida adoptada por la gestión para resolver la cuestión planteada que se visualiza *como un logro*, significó un alejamiento de las prácticas respecto del diseño. La imposibilidad de articular y conciliar *enfoques metodológicos e ideológicos*, originalmente divergentes, lleva a afirmar que *el espacio de integración ya no existe como tal, que está desnaturalizado*. A pesar de ello sigue siendo valorizado por un grupo de docentes, quienes sostienen que es en una idea *fantástica, que puede llegar a funcionar y de hecho funcionó muy bien en algunas épocas*. Desde cierta idealización se sigue reclamando y aspirando un trabajo compartido, una “integración estimulante”. Podría pensarse que de algún modo este espacio representa un intento por rescatar la posibilidad de abordar una problemática integralmente, a la manera en que se realizaba desde la experiencia de taller total, tan valorizada y añorada por quienes participaron en ella.

Esta integración pareciera de improbable concreción en el marco del enfrentamiento que se plantea entre concepciones que se presentan como antagónicas e irreconciliables. ¿Cómo describen los actores cada una de las adscripciones "estéticas" por las que se opta? ¿Quiénes se constituyen en portavoz de una u otra? ¿Cuáles son las críticas, los reclamos y las objeciones de unos hacia otros? ¿Cuál es la dinámica del entramado social que se constituye? ¿Cómo describen los actores cada una de las adscripciones "estéticas" por las que optan? ¿Quiénes son los portavoces de una u otra? ¿Cuáles son las críticas, los reclamos y las objeciones de unos hacia otros? Preguntas que nos llevan a indagar acerca de la conformación del cuerpo docente del Departamento y respecto de las posiciones que asumen.

Expresiones como "esto es una bolsa de gatos... una *ensalada rusa*", estarían dando cuenta, metafóricamente, de los conflictos que se derivan de un colectivo que, producto de formaciones, trayectorias e inserciones profesionales heterogéneas, no logra amalgamarse en

torno a una tarea compartida. De las clasificaciones que realizan los mismos profesores -lo que implica cierta autorreferencialidad-, sería posible reconocer en el cuerpo docente los siguientes subgrupos: -el de profesores de la línea actoral que son a la vez “teatristas”; el de profesores de la llamada, en concordancia con las líneas definidas en el plan de estudio; “área técnica”; el de los docentes a cargo de las materias teóricas, en general, no formados específicamente en cuestiones relativas a lo teatral y, al interior de este grupo, los que provienen del campo de la Historia y los del campo de las letras. Respecto de sus posiciones al interior de la Escuela y con relación a lo teatral, una docente, explica:

La competencia que yo puedo percibir más así en lo inmediato era la competencia con la formación en letras, porque hay como un derecho ganado en virtud de que la tradición teatral del Siglo XVIII en adelante dice que el teatro es el texto. El texto poético, el texto narrativo y el texto teatral, tienen en sí mismo esa envergadura y son analizables y tienen instrumentos, herramientas, muy concretas para acceder por esa vía. (Entrevista N° 28)

“Creación colectiva” y “teatro de autor” son dos propuestas de trabajo con el cuerpo, la voz y el texto que aluden a dos modos de pensar y hacer teatro en pugna al interior del Departamento. El acento en la “expresión libre”, es el *bastión* sostenido por quienes concretan la reapertura del mismo en la segunda mitad de la década de los 80. Una alumna testimonia, con relación a este enfoque, del siguiente modo:

[..] cuando yo cursé, -y no pasó mucho tiempo, entre que terminé de cursar y empecé a ser profesora- había una onda muy desde el cuerpo, muy desde el actor, pero también una onda medio antropológica, teatro antropológico únicamente y algo muy gestáltico, muy de la energía, del manejo de la energía pero además que no se sabía bien que era eso, muy subjetivo. (Entrevista N° 26)

Visión que pareciera haber generado en el campo académico una situación de sospecha, en tanto se trabajaba con el cuerpo en relación con situaciones afectivas, *este asunto del contacto que es clave en ese tipo de formación, el abrazo, tocarse, reconocer al otro.*

Por otra parte, un grupo, que pareciera reconocer como “figura fuerte” a quien fuera director del Departamento en los 90, reúne ideas heterogéneas en su interior, aunque la oposición a la perspectiva del “grupo fundador” pareciera constituirse en punto de confluencia. Conformado por quienes adhieren a nuevas estéticas; por quienes sostienen la necesidad de defender un espacio de reflexión desde la teoría; por nuevos docentes que se incorporan e ingresan a la propuesta formativa técnicas actorales, desde sus propias expresiones: *de otro estilo, más concretas, no tan subjetivas*, provenientes de *las nuevas dramaturgias o lo que se ve en los festivales y el mismo teatro antropológico que fue tomando otra forma, más técnica*, asumen una posición crítica frente a la perspectiva anterior, a la cual caracterizan como *estética espiritualista*, de *racionalidad mezquina en el plano teórico*, desde la que se considera que

todos somos expresantes, lo importante es expresarse y no solidificar un oficio... y que volvía todo como muy cercano a la actividad terapéutica. Acá, afirma uno de ellos, todo era lo holístico, se llegó a decir que no se forman "profesionales", sino "al hombre".

Las críticas que desde este sector se expresan respecto de los efectos sobre el currículum del ideario de los 70, revitalizado en los 80, son contundentes. Se considera que el plan de estudios está básicamente sostenido en la necesidad de expresarse, y que desde esa postura se niega la dirección y la interpretación. Ideas sostenidas en el modelo de la "creación colectiva", fuertemente influenciado por las derivaciones hacia el teatro de la perspectiva de "Grupo Operativo" de la Escuela de Pichón Riviere.

En referencia a los efectos de esta concepción en los alumnos, un docente considera que *los pibes que hicieron "uso y abuso"* (refiere a la libre expresión) *ninguno se recibió, fue terrible mucha gente muy interesante se fue y eso duele, el alumno siente que no aprendió nada, no puede hacer insight.*

Forman parte de los señalamientos críticos, la ausencia de referentes teóricos específicos en lo teatral. Una entrevistada lo expresa de este modo:

En un tiempo era ¿Dónde lo encontraste escrito? Cuando se decían estas cosas como locas: hay que crear ¿Dónde lo encontraste escrito? Preguntábamos algunos, como diciendo por qué no vas a buscar referentes, que los hay, a estudiar, aunque no sea de nuestro campo, que en este momento lo es, de hecho el teatro es un campo también. (Entrevista N°21)

Se afirma que este modo de concebir lo teatral "viene del origen", *no existía el autor, tampoco el texto, no existía la autoridad, tampoco el director, no se permitía ser nombrado como tal y ahora tampoco el director quiere asumirse como tal.* Un ex docente hace un exhaustivo análisis de lo que, a su juicio, son sus mayores falencias:

Más allá de cómo fue dicho hay toda una concepción de cómo se trabaja en teatro, no puedo decir espiritualista, pero estaba en el medio. Venían gimnasias, otro tipo de técnicas pero como el acento fuerte es no permitir la idea de la obra dramática, del texto, que el director y los roles de los actores no esté, en ese sentido es radical, arman un plan de estudio, aún cuando dejan con la misma denominación "actuación o formación actoral", aparecen cosas como "formación sonora", eso le da la pauta de que hay un indicio que antes era algo de la técnica de la voz, le da indicio que no querían la cosa técnica vocal, entendían que eso era "médico" y abrieron una cosa del sonido y la musicalidad que me parece bastante interesante como para ayudar a quien sea porque abre campos, pero se dejó esa parte importante de la dicción para los autores Hoy tenemos ese inconveniente, se siguen haciendo concursos en sonora pero no hay quien reemplace esa otra cosa, trabajan musicalidad y sonido, pero no elocución y texto teatral, eso es una dificultad que mientras no se corrija vamos a tener chicos que hagan grandes movimientos, gritos muy atractivos pero no completan su expresividad. Este plan que debemos revisar, nosotros lo fuimos rehaciendo sobre la praxis. (Entrevista- Estudios de base)

En oposición, se postula la necesidad de proporcionar un gran bagaje de teoría. Un docente reclama:

... no han leído Florencio Sánchez y van a ser licenciados, acá no saben quién es quién, el estudio debiera ser una obligación, quién es Ionesco, Shaquespeare, de arriba para abajo y eso no ocurre, es otra de las falencias y exigencias de cambio. (Entrevista N°24)

Como derivación de los diferentes modos de concebir la formación teatral, parecería que se produce una suerte de anarquía respecto de enfoques, contenidos y propuestas metodológicas.

La cita que se transcribe pareciera ratificar esta idea:

... entonces cada uno da Teatro -que es la "creación de talento"- desde donde a cada uno le parece, cada uno tiene "la justa" acerca de qué es el teatro que se tiene que enseñar y aprender, no existe una mirada que trascienda, que vaya más allá; tengo una preocupación muy grande porque con esta actitud de taller es muy difícil delimitar un objeto, el objeto de estudio es lo que le interesa a cada uno. Y hay una cantidad de "actitudes de talento", algunos les gusta dirigir la creación colectiva, a otros las obras de texto de una manera, otros de otra, algunos Stanislavky, otros parecido a Stanislavsky pero no tanto, otros desde la perspectiva corporal. No se puede pensar que hay en común eso, que lo trasciende que es desde donde se tiene que pensar el conocimiento. (Entrevista-Estudios de Base)

Respecto del debate central que se plantea en este Departamento, nos preguntamos: ¿Quiénes son innovadores? ¿Los que proponen la vuelta al teatro de autor? ¿Dentro de este grupo qué línea, Comedia del arte, Brecht, Stanislavski? ¿Lo que en su momento tuvo carácter innovador es hoy considerado parte de una tradición que demanda ser reemplazada? ¿Los representantes de esa innovación, al defenderla, se han convertido en baluartes de la tradición?

Las problemáticas teórico-epistemológicas se entremezclan con las vinculares, que desatan pasiones encontradas. Todo ello dificulta la posibilidad de analizar los problemas estrictamente académico. Tal vez, porque son esos los problemas que plantean mayores dificultades para los actores institucionales. Desde una mirada autocrítica, un entrevistado reconoce que "los tratos *quedan como agua de borrar*, no se recupera en una asignatura lo que la otra aporta, no se construyen espacios de conexión intercátedras. Con mayor contundencia se expresa que, *se llega a los acuerdos por desgaste*; y en tanto *no hay principios acerca del arte*, el funcionamiento es "autárquico", *cada uno con su librito bajo el brazo*.

Otras fragmentaciones se producen entre los docentes de las distintas áreas que establece el diseño. Así, los "docentes de la línea técnica" plantean sus enfrentamientos con los profesores del "área actoral". Algunos reconocen como una circunstancia propicia la inclusión de los nuevos licenciados o de los alumnos ayudantes dentro de las cátedras, quienes en general han

continuado su formación más allá del título de grado, con *referentes teatrales indiscutidos*. En concordancia con esta idea, se reconoce que los jóvenes tienen acceso a nuevos aportes bibliográficos, no así los profesores “de la vieja camada”

Por el contrario, otros estiman que, si bien han ganado mayor presencia en el Departamento, y que se esperaba que su actitud fuera *de gente activa, beligerante, participativa, defensora de lo suyo, tal como se manifestaban cuando eran estudiantes*, ahora que son jefes de trabajos prácticos, comparten los temores del resto de los académicos (concursos, cambio de planes de estudios). Desde cierta “adaptación estratégica”, reproducen aquellos esquemas de comportamiento que criticaban, se quejan de las condiciones laborales, *se silencian, se mandan a guardar, dicen que no saben. Cuando eran estudiantes eran expertos y ahora que son licenciados en teatro, docentes de la casa: “no es que yo realmente no se tendría que ver cómo” creen profundamente que hay que cambiar, están convencidos de que hay que cambiar pero no hay mucha disposición de ponerle el cuerpo a la idea del cambio.*

La particular inserción de la actividad teatral en espacios de talleres marca su impronta en las prácticas universitarias del Departamento de Teatro. Algunos docentes afirman que el plan de estudios *se armó desde estas actitudes de taller*, y derivado de ello, en el hecho teatral se priorizan *la actuación y ‘lo otro’ es lo agregado*. Se sostiene una visión reduccionista acerca de la función del director, -habitual en los talleres-, como de quien se “encarga de todo”. En ese sentido, consideran que es necesario implementar un proceso de discriminación entre qué cosa es un taller y qué un curso universitario. Diferenciaciones que, desde la visión de un grupo de docentes, parecieran poco claras para otros colegas. Un entrevistado, con relación a la formación manifiesta que:

... trato de decirle a los chicos que van a ser licenciados que tiene el mismo grado que un filósofo, que tiene que poder entrar en la polémica, en los mismos términos que otros de la Facultad y es parte de la polémica la consolidación del problema académico. La solidez de nuestro egresado no está clara, está difusa, puede ser muy subjetivo, pero creo que se ha funcionado como un taller de teatro y no una escuela de formación. (Entrevista N°24)

Pareciera que al igual que en los otros Departamentos de la Escuela, en el caso de Teatro, habría un predominio de la preparación para un oficio frente a una formación académica en el campo del arte. De la implantación de este modelo se derivan, para algunos integrantes del Departamento, otros conflictos concomitantes. Entre ellos se menciona la ausencia de “costumbre universitaria”; *se nota como falencia, como si no perteneciéramos a la Universidad, nuestra carrera no tiene que ver en la forma de valoración, ni en las acreditaciones, es como si no perteneciéramos*; una desconexión entre el Departamento de Teatro y “las corrientes

artísticas en general”; una falta de identificación con otra gente que se dedica al oficio; una suerte de *endogamia teórica al autorreferenciarse en Córdoba, que te aplasta*. La cultura institucional, que asume mecanismos de funcionamiento similares a “los de una familia”, junto a una formación “escasa” que coadyuva en configurar una “experiencia de carácter doméstico”, estarían completando la caracterización de un modo de funcionamiento institucional.

Por otro lado, desde manifestaciones diametralmente opuestas a la descrita, se defiende el valor de la técnica en la formación del actor. El teatro, se advierte, *no es un juego libre, tiene que haber técnicas precisas de la actuación, hay estudios realizados sobre estas cosas, el desbloqueo no tiene que estar divorciado de la técnica. Los primeros años han sido nuestro “talón de Aquiles”, después había que revertir el proceso.*

Los problemas que esbozan los entrevistados son considerados derivaciones del diseño elaborado en la década del 80. Diseño que, según estos opinan, parece haberse hecho en los ‘60’. Argumentan que el mismo, frente a la ausencia de debate y discusión teórica, es expresión de la línea ideológica de quienes al momento de las definiciones, ocupaban los espacios de poder.

Son muchas las críticas que se realizan a este plan; entre ellas, las referidas a espacios curriculares y contenidos. En ese sentido, se señala como particularmente graves, la escasa presencia de “Historia del Arte y del Teatro” que queda limitada a la incorporación de un único espacio ubicado en el quinto año de la carrera, frente al exceso de materias destinadas a una historia de la Cultura, fuertemente referenciada en América Latina. Ello produce como efecto un desconocimiento por parte de los alumnos de los orígenes europeos del teatro occidental y de autores claves de la dramaturgia universal. Negar a figuras como Stanislavsky, se afirma, es negar la técnica, en psicología, se argumenta, no se puede partir de negar a Freud, *se puede estar a favor o en contra, pero no partir de la negación*. Entre otros problemas, se releva un exceso de “Semiótica” y “Análisis Textual”; la presencia de dos “Dinámicas de Grupo” de carácter anual, muestra de la función de contención que se le asigna; una deficiente estructuración del área técnico-escenográfica y la falta de una orientación en Dramaturgia y Dirección. El plan *niega la teatralidad*, se configura como una denuncia frente a las falencias señaladas, fundamentalmente dado que se considera cierto desdibujamiento del perfil del egresado. Como aspectos positivos se rescatan tan sólo la interdisciplinariedad y el trabajo grupal.

Asimismo, se señalan, problemas de carácter organizativo. Una entrevistada dice: *Nos costó muchos años definir que la auto gestión era con respecto a la creatividad, pero de allí a la auto gestión dentro del orden institucional, es una concepción palmaria...* En este sentido algunos reclaman “control de gestión” -que se denuncia como ausente-, a los fines de detectar el origen de las falencias y de garantizar el cumplimiento de las normativas que regulan la tarea docente. Otros reconocen que la tarea de los Jefes de Departamento, los “desborda” y por lo tanto atienden sólo a las *emergencias, con las mejores intenciones.*

El modo en que expresa una docente las sucesivas demandas que se les fue haciendo a las distintas gestiones del Departamento desde su reapertura, resulta una narración fértil para reconstruir su historia reciente:

... a mí me encantaba un slogan que utilizaron para la dirección de Departamento, para caracterizar la historia del departamento de la siguiente manera: el primer período de dirección el objetivo fue “abrir el departamento y ese fue el logro, sin que se hiciera otro tipo de demanda, se hicieron 3 millones de demandas, pero el propósito había estado logrado con abrir el departamento. Después con la segunda jefatura se señalaba que había logrado darle orden administrativo al Departamento que era algo que se demandaba porque había ‘desconexión administrativa’ En el tercer momento, se demanda sacar el departamento ‘afuera’, una actividad artística que el único lugar en que se hacía teatro en la universidad se redujera a este grupo chiquito y no hubiera actividad de extensión que se demanda a la carrera. Era dar cuenta de la historia de la carrera y de los mandatos y todos coincidíamos y eso así ocurrió pero no se decía todo lo que había ocurrido y era señalar un malestar muy grave y que no era sólo que había que abrir el departamento, que hace a su razón de ser o el administrativo o el de extensión sino que había otro tipo de malestar que sigue estando, que tiene que ver con la indefinición del objeto. Detrás de toda esa demanda estuvo siempre la queja sobre el plan de estudio, quizás el próximo mandato sea hacerse cargo del componente curricular, para que esto funcione, un Departamento organizativo y administrativamente, con actividades de extensión, consolidado acá también. (Entrevista N°28)

Las prácticas fueron incorporando modos de hacer que marcaron distancias con el diseño. Podríamos hipotetizar en este punto que estas nuevas prácticas que se instituyen, van generando una nueva tradición que no se corresponde con la *tradición curricular acumulada.* Al respecto, es clave el papel que desempeñan los nuevos docentes que se incorporan a la planta del Departamento. Profesores del área corporal que *ya no les interesa esta cuestión autoexpresiva, sino que trabajan en herramientas, personajes, escenas.* En ese sentido, los actores dan testimonio:

[...] egresados de la carrera que ya han empezado a trabajar en su trabajo final, que ya se incorporaron en algunas cátedras, se empiezan a ver cambios en ellas, esta cosa de la integración los alumnos la tienen más planteada, entonces como que el diseño futuro sería a reforzar y equilibrar eso que se está dando de hecho, porque mas allá de que les cueste la convivencia con ambos... (Entrevista N°25)

...se han ido acomodando las cátedras de acuerdo a lo que se pensaba que debía ser... pero lo hicimos sobre la marcha, no estaba en el plan de estudios, decíamos lo vamos a tener que cambiar pero no se fue haciendo.(Entrevista N° 24)

Se fue dejando la dinámica de grupo, metiéndose en dirección teatral estoy abierto a ver qué pasa con estas modificaciones; porque concretamente el 1° Año se hacen dramaturgias porteñas... que yo siempre pensé los alumnos no entienden nada, los chicos de 18 años no los podés enfrentar por ejemplo a Becket, o no lo pueden enfrentar a Veronese de Bs. As. Sin embargo, ellos han logrado resultados interesantes. (Entrevista N° 22)

Paradójicamente, algunos afirman que *la carrera tiene una mala prensa, es laxa y larga*, pero que brinda una *sensación de amplitud, que eso es fantástico* y que deviene de una *multiplicidad de posibilidades que un taller no da*. En la misma línea de sentido se reconoce que, si bien *el tallerismo ha cundido en Córdoba está a la orden del día* no tiene la importancia de una escuela de teatro universitaria que, a pesar de sus defectos y de los condicionantes que derivan del complejo funcionamiento universitario, es uno de los intentos más serios en el campo de la formación teatral.

“Producción” es una palabra clave para referir a las prácticas de enseñanza, investigación y extensión. Ello pareciera plantear, además de diferentes formas de concebir la misma, exigencias específicas a los docentes y alumnos del Departamento. Algunas voces critican el modo que adoptan ciertas producciones en tanto *se pierde el espacio de aprendizaje* para convertirse en *espectáculo*. Otros afirman que se asimila producción teatral a producción pedagógica.

Frente a la pregunta acerca del estado de disponibilidad para sostener una discusión madura respecto del campo, algunos responden que, si bien en el presente habría mayores posibilidades de lograrlo, sigue siendo difícil auto convocarse y encontrar espacios para *sentarse a conversar con el otro*.

Desde miradas más pesimistas, se sigue advirtiendo la presencia de divisiones aún entre quienes parecieran estar aparentemente cerca. Asimismo, creen que esas distancias se van a profundizar, se van a agravar. Manifiestan cierta prevención respecto de las reales posibilidades de cambio, teniendo la misma gente que se tiene, con los bueyes con los que aro; con una agregación endeble... las experiencias de armonía en ciertas cátedras son mas bien aleatorias, casuales más que provocadas. Como consecuencia, consideran que, si no se logra corregir la “enfermedad profunda” que tiene el Departamento de Teatro, vinculada con la idoneidad y capacidad profesional y un absoluto incumplimiento del encuadre acordado, los cambios no son posibles.

Visiones más optimistas consideran que el Departamento “está encontrándole la vuelta”, que los docentes van estableciendo ciertos acuerdos, que manifiestan otra actitud y que el proyecto FOMECE fue una ocasión que propició la polémica con viejas concepciones.

En relación con dicho proceso podríamos conjeturar, a partir de la escucha de la palabra de los informantes, que el Departamento de Teatro fue uno de los Departamentos que más produjo en términos de propuestas de cambio -de hecho es desde donde se elabora un bosquejo posible para una estructura curricular tomada luego como modelo por los otros departamentos. Sin embargo, no queda registro de las mismas dado que, según los informantes, una vez finalizado el proceso FOMECE, los borradores de los diseños que se habían esbozado, por distintas razones, no se recuperan. Desde el discurso de los entrevistados esos esbozos *se perdieron*, se desconoce quienes los poseían y que pasó con los mismos. La sensación que pareciera producirse -objetivada de algún modo por esa pérdida- es que todo quedó diluido, *borrado, que se licuó*. Los participantes recuerdan que el área técnica elaboró un proyecto, que *más que un área, era una carrera con autonomía en sí misma*; el área actoral inició la propuesta que *se terminó y se perdió*. Y “el área teórica”, *se empantanó... lo cual puede llegar a parecer paradójico... hubo un momento en que no pudo avanzar fundamentalmente por todas las resistencias; solía decirse...modifiquemos, el plan, ¡perfecto! Pero, yo no cambio los contenidos, porque ésto es lo que yo tengo preparado...* La ausencia de discusión teórica se menciona como uno de los problemas graves del área:

[...] no se discutió nunca un concepto de teatro, qué proyección de teatralidad. Todavía no estaba tan vigente el concepto de teatrista pero, como Dubati lo ha impuesto mucho en el campo, nosotros perfilábamos qué cosa es un teatrista, tenemos mucho más elementos para decir que un teatrista es un sujeto político, totalmente politizado porque es la tradición de occidente y aún cuando los teatristas lo niegan es un lugar sumamente político en el sentido que crea conciencia, crea participación de ese tipo de cosas estaban todas ausentes, absolutamente. (Entrevista N° 28)

Expresiones tales como *ha habido cosas muy graves, no hay un código del oficio instalado, el claustro está disperso*, estarían indicando la no resolución de los conflictos. Desde ciertas miradas, se advierte que es probable que la actitud frente a los mismos se haya *suavizado, diplomático, hipocretizado*, pero que siguen estando presentes. Por todo lo cual, si bien coinciden en señalar que acuerdan con la necesidad de encontrar modos de reconectarse, en tanto el cambio de plan de estudio demanda acuerdos estéticos e ideológicos entre los profesores, va a resultar un proceso complejo.

Iniciamos el análisis del proceso de este Departamento afirmando que es en el que se manifiestan con mayor virulencia las situaciones de conflicto, expresadas por los actores

institucionales en término de “crisis”. Intentamos ostrar de qué modo las oposiciones conceptuales quedan, en algunos casos, subsumidas en incompatibilidades vinculares. Al mismo tiempo, a partir de los discursos de los entrevistados, nos fue posible inferir posiciones teórico-metodológicas respecto del teatro y su enseñanza en el marco de un espacio universitario. Nos preguntamos, al cierre de este apartado, siguiendo a Enríquez (2004) si no será que los problemas se instalan, se naturalizan, se convierten en parte de la vida cotidiana de la institución, porque el Departamento queda anclado en el malestar y no logra “entrar en crisis”, producto de lo cual triunfa el no cambio.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES FINALES DEL CASO

8. CONCLUSIONES FINALES DEL CASO

8.1. Lo Institucional y lo Curricular dos dimensiones de análisis que se entrecruzan.

Todo proceso de intervención curricular desata los fantasmas presentes en la institución y obliga, a quien tiene la osadía de convocarlos, a reconocerlos y establecer un diálogo, no siempre cómodo, con las formas instituidas y/o instituyentes que se presentifican en voces, documentos, prácticas, historia-historias, grupos, personajes, aulas, pasillos, maestros, intendentes, alumnos, directores Trayectorias académicas e historia institucional que se mueven en Banda de Moëbius y se reconocen en las prácticas curriculares vigentes que reclaman o resisten procesos de cambio

(Remedi, E. 2004)

En el punto de partida de nuestra tarea investigativa, planteábamos un conjunto de interrogantes que recuperamos en este tramo del trabajo. ¿Cómo impacta en este proceso de reforma el contexto político-económico en el que está inserto? ¿Cómo incide la estructura organizativa de la Universidad y en particular de la Escuela de Artes y su historia? ¿Cómo se entrecruzan al interior de la Escuela de Artes diversos campos? ¿Qué formas particulares adoptan las luchas por la legitimación de espacios de poder? ¿Cuál es la incidencia de la posición que cada agente ocupa y de las relaciones de poder al interior de la institución al momento de asumir definiciones respecto de las nuevas propuestas curriculares y sus mecanismos de implementación? ¿Qué formas particulares (ritmos, conflictos, toma de decisiones) asume el cambio de planes de estudios al interior de cada uno de los departamentos que componen la Escuela? ¿Cuáles son los cambios en la estructura de relaciones al interior del campo académico de la Escuela de Artes que surgen como derivación de la reforma curricular? ¿Qué perspectivas, enfoques, conceptos y formas de abordar el conocimiento en el campo de las artes, se incorporarán en las nuevas propuestas curriculares y cuáles se actualizarán en la puesta en práctica de las mismas?

Los procesos de indagación iniciados en el marco de la tesis de doctorado y el tiempo transcurrido hizo que dejáramos de lado algunos interrogantes a la vez que se abrieran nuevas preguntas: ¿Cuál era en el imaginario de los sujetos la direccionalidad que debían adoptar los cambios curriculares a partir del proceso FOMEC? ¿Qué efectos produjo el atravesamiento de los procesos de evaluación y autoevaluación de las Universidades Argentinas, temporalmente

coincidente con el proyecto de cambio de planes de estudios de las carreras de la Escuela de Artes? ¿Cuáles eran las condiciones de disponibilidad de la institución y sus actores para el cambio? ¿Qué papel le cupo a la gestión durante el proceso? ¿Cuáles son las razones que imposibilitan la concreción de los nuevos diseños? ¿Resultan de dificultades inherentes a la Escuela de Artes o derivan de condicionantes del contexto social más amplio? ¿Las causales son las mismas en los cuatro departamentos que conforman la Escuela? ¿Hasta qué punto las intenciones de cambio eran compartidas por el conjunto? ¿Qué acontece en las prácticas cotidianas ante la no concreción de los nuevos diseños curriculares?

Formulamos, asimismo, un conjunto de supuestos iniciales relativos a: los múltiples condicionantes que atraviesan los procesos de cambio curricular en las instituciones universitarias; los temas centrales en debate durante las instancias de elaboración de los nuevos planes de estudio; las luchas de poder entre posiciones político-ideológicas y pedagógico-epistemológicas divergentes, la incidencia de las mismas en los modos concretos en que se desarrolla el proceso, así como respecto de sus efectos sobre la viabilidad de los cambios.

El trabajo minucioso de búsqueda, y sistematización de antecedentes a fin de relevar el estado del arte, particularmente respecto de “universidad” y “currículo”, las dos categorías centrales del trabajo, permite configurar un marco teórico referencial, que en el desarrollo del proceso se complejiza a partir del interjuego teoría empiria.

A los fines de configurar el caso optamos por un modo de “hacer la historia” de la Escuela de Artes. Partimos de la recuperación de algunos documentos breves que contienen esbozos acerca de la historia institucional elaborados en función de demandas específicas en cada caso.¹⁵² Luego, definimos niveles de análisis y fijamos una periodización posible, procurando *descubrir los límites de un proceso, la emergencia de un mecanismo, la aparición de un acontecimiento, la ruptura de un orden de una causalidad* (FOUCAULT, M. 1980. Citado por GUYOT, V. y otros, 1992 pp:38-39)

A partir de la lectura y sistematización del material empírico abordamos el objeto de estudio desde distintos registros narrativos. En un primer relato, apelamos a la palabra de los actores institucionales como sujetos de discurso, para luego interpelarla procurando el planteo de

152 Nos referimos a los documentos elaborados por Guardia Azucena, en el marco de un trabajo de maestría; al Informe de la comisión de Autoevaluación Institucional y al texto que escriben Susana Roca y Silvia Villegas que forma parte del material que se incluye en el Informe final Tomo I. Proyecto Fomec. Todos ellos incorporados en el capítulo correspondiente al estudio de antecedentes.

primeras conjeturas. Completa este recorrido un análisis comparativo de los planes de estudio de la Escuela de Artes desde su creación hasta nuestros días, con la intención de reconocer el juego de tradiciones e invenciones.

En la elaboración de los currículos en las universidades hemos reconocido (dada la modalidad que estos procesos adoptan en su mayoría, “de abajo hacia arriba”, es decir, de la escala institucional a la escala política; desde la intervención/participación de los diferentes claustros en las instancias de debate y definición de nuevas propuestas académicas hacia la regulación desde los mecanismos de poder del estado), el entrecruzamiento de problemáticas pedagógico/didácticas con aquellas derivadas de las dinámicas institucionales que se ponen en juego y de las interacciones entre los actores.

Todo proceso de cambio de planes de estudios en la Universidad, plantea como cuestión nuclear a resolver los problemas relativos a la transmisión/apropiación del conocimiento. Sin embargo, y como derivación inherente, la fuerza que cobra la dinámica institucional y los vínculos entre los sujetos, suele producir una suerte de corrimiento de la centralidad pedagógica. Pareciera que se genera un movimiento pendular, en el cual, según las formas particulares que adopta el desarrollo de los procesos, el foco se direcciona alternativamente a lo específicamente pedagógico o a otras dimensiones de lo institucional. Oscilaciones no directamente observables, dado que en la práctica, suelen escenificarse indiscriminadamente. Lo curricular se ubica en el cruce de lo institucional con lo pedagógico; al tiempo que una decisión curricular produce efectos, no sólo en las prácticas de la enseñanza, sino que impacta en la institución en su conjunto. El análisis de un proceso de cambio curricular, en consecuencia, demanda la articulación de dimensiones “pedagógico-didácticas e institucionales-organizativas, y ello se constituye en idea fuerza en esta investigación.

En rigor, desde el reconocimiento del currículo como dispositivo regulador de las prácticas, nos propusimos una inversión en el modo en que desde otros estudios se lo analiza. Pasar de la consideración del currículo, en tanto acontecimiento o incidente crítico, fértil como analizador institucional, hacia el análisis de cambios curriculares insertos en instituciones singulares. No se trata, por lo tanto, de abordar un “análisis de lo institucional” a partir de lo curricular, tampoco de desconocer la impronta de "lo institucional" en los procesos de cambio curricular.

8.2. Articulando categorías. Claves para comprender el caso.

Para finalizar interesa comunicar lo elaborado en término de conclusiones resultantes de la labor investigativa. En ese sentido, en una línea de continuidad con algunas de las decisiones teórico/metodológicas asumidas inicialmente, exponemos los avances en la construcción de relaciones conceptuales que se derivan del análisis de las formas particulares que asume el proceso que se estudia, a modo de categorías analíticas:

- ✓ El atravesamiento de los requerimientos formales (o la presencia viscosa de las regulaciones);
- ✓ Mimetización /confusión entre evaluación y proceso de elaboración de nuevos planes;
- ✓ Actitudes ambivalentes entre el deseo de cambio y las resistencias frente al mismo;
- ✓ La fantasmática de la exposición/control de la propia práctica ante la mirada de los otros;
- ✓ El desplazamiento del debate epistemológico hacia conflictivas vinculares;
- ✓ La gestión: Entre la apertura a la participación del colectivo y el deseo de aceptación de un modelo curricular prefigurado;
- ✓ El interjuego autonomía/dependencia en las relaciones entre diferentes actores;
- ✓ La dificultad para operar cambios administrativos/organizacionales que se constituyan en soportes para el cambio curricular;
- ✓ La definición de perfiles y la nominación de los espacios. Dos problemáticas claves;
- ✓ La lógica del texto escrito como elemento que restringe y constriñe la riqueza de los debates.

8.2.1. El atravesamiento de las regulaciones externas (o la presencia viscosa de las prescripciones)

Hemos señalado a lo largo de este trabajo que el proceso de reforma curricular -objeto de estudio-, se inscribe en la singular coyuntura de reforma del Sistema Educativo Argentino en su conjunto y en particular del Sistema de Educación Superior, como parte de la política educativa implementada por el estado neoliberal en la década del 90 y, por ende, que el mismo estuvo

impregnado por el *modus operandi* que se puso en juego en el marco de esas políticas. A fines de mostrar algunos de los efectos de las mismas, apelamos a los conceptos proyecto-meta y proyecto-programático¹⁵³ que propone Ardoino (1993) y sostenemos, inicialmente, que se opera un doble deslizamiento de sentido: un proyecto que surge como programático, intentó ser implementado desde las postulaciones de un proyecto meta, pero la racionalidad del primero primó sobre la del segundo y, en consecuencia, un proyecto que en lo explícito se planteó como proyecto meta, quedó subsumido en el proyecto programático, sin que se produzca la articulación de ambos de modo tal que, al decir de Ardoino, *el proyecto programático sea la traducción estratégica, metodológica, operacional y económica de la formulación más filosófica o política del proyecto meta*.

Respecto de ello, consideramos que, si bien el proyecto nace a partir de la posibilidad de acceder a fondos de financiamiento externo para implementar mejoras en las unidades académicas, la lectura del mismo y la descripción de acciones que se incluyen en el informe que se elabora dando cuenta de lo realizado, conduce a pensar que tanto la iniciativa como la modalidad de trabajo propuesta por las autoridades de la Escuela de Artes, privilegiaban las condiciones que caracterizan un "proyecto meta", fundamentalmente en tanto se sostuvo - desde lo explícito- el propósito genuino de imprimir un cambio curricular de carácter participativo y orgánico, en función de lo cual, se implementaron acciones tales como la convocatoria a todos los claustros; la generación de espacios para el diálogo; la elaboración de documentos orientadores, entre otras.

Sin embargo, luego del análisis del material empírico, fundamentalmente de las entrevistas, nos cuestionamos respecto de la "relación significativa inicial", esto es, según la definición de Alicia De Alba (2002), el dispositivo básico que echa a andar un proceso curricular.¹⁵⁴ Al respecto, consideramos que la reforma que nos ocupa, podría ser considerada como de escasa o confusa significatividad inicial: en el origen, el proyecto de cambio formaba parte de un requisito formal a cumplir a fin de acceder al financiamiento externo que otorgaba FOMEC para llevar adelante un conjunto de mejoras, fundamentalmente tecnológicas, para la institución. Es decir, y tensionando nuestra propia mirada, nos cuestionamos si la situación que operó como

153 En el sentido que Ardoino le otorga a los mismos, es decir, el primero, como representación anticipada de lo que vendrá, que se asocia a lo "quimérico" con eje en la idea de valor, en la que radica su significatividad. El segundo, sostenido en una racionalidad tecnocrática desde la cual se procura optimizar los medios obviando la discusión acerca de los fines, en el que se resigna la política a favor de la estrategia; privilegia criterios de eficiencia y rendimiento, se inscribe en un tiempo cronológico y se define por su consistencia lógica. (Ardoino, 1993)

154 Si bien la autora apela a esta categoría para aludir a la significatividad del conjunto de aspectos que generan o propician un proceso de "evaluación" curricular hacemos extensiva esta idea para referirnos a un proceso de cambio curricular.

disparadora del proceso, derivó del reconocimiento de una necesidad genuina de transformar la propuesta académica, si en ella confluyeron intenciones complementarias o, si la misma, estuvo -de algún modo- interferida por otro tipo de intereses.

En esta línea reflexiva podría señalarse que, desde la idea sostenida en un "proyecto meta", no se pudo anticipar los efectos, en ocasiones sutiles, de las lógicas cercanas al "proyecto programático". Lógicas que impregnaban el contexto de surgimiento del proyecto de cambio de planes de estudio de la Escuela, signado tanto por el nuevo marco jurídico sancionado para las universidades argentinas, a partir de la Ley de Educación Superior, como por el rumbo que se pretende otorgar a las instituciones universitarias desde los organismos internacionales. A modo de ejemplo, basta señalar la puesta en juego de estrategias de control tales como, las categorizaciones docentes en el marco del programa de incentivos a la investigación -y consecuentemente la promoción de la competitividad y la excelencia- junto a los mecanismos de auto evaluación institucional y el control de dichos procesos por parte de equipos de docentes (pares) provenientes de otras universidades.

Estas lógicas, que se fueron colando en la institución concreta, impactaron en la fantasmática de los actores institucionales quienes comenzaron a visualizar el proyecto desde las racionalidades dominantes del contexto regulador externo. La argumentación acerca de un posible veto que imprimiría el organismo financiador a la nueva propuesta curricular, si la misma no atendía a lo que se suponía formaba parte de las "tendencias internacionales" en materia de formación universitaria, es un ejemplo de ello. Tendencias, esbozadas en algunos de los documentos elaborados por ciertos organismos mundiales, las cuales eran visualizadas por los actores institucionales como condiciones a cumplir en tanto se estimaba que el organismo financiador evaluaría los nuevos planes de estudio y la aprobación de los mismos estaría sujeta a la correspondencia entre los cambios y dichas tendencias. Todo ello a pesar de que ni en los documentos elaborados por FOMECA, ni en los compromisos asumidos por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, -aprobados por el Fondo- se hiciera referencia alguna a que los cambios curriculares dependieran de la valoración que hiciera ese organismo. Sin embargo, en tanto circuló durante el proceso a modo de rumor formando parte del imaginario colectivo, operó obturando el desarrollo de las acciones. En algunos casos, desde la apelación a este argumento, se validó la resistencia frente al cambio.

Cabría señalar en este punto, en coincidencia con diversos especialistas que abordan la universidad como objeto de estudio, que las universidades *están sujetas a sus propias tradiciones, a sus propias lógicas, a sus propias configuraciones* y que los sujetos asumen un

papel protagónico en el funcionamiento de las mismas. Tal vez por ello, y a pesar que la tensión autonomía-dependencia sigue presente en el funcionamiento de las universidades, las prescripciones que estarían de algún modo normativizando las posibilidades de cambio y produciendo ciertas restricciones a la autonomía, adquieren un carácter viscoso, poco visible y ambiguo.

Otro de los factores, tal vez el más claramente objetivable, que condiciona el proceso de elaboración curricular en la Escuela de Artes, es el tiempo. El proyecto presentado a FOMEC planteaba un plazo de trabajo para la elaboración de las propuestas de cambio. La dificultad para la redacción de los diseños definitivos en el plazo de trabajo previsto, estaría mostrando que el tiempo institucional no coincidía con el tiempo asignado y que el cambio en las condiciones materiales a partir de la finalización de esos plazos, operó como otra de las causas obturantes del mismo.

En este sentido, interesa marcar la distancia entre la manera de concebir el tiempo en los procesos de cambio, desde la mirada técnico racional en que se sostiene la administración de las reformas, y la dimensión fenomenológica del mismo que construyen sujetos e instituciones. Al respecto, Hargreaves (1996) afirma que el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivas, que estructura la tarea docente y esta es, a su vez, estructurada por él. Desde esta concepción, el tiempo es algo más que una simple contingencia: su definición e imposición forman parte del núcleo de trabajo profesoral y de las políticas y percepciones de quienes regulan el funcionamiento de las instituciones que conforman los sistemas educativos, particularmente, en los procesos de reforma. Durante los mismos, entra en contradicción una concepción del tiempo, de carácter monocrónico, - según la denominación de Hargreaves- que, anclada en la lógica del control de los programas plantea una progresión lineal de las acciones a través de un conjunto de etapas concretas, con la perspectiva de carácter policrónico, sostenida por los actores institucionales, desde la cual se subordina la distribución temporal a las circunstancias concretas en que se desarrollan los proyectos.

Con la intención de complementar la mirada acerca de la temporalidad, recuperamos parte de las ideas de Zemelman (1997) respecto del concepto de realidad. Recortamos como aporte para este tramo del análisis, la significación que el autor le asigna a los ritmos temporales en

tanto determinantes de las situaciones¹⁵⁵. El autor, reconoce que ciertos procesos se desarrollan en ciclos prolongados y otros en períodos cortos. Esto nos lleva a pensar en los efectos que produce la corta duración de los procesos de cambio curricular, como el que se estudia en este caso, al condicionar la necesidad de tomar decisiones en un plazo breve, lo cual orienta las acciones en cierta dirección. Por ejemplo, limita la posibilidad de debates profundos para construir consensos y, la implementación paulatina de cambios parciales y su valoración. Tal vez, el desplazamiento hacia un ciclo de cambios prolongado en este tipo de procesos, se constituya en factor optimizador de los cambios.

Por todo lo dicho, consideramos, que en el proceso objeto de estudio, se entrecruzaron representaciones, intereses, apuestas y compromisos contrapuestos y que la fuerza de la prescripción y el control, desplazó, de algún modo, la intencionalidad y el sentido explícito que desde el contrato y el encuadre de trabajo, se le asignó al proyecto.

8.2.2. La mimetización/confusión entre evaluación y proceso de elaboración de nuevos planes

Derivado del análisis anterior consideramos que en tanto los procesos de evaluación y elaboración curricular se dieron de modo simultáneo y superpuesto, se mimetizaron y, por momentos, se indiferenciaron entre sí. Situación que produjo como efecto, que la lógica del control -efecto perverso de la evaluación- atravesara la lógica de la innovación, constituyéndose en otro de los factores que frenaron la concreción del cambio de planes de estudio.

Una situación a considerar en este sentido, se vincula con los llamados -en el marco de las tareas emprendidas-, "Estudios de Base" ¹⁵⁶ que fueron construidos a partir de la información que proporcionaron los diferentes actores institucionales. Dichos estudios, desde lo explícito, se elaboraron a partir de la necesidad de reconocer el estado de situación que operaba como punto de partida para la elaboración de los nuevos diseños curriculares. Es decir, formaron parte de las tareas inherentes a los procesos de "análisis curricular"; tarea desde la cual se piensan dimensiones, planos y niveles de significación que se ponen en juego a los fines de comprender un currículo, en vista a ser modificado. Sin embargo, en tanto estos estudios demandaron volver la mirada hacia la institución, sus propuestas, su funcionamiento y sus

155 El autor alude en el abordaje del concepto de realidad a tres supuestos que acarrea considerar la misma como una articulación de procesos heterogéneos: El supuesto del movimiento; el de la articulación de procesos y el de la direccionalidad. Hemos recuperado aportes relativos al primero de ellos.

docentes, -con énfasis en las debilidades y carencias- quedaron virtualmente expuestos problemas de funcionamiento y conflictos relativos a las prácticas docentes que, una vez reconocidos, no pudieron ser ignorados. Más aún, involucró a los actores institucionales desde su lugar como docentes universitarios y en tanto sujetos individuales.

La presentación escrita de los resultados de estos estudios, al otorgarle carácter público a la información, - por lo tanto al alcance de quienes tuvieran interés en la lectura de los mismos- potenció el efecto. Al respecto, nos preguntamos: ¿No será, que esta etapa fue vivida como una instancia de evaluación/control porque, -más allá de las intenciones explícitas-la emisión de juicios de valor entró en juego? ¿La nominación, "estudios de base", - que procuró reflejar el propósito de la tarea-, logró despejar el carácter axiológico? ¿Se habrán mimetizado los procesos de análisis con los de evaluación, produciendo un desplazamiento del objeto? ¿Hasta qué punto la simultaneidad de este proceso con la exigencia desde las autoridades universitarias de conformar comisiones para la llamada autoevaluación institucional¹⁵⁷, se entrecruzaron y confundieron? ¿Qué juegos de poder y qué mecanismos de control -no siempre conscientes- se pusieron en juego?

Dicho de otro modo, la estrategia puesta en juego se caracterizó por su proximidad a la práctica clínica con vistas a construir un referencial para la implementación de mejoras en lo curricular, al decir de Ardoino, (1995) asociada a la escucha y a la observación, que derivó en la comunicación de aquello de mayor significatividad. Sin embargo, no se pudo disipar del todo cierto efecto de la evaluación asociada a la idea de control, dado que los datos del relevamiento dieron cabida a la comparación y, desde allí se estimaron aciertos y errores. Además, a pesar de la participación de todos los actores en el proceso, no lograron borrarse las "posiciones" de evaluadores y evaluados.

156 Que podrían asimilarse al proceso que Alicia De Alba (2002) caracteriza como de análisis curricular.

157 Se hace referencia a una de las instancias que forma parte de los nuevos mecanismos de evaluación de las instituciones universitarias que rigen en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, en 1995. En el artículo 44, de la sección 3 "Evaluación y Acreditación", se manifiesta textualmente: *Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas que se harán como mínimo cada 6 años en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de evaluación y acreditación universitaria (CONEAU) o de entidades privadas constituidas con ese fin.* Un estudio sobre el tema se puede encontrar en: MENGHINI, Raúl Armando (2000) "La evaluación institucional universitaria en la legislación Argentina". Revista de la Asociación de graduados en Ciencias de la Educación Año XVIII N° 27 pp:41-65. En relación con la misma temática, pero en referencia al contexto mexicano, Azucena Rodríguez Ouset considera que los procesos de autoevaluación institucional, a pesar de su nominación, están orientados a rendir cuentas y forman parte de los mecanismos de control de estado sobre las instituciones educativas. En RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena (1999) "La evaluación de dispositivos educativos" Colección Pedagógica Universitaria N° 32-33 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Veracruzana Xalapa. México pp: 135-152

8.2.3. Actitudes ambivalentes entre el deseo de cambio y las resistencias frente al mismo.

Una cuestión a “tensar” en este punto, se vincula con el reconocimiento de la necesidad de operar un cambio en los planes de estudio (deseo reiteradamente expresado por distintos actores institucionales y sostenido en múltiples razones desde las cuales se lo justifica) con ciertas manifestaciones que, una vez emprendido el proyecto y, a pesar de seguir sosteniéndose el discurso del cambio, expresaron los miedos y las resistencias frente al mismo. Miedos y resistencias que provocaron una suerte de paralización que dilató la concreción del cambio y produjo como efecto que la dilución del deseo, del impulso inicial. ¿Cuáles son los motivos que operaron en la base de estas resistencias? ¿Qué circula a modo de fantasmática institucional?

Una primera explicación, de orden genérico, estaría asentada, siguiendo a Duby (1987) en cierta tendencia hacia la conservación de lo dado, que, *sostenida en un fondo de referencia a las tradiciones*, proporciona *al espíritu conservador* su apoyo más fuerte y que suele manifestarse a través de la expresión “mejor dejemos todo como está”.

Desde una segunda interpretación, de carácter más específico, la no disponibilidad frente a los cambios de los docentes universitarios, puede vincularse al miedo que genera el hecho que un nuevo diseño reemplace o excluya el espacio curricular en el cual desempeñan habitualmente su tarea. Ello, suele ser vivido como una amenaza de pérdida de la fuente laboral. En tanto cualquier cambio impacta -desde el sentir de los docentes- indefectiblemente sobre el puesto de trabajo y la legitimidad de los cargos, -en algunos casos obtenidos por concurso- la sensación que se experimenta es, que si se cambia la asignatura/espacio curricular, el docente implicado queda despojado de contenidos y saberes que entiende le pertenecen/son propios. Al ponerse en cuestión aquello que configura "el mundo de saberes conocidos" y de los que tiene que hacerse cargo en la enseñanza, pareciera tambalear la propia posición en el espacio académico.

Frente a los avances en el campo de producción de conocimientos se hacen visibles las ausencias en la formación y la falta de actualización profesional. Este proceso de toma de conciencia de las propias debilidades produce como efecto la paralización de las acciones de cambio. En ocasiones se ocultan las falencias o suele desplazarse la discusión hacia otro tipo de conflictivas; situaciones agravadas frente a las modificaciones de la lógicas estructurantes de

los campos académicos, más aún en campos no estabilizados ni formalizados, como es el caso del arte.

Las cátedras operan como reductos de seguridad y los docentes parecieran aferrarse a ellas. La sustitución de las mismas es vivida como un ataque no sólo a la posición académica sino también a la propia subjetividad. Más aún, no se logra vislumbrar que se trata de pensar una propuesta curricular más allá de los individuos y que, la permanencia como titulares o adjuntos de las cátedras, tan sólo una circunstancia transitoria, sujeta a la periódica convalidación de los cargos, producto de la dinámica de los concursos. ¿La reducida implementación de los mismos en la Escuela de Artes, habrá operado reforzando la idea contraria?

Podríamos pensar, complementariamente, que un cambio de planes de estudio en la Universidad demanda procesos de reflexión y maduración del colectivo y de cada uno de los sujetos que lo componen sin que en la Escuela se hayan consolidado suficientemente hábitos en este sentido.

También es posible pensar que el proceso de diseño, dado su carácter participativo y por el tipo de actividades que se fueron realizando, generó, como efecto no previsto, un espacio de formación/ actualización en el campo disciplinar específico. Nos preguntamos, al respecto, si como producto de ello, los docentes no estarían atravesando un momento de transición desde ciertas perspectivas acerca del arte hacia otros modos de concebirlo. Apropiación de nuevas perspectivas que, por hallarse en proceso de construcción son escasamente incluidas en las propuestas de enseñanza. No obstante, el colectivo parece estar en condiciones de reconocer prácticas artísticas emergentes y los requerimientos tecnológicos que las mismas demandan. A los fines de la elaboración de nuevos diseños curriculares se presenta, en consecuencia, una circunstancia de difícil resolución: los actores, frente a nuevas expresiones y lenguajes, comienzan a reconocer la necesidad de modificar la estructura curricular. Sin embargo, asumen el incipiente desarrollo de los conocimientos que se requieren como soporte de la misma.

Por otra parte, las resistencias estuvieron, en algunos casos, asentadas en la impronta que dejaron, en un grupo de docentes, las prácticas de participación en otros procesos de reelaboración de planes de estudio de la Escuela. A partir de allí, estos profesores consideraban que una reforma no implica necesariamente un cambio efectivo en las prácticas. Este supuesto es transmitido y receptado por otros docentes, con distintos grados de intensidad, según su trayectoria personal y profesional, su historia en la Escuela y la posición que ocupan en la misma. De algún modo, la recuperación y dramatización de cierta “mitología

compartida”, que actuó a la manera de un ritual, (GORDILLO, M. 2001) fue condicionando los significados asignados a las situaciones, operó como un “a priori institucional” que incidió en las representaciones de los sujetos acerca de las reales posibilidades de cambio.

Desde otro plano de lectura, fuertemente relacionado con los anteriores, nos preguntamos si no será, como plantea Enríquez, que *hay ciertos problemas en las instituciones, que aún no están maduros para ser tratados*.¹⁵⁸ ¿Será que el colectivo docente no estaba preparado para el cambio? ¿Qué los límites de la conciencia posible del mismo no se extendían más allá del reconocimiento público de algunas problemáticas institucionales? Y, que en tanto la elaboración de nuevos planes de estudio demanda consensuar vías de resolución para ciertos conflictos junto a la necesidad de asumir cambios estructurales y de funcionamiento, ¿La "conciencia real" del colectivo no estaba preparada para ello? Y, en consecuencia, mantener el statu quo, a la vez expresión de las dificultades para descentrarse de los propios intereses se habría constituido en un modo de ignorar las situaciones problemáticas y habría operado como estrategia de resguardo de ciertas seguridades personales e institucionales?

En síntesis, como parte de la tesis que venimos desarrollando, consideramos que los cambios institucionales se enfrentan tanto a las resistencias de los sujetos como a un fenómeno, de igual modo paralizante, y que podríamos calificar, siguiendo a Burton Clark (1983), como “inercia”. Es decir, frente al cambio, suele primar una predisposición estructural que provoca, en ciertos momentos, el inmovilismo, la tendencia a sostener lo preexistente. Los cambios están siempre vinculados a los modos de operar tradicionales de las instituciones, ligados a una particular distribución de los actores y al poder relativo que ellos ejercen.

8.2.4. La fantasmática de la exposición/control de la propia práctica ante la mirada de los otros

Los espacios de debate a los que ya se aludiera anteriormente, se configuraron en instancias facilitadoras para la visibilidad de las posiciones del colectivo, en general, poco explicitadas públicamente en la Escuela de Artes. Sin embargo, al demandar la alusión a las propias prácticas, se configuraron en espacios que desafiaron a exponer frente a otros –colegas y

158 Expresión vertida por el autor en el Seminario de Extensión a su cargo dictado en Junio de 2004 y organizado conjuntamente por las Facultades de Filosofía y Humanidades y de Psicología de la UNC., que podría asociarse a la categoría "estado de disponibilidad" de Lidia Fernández. (FERNANDEZ, L. "prólogo" en: LUCARELLI, E. (Comp.) (2000)

alumnos- definiciones que se asumen respecto de qué y cómo se enseña. Otros, que en un juego de espejos, actuaron validando o deslegitimando, discursos y prácticas.

Asimismo, la escasa experiencia de trabajo compartido, dificultó la posibilidad de escuchar y ser escuchado; obstaculizó la distribución equitativa de la palabra y obturó la ocasión para pensar y diseñar grupalmente alternativas de actuación. El temor a ser desplazado y a la pérdida de identidad,-fantasmas siempre presentes- generaron un nivel de ansiedad que provocó, adoptando el decir de Remedi, que los sujetos se parapetaran en el lenguaje de su tribu como un discurso cerrado en donde la palabra intergrupal, no circulaba. (REMEDI, E., 1997) Todo ello se entiende si se reconoce que el trabajo grupal no suele ser una práctica instituida en el escenario universitario si no que, más bien se trata de prácticas individuales o, en el mejor de los casos, compartidas al interior del reducido grupo que conforma una cátedra. Formas de funcionamiento revalidadas desde un contexto social que propugna el individualismo y la competitividad.

Los encuentros del colectivo (instancias ineludibles si se trata de procesos de cambio democráticos y consensuados y si lo que se quiere producir es un efecto de conjunto) fueron, como lo venimos señalando, por momentos facilitadores de la palabra constituyéndose, en consecuencia, en espacios en los que quedaron "a la vista" y la escucha de los participantes los principales problemas que con manifestaciones diferentes en cada Departamento atraviesan la vida cotidiana de la Institución. Problemas acerca de los cuales, en general, sólo se habla en voz baja en los pasillos. En tanto familiares para la mayoría de los actores institucionales - quienes con ellos conviven y los padecen- las situaciones al naturalizarse se perciben como algo dado (*y... esta es la Escuela de Artes... esto siempre fue así*) Estas situaciones conflictivas conocidas por la mayoría, en algunos casos, de carácter fundante de la Escuela de Artes, se reiteran en el decurso histórico de la Institución y se actualizan especialmente en los procesos de cambio curricular. Las mismas fueron enunciadas en voz alta; se escenificaron, a veces desde la denuncia, otras desde la queja. Expuestas, en ocasiones "a modo de reclamo" hacia los "otros". (asesores, docentes, no docentes, alumnos.)

Todo el proceso descrito, abrió la "Caja de Pandora" institucional, y ante el reconocimiento de la magnitud de las problemáticas a resolver, produjo una suerte de angustia que paralizó la posibilidad de elaboración de nuevos diseños y colaboró para el "no cambio".

8.2.5. El desplazamiento del debate epistemológico conflictivas vinculares.

La pugna entre comunidades académicas al interior del campo del arte en sus diversas expresiones marca otro tipo de problemáticas que se visibilizan en el proceso de cambio curricular.

En este campo de base epistemológica ambigua, -siguiendo la clasificación de Burton Clark (1983)- a diferencia de otros, conformados por disciplinas altamente estructuradas, pareciera evidenciarse una falta de acuerdo respecto de contenidos y métodos. Frente a esta situación, tiende a prevalecer la discrepancia, no sólo respecto del alcance y los significados del concepto “arte” sino de cada una de sus manifestaciones. La presencia de perspectivas diferentes frente al objeto de estudio, configura las posiciones que los agentes asumen al interior del campo. La dificultad para consensuar definiciones curriculares es una clara expresión de esos desacuerdos en el terreno del currículo y se manifiesta con especial énfasis durante la formulación de los perfiles profesionales.

La adhesión a posiciones teórico metodológicas diferentes, entremezclada con las divisiones que se derivan de la historia institucional, conduce a la conformación de nuevos subgrupos al interior de cada Departamento o subgrupos interdepartamentales que se nuclean asumiendo posiciones antagónicas en torno a los principales temas en debate. De este modo se refuerzan y/o modifican agrupamientos preexistentes a la etapa en estudio.

A pesar del reconocimiento de la necesidad de entablar una discusión a fondo y de la demanda, por parte de ciertos actores institucionales en ese sentido, se plantean dificultades para ello, restringiendo la riqueza teórica en la discusión. Esta situación se vincula a razones complejas. En primer término, a la distancia entre la propuesta formativa de la Escuela, los desarrollos en el campo artístico y el lugar acotado que los docentes de la Escuela ocupan en los procesos de construcción de conocimientos al interior del campo del arte, en tanto los proyectos de investigación y de extensión, al momento de implementarse el proyecto FOMEC, son precarios. Una segunda razón, deviene de la impronta de la historia de pérdidas que, como ya lo analizáramos atraviesa la institución a partir del cierre de los Departamentos de Cine y Teatro y del alejamiento/exclusión de algunos especialistas de relevancia en Plástica y Música, hechos que interrumpen la continuidad del proceso de consolidación y crecimiento que venía desarrollándose en la Escuela a partir de la década del 60 y que genera un vacío que no parece haber sido llenado cuando se recupera el funcionamiento de la vida democrática en los 80, en

tanto no se impulsaron políticas universitarias ni institucionales específicas tendientes a reconocer y validar procesos formativos y prácticas profesionales de quienes se vieron forzados a quedar fuera del ámbito de las universidades, ni se generaron tempranamente propuestas de postgrado junto a otras acciones que hubieran permitido la restitución de los colectivos docentes.

Las luchas por el poder, las disputas por el prestigio académico y por el reconocimiento al interior del campo de producción artística junto a los obstáculos para sostener y profundizar el planteo de argumentos sólidos, producen un desplazamiento de lo epistemológico a lo personal que enturbia el clima institucional. Las disputas en el campo se convierten en peleas personales que adquieren centralidad produciéndose una pérdida del núcleo teórico puesto en discusión; quedan así secundarizadas las decisiones específicamente curriculares y clausuradas las posibilidades de construir opciones alternativas a las vigentes. ¿Los cambios no demandarían resignar ciertas posiciones más o menos legitimadas al interior del campo universitario, renuncia a la cual los actores implicados no estaban dispuestos?

8.2.6. La gestión: entre la apertura a la participación del colectivo y el deseo de aceptación de un modelo curricular prefigurado.

La gestión de la Escuela conformada por el director de la misma y los Jefes de los cuatro departamentos operó, durante el proceso de cambio curricular, como estructura movilizadora. Asumió un lugar protagónico, no sólo porque impulsó el mismo, sino porque, junto a un grupo reducido de docentes a los que convocó, elaboró el documento que se elevó a FOMECA para su aprobación. Esta gestión, -que a excepción de cambios en la jefatura de algunos de los departamentos, permanece en la Escuela durante casi una década- define la “filosofía del cambio”.

El equipo de conducción funcionó como “una institución dentro de la institución”. Entre quienes lo conformaban había, aún con los matices que los diferenciaba, cierto “espíritu de cuerpo.” La mirada acerca del proceso de elaboración curricular, según sus propias expresiones, estuvo puesta en la implementación de un cambio de carácter “revolucionario”, ideal colectivo que demandaba repensar los currículos desde un criterio holístico e integrador.. Al respecto nos preguntamos, siguiendo la postulación de Roger Chartier (1992), acerca de que la significación se construye en el lenguaje, ¿Qué efectos en las representaciones de los docentes

involucrados en el cambio imprimió ese modo de caracterizarlo? La contundencia con que, por momentos, los miembros de la gestión defendieron su idea del cambio, pareciera mostrar que se conjugaba en él la puesta en juego no sólo de intereses académicos.

Ellos no eran los únicos que habían construido representaciones anticipando la configuración de los nuevos diseños. Cada uno de los sujetos o grupos venía elaborando esbozos mentales que se correspondían con sus respectivas imágenes del plan ideal.

Es a partir de las representaciones que los sujetos construyen acerca de fenómenos y situaciones que los mismos organizan las acciones y asumen las decisiones. De formas variadas y complejas las representaciones son, según Jodelet, Moscovici y otros (1986) imágenes que condensan un conjunto de significados y se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar los sucesos. Son *actos de pensamiento que restituyen simbólicamente algo ausente, que aproximan algo lejano*. En rigor, restauran de modo simbólico, no solamente lo ausente, sino que pueden sustituir lo que está presente. Siempre *significa algo para alguien y hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación*. Debido a ello, las representaciones no son simples reproducciones sino construcciones que conllevan una parte de autonomía, de creatividad individual o colectiva. De carácter eminentemente dinámico remiten a las trayectorias de los sujetos y dan cuenta de procesos individuales y sociales. (Edelstein, G., Salit, C. y otros, 1998)

Para Bourdieu, las representaciones son generadas por el habitus y varían según la posición social de los sujetos; ello significaría que los sujetos o grupos que ocupan posiciones semejantes al interior de un campo *serían pasibles de condicionamientos semejantes y tendrían, por tanto, todas las posibilidades de compartir intereses y disposiciones*. Esto daría lugar a una *pluralidad de visiones y representaciones*. El reconocer la existencia de pluralidad de visiones:

[...] abre al mismo tiempo una base para comprender las luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión legítima del mundo. Luchas que, aún cuando toman formas diferentes siempre están ligadas a la posición en el espacio social. Más aún, "las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. Así surgen ventajas de reconocimiento en cuanto a imponer escalas de valores, lo que significa la lucha por la producción y la imposición de la visión legítima del mundo social" (Bourdieu, P. 1988 Citado en Edelstein, G., Salit, C. y otros, 1998 pág: 18)

Según Bourdieu, sin embargo, la relación entre habitus y representación no es mecánica. Un mismo habitus puede dar lugar a representaciones diversas y aún contradictorias en la medida que *los objetos del mundo social al que hacen referencia comportan una parte de indeterminación y de imprecisión*.

En el caso que nos ocupa se advierte la dificultad para conciliar las representaciones de la gestión con las de otros actores institucionales, -incluso con aquellos que conformaron el primer grupo junto a los directivos, cuyas intencionalidades parecían compartidas- y, por lo tanto, para lograr la adhesión necesaria que habilite la consecución de los cambios curriculares en la dirección esperada por la gestión.

La gestión de la Escuela, en este marco, pareció debatirse entre el ejercicio de una conducción democrática -en clave con la circunstancia de ser un gobierno colegiado conformado por representantes de los claustros- y el deseo de aceptación del proyecto de cambio que aspiraba implementar. Proceso durante el cual, en algunas ocasiones, la gestión intentó actuar en función de una dinámica propia, separada del resto de la institución constituyéndose en un bloque distanciado de sus representados. Fenómeno que podría caracterizarse en términos de Bourdieu, (citado por Ortega 2003) como de *autonomización de lo político*.

A medida que se va visualizando cada vez mayor distancia entre las “expectativas curriculares” de la gestión política y el rumbo que se delinea desde las primeras acciones, empieza a desdibujarse la voluntad política inicial. Quienes ejercían la función directiva, comienzan a retraer su accionar; se inicia un quiebre entre sus miembros y sobreviene un período de silenciamiento que produce como efecto la clausura temporal de las posibilidades de cambio.

En esta línea argumentativa cabría plantearse si el desencanto no fue, además, fruto del reconocimiento por parte de la gestión, de la carencia de recursos materiales y humanos con que se contaba, variable no dimensionada suficientemente en el punto de partida. Desde ese desencanto, tampoco fue posible valorar la importancia de instalar cambios parciales. Es posible pensar que ante la preocupación de que prevalecieran las fuerzas de los agentes que querían sostener el statu quo y los cambios fueran meramente “cosméticos” experimentaron efecto de paralización/dilación.

En el marco de este análisis, y a los efectos de complementar la mirada, interesa referir a las condiciones particulares de la gestión en los espacios universitarios, específicamente cuando se trata de dependencias más pequeñas como son las Escuelas y Departamentos, es decir, un ejercicio de poder más local. En el estudio que realiza Mónica Maldonado (2003), reconoce que asumir un cargo en estos niveles es:

[...] vivenciado por los docentes como una pesada carga que implica la realización de una amplia gama de tareas de orden administrativo-burocrático, que agudizado

por las presiones externas quitan tiempo y energía para la consolidación académica de la institución [...] (MALDONADO, M, 2003, pág: 114)

Por lo tanto, la autora postula como hipótesis que en el contexto de los 90 el reconocimiento honorífico, derivado en otras épocas de estos cargos, pareciera haber sucumbido frente a las presiones y urgencias cotidianas; son pocos los interesados en asumir la responsabilidad y difícil, en consecuencia, encontrar candidatos aptos para la función.

Si a esta caracterización le sumamos, siguiendo nuevamente a Burton Clark, las contradicciones y conflictivas inherentes a la modalidad de gobierno de las universidades, que - producto de su condición de anarquías organizadas- pendula entre las decisiones que se adoptan en la “superestructura” y las que se definen al nivel de los claustros, nos impulsa a pensar, si la permanencia en los cargos en el caso de la Escuela de Artes a pesar de todo, asumir la gestión no sigue siendo signo de distinción. Más aún, si la no concreción del cambio quiebra la ilusión para quienes ocupan lugares de conducción, de ser los hacedores de nuevos planes y por ende cubrir la expectativa de “rubricar la obra”. En particular por las resonancias que ello tiene en este campo.

8.2.7. El interjuego autonomía/dependencia en las relaciones entre diferentes actores.

La intervención de consultores en el proceso imprimió al mismo una dinámica particular en la que se conjugaron expectativas, representaciones, demandas, posibilidades y límites. La elección de quienes asumirían esta función exigió una definición por parte de la gestión de la Escuela y de los Departamentos. Se conjugaron en la misma requisitos relativos a los sujetos con circunstancias externas.

Al respecto fueron factores intervinientes en la toma de decisiones, el reconocimiento de trayectorias profesionales y de experiencias de inserción en proyectos similares junto a la condición de que los elegidos fueran portadores de desarrollos teóricos-conceptuales de avanzada en el campo de especialización. Derivado de ello, los acuerdos respecto de la elección, validaban inicialmente nombres de prestigio en la comunidad académica.

Para el caso de los especialistas en el campo del arte, sin embargo, la condición de “externo” que impuso FOMECA, significó la elección de un “par” quien, como requisito ineludible, debía desempeñar su labor profesional y laboral en un espacio ajeno al de la Universidad de

Córdoba. Condicionante que limitó la posibilidad de intervención en carácter de asesores de los propios docentes –especialistas en distintas expresiones o áreas del arte-y que impactó en los modos en que se construyeron los roles y los vínculos.

La construcción del trabajo compartido, entre asesores/expertos y docentes responsables de las cátedras se delineó como uno de los desafíos a enfrentar. Diversas situaciones se fueron presentando a lo largo del proceso en términos de las relaciones intersubjetivas y en función de la tarea.

Para los especialistas, dado que cada espacio de inserción profesional plantea rasgos diferenciables respecto de otras instancias de intervención, demandó la construcción de dispositivos y métodos de abordaje singulares que se adaptasen a las peculiaridades del caso. Dificultad a sortear que se suma a las que devienen de la posición en que estos agentes suelen ser colocados y colocarse. Lugares asociados a la imagen de referentes respecto de las acciones a seguir, de garantes frente a futuras decisiones; una suerte de hacedor de milagros, *de magos sin magia* de quienes suele esperarse, en casos más extremos, que se haga cargo de implementar las acciones necesarias para la concreción de los cambios.

Al respecto, en el caso específico, las miradas fueron antagónicas: Algunos, le atribuyeron la responsabilidad de elaboración de los diseños definitivos y consecuentemente los culpabilizaron de la no concreción de los mismos. Otros, sostuvieron que las definiciones curriculares, en el caso del nivel superior universitario, es competencia de los docentes, agentes con capacidad de producir y recontextualizar el conocimiento en el que se especializan.

Se generaron, a lo largo del proceso, actitudes que fluctuaron entre la dependencia y la autonomía, el “encantamiento” y la “desilusión”, la mimesis y el rechazo; la desvalorización y la legitimación y, la consecuente asignación de palabra autorizada o la desautorización de la misma. Relación ambigua mantenida a partir de una suerte de complicidad mutua, en parte conciente y en parte no, y, que se originaba en el deseo de "salvaguardar ciertas posiciones de privilegio" por parte de los asesores y en la tendencia a reproducir relaciones de dependencia del resto de los actores involucrados.

Las interacciones, así, se vieron atravesadas por el deseo de *mutuo reconocimiento de discursos y prácticas* y *vehiculizadas por el desconocimiento, no siempre consciente del otro, por la construcción imaginaria del otro como portador de un saber que no se dispone y las amenazas por ello vivenciadas; vínculos dobles de acercamientos y resistencias* que impactaron en el proceso de elaboración curricular. (CORIA, A y EDELSTEIN, G. 1993 pág: 32)

La aceptación o rechazo de los discursos y, la consecuente posibilidad de escucha de los mismos, dependió en gran medida de la cercanía/distancia entre la palabra del especialista y el estado del debate epistemológico al interior de cada unidad académica. Pareciera que, cuando las nuevas perspectivas teóricas y los nuevos modos de producir arte, habían sido incorporados con mayor grado de desarrollo por los docentes de la Escuela, mayores eran las posibilidades para la recepción de las sugerencias de innovación y cambio. Por el contrario, en aquellas disciplinas donde primó el peso de la tradición, la escucha se vio fuertemente obturada. Sin embargo, en otros casos, cuando los docentes se visualizaban a sí mismos “expertos”, se produjo una desvalorización del lugar del especialista como “sujeto supuesto saber” y se entabló una relación de competencia por el sostenimiento de un espacio de poder en el interior del campo de conocimiento específico.

Una vez finalizado el llamado proceso FOMEC, al retirarse los especialistas, el colectivo queda en el lugar de ejecutor sin tener mayor claridad de cómo direccionalizar el proceso de cambio para que éste se haga efectivo. La tarea de articulación de los avances parciales que se venía concretando demandaba una visión holística de las cuestiones curriculares e institucionales. Mirada panóptica atribuida desde las representaciones a los expertos. Desde estas mismas representaciones, las visiones de los actores institucionales, tenían un carácter fragmentado y con escasa posibilidad de integración. Por todo ello, las acciones pendientes de realizar a los fines de definir la formulación de los nuevos planes de estudio, quedaron suspendidas y, más allá de un intento localizado en el Departamento de Plástica se produjo una suerte de paralización de las tareas de diseño de los nuevos planes de estudio. Dos interrogantes quedan planteados en este punto: ¿La dificultad para ser productores del propio texto, será un signo de una relación de dependencia no superada? ¿ En qué medida el carácter efímero de la participación de los expertos dificultó la apropiación por parte de los actores institucionales de ciertas lógicas teóricas y prácticas y, consecuentemente, la posibilidad de cambios en los registros desde donde se miraban las prácticas docentes?

8.2.8 La dificultad para operar cambios administrativos/organizacionales que se constituyan en soportes para el cambio curricular.

Producir un cambio curricular requiere asumir decisiones no sólo de orden epistemológico. Los cambios exigen también resoluciones de corte administrativo. Como afirma Furlán, se trata de

mucho más que el reemplazo de un plan de estudios por otro, se trata de acompañarlo desde definiciones relativas a la dimensión organizacional de las instituciones educativas.

Las estructuras organizativas de la Escuela de Artes y de la Facultad de Filosofía se convirtieron en condicionante del cambio dado que la idea de que las posibilidades para realizar los ajustes organizativos necesarios que acompañen la implementación de los cambios eran escasas, incidió en la disponibilidad de la institución "Escuela de Artes" y de sus actores, para el cambio.

En rigor, algunos docentes consideraban que los cambios necesarios de implementar no consistían en la elaboración de nuevos planes de estudio, sino precisamente en las condiciones materiales y organizativas; en la formación y el trabajo docente.

Los gestores del proyecto, por su parte, pensaban que implementar el cambio en la dirección esperada, demandaba la movilidad de docentes de determinados espacios a otros, la ruptura de la compartimentalización en cátedras y del funcionamiento escindido de los departamentos; así como redistribuir y compartir el uso de espacios y equipos disponibles. Además, que todo ello era viable. Sin embargo, dado que implicaba movilizar prácticas de funcionamiento fuertemente instituidas, generó resistencias y oposiciones y planteó un desafío que exigía una decisión política refrendada por la acción colectiva. Con el agravante que significaba la idea, -compartida por muchos- que frente a algunas condiciones, la voluntad de cambio no bastaba ya que los resortes del mismo eran ajenos al ámbito de la Escuela, pertenecían, en todo caso, a la esfera del gobierno de la Facultad o de la Universidad.

Lo cierto es que la impotencia de la gestión junto a la configuración fragmentada del claustro docente, conformado por quienes adherían, se oponían o se manifestaban indiferentes frente al cambio, no generó una circunstancia propiciatoria para implementar reformas en la estructura organizacional interna que lo vehiculizara.

En definitiva, a la hora de atender a las condiciones pragmáticas que operaran de soporte o, en términos de Zabalza como "contexto de viabilidad" para el desarrollo de nuevos planes, no se supo -o no se pudo- construir un marco organizativo acorde con las ideas esbozadas en los primeros borradores.

Si bien la modificación del currículo del grado no se formaliza, es posible identificar, en la misma línea de sentido de otras indagaciones en temáticas afines¹⁵⁹, que algunas de las propuestas surgidas de las instancias de los debates durante el proceso FOMECE fueron incorporadas como parte de los contenidos y abordajes metodológicos que integran otras ofertas académicas de la Facultad tales como las carreras de postítulo para docentes del sistema que carecen de título de grado universitario y la carrera de Doctorado en Artes, proyecto concomitante al de reforma curricular que logra concretarse.

Ello podría leerse como una legitimación “académica” de dichas propuestas, de su relevancia y potencialidad formativa. A la vez, estaría validando la postulación que venimos sosteniendo en este apartado respecto de las dificultades para implementar las adecuaciones organizativas necesarias que operen como soporte de los cambios curriculares en el grado.

8.2.9. La definición de perfiles y la nominación de los espacios. Dos problemáticas centrales en las instancias de concreción de los diseños.

Dos debates adquieren centralidad en el proceso: las definiciones respecto de los perfiles profesionales y la nominación de los diferentes espacios curriculares que conformarían los futuros planes de estudio.

No es casual el lugar central que le otorgan los especialistas a la definición de perfiles profesionales en los procesos de cambio de los currículos universitarios. Como lo veníamos señalando, abordar la cuestión curricular implica asumir posturas relativas a las necesidades y propósitos de la formación respecto de un campo de estudio y de acción y, por tanto, articular definiciones inherentes a dicho campo con las que provienen del campo de actuación profesional y del mercado laboral. Campos que, no siempre guardan armonía entre sí. Por el contrario, suelen responder a intereses antagónicos y plantear demandas contrapuestas.

159 Aludimos específicamente al trabajo final de Tesis de la Licenciada Luciana Fernández Sivori: "Las propuestas de formación y actualización docente en el marco de los cambios planteados a partir de la Ley Federal y la Ley de Educación Superior. Un estudio de caso desde la apertura de los Programas de Post-Titulación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba". (2003) y a la continuidad de la misma planteada en el proyecto de doctorado: "Proy. Doctorado: "La Universidad en el campo de la formación del profesorado. Un abordaje desde la geografía social".

La alusión a la necesidad de definir perfiles profesionales es recurrente en las entrevistas grupales correspondientes a los Estudios de Base.¹⁶⁰ Asimismo, a lo largo del proceso FOMECE, se destinaron varias jornadas de trabajo, con la participación de especialistas en los campos específicos, a fin de debatir y consensuar perfiles. Esta tarea tuvo un carácter pendular. Se recomenzaba en cada encuentro en el punto de partida del encuentro anterior; se reiteraban las ideas; se argumentaban las mismas postulaciones. Finalmente, quedaron esbozados, con distintos grados de avance en cada Departamento, rasgos que se consideraban pertinente incluir en términos de perfiles y alcances de las titulaciones. Sin embargo, la reiterada mención a la falta de acuerdos respecto de los mismos pareciera estar mostrando que, en la memoria del colectivo habrían quedado borradas acciones y definiciones ¿El olvido será expresión de que dichas definiciones no reflejaban las expectativas de la mayoría? ¿No sería éste signo anticipatorio de un obstáculo para consensuar una propuesta curricular? O, ¿Tal vez, el hecho de pensar en una serie de rasgos a los que debiera aproximarse estaría anticipando cierto “efecto de formalización” que provoca la escritura del diseño y que se expresa con especial énfasis en este punto, dado que la idea de “perfil” cristaliza, reifica la práctica?

También, cabe reflexionar si, más allá de un dilema curricular, no se estaría frente a la expresión encubierta de un problema medular del campo del arte, que excede el ámbito de lo académico. Podría conjeturarse que los debates sobre el perfil y las controversias que en ellos se visualizaron, habrían puesto de manifiesto la conflictiva definición del lugar del arte y de los artistas en la sociedad contemporánea y que la dificultad para acordar nuevos perfiles estaría develando los miedos e inseguridades frente al reconocimiento de la puesta en cuestión de ciertos modelos, formas de pensar y hacer arte y, consecuentemente poniendo en peligro la propia actividad laboral y profesional de los actores involucrados. Definir un perfil del egresado, algo a que se aspira que otro logre, vuelve también, a modo de boomerang, la mirada sobre el propio trayecto formativo y ello trae aparejado el riesgo de que ciertas certezas se desmoronen de repente, constituyéndose en una de los factores que consolidaron las resistencias.

La segunda problemática clave, mencionada en el enunciado de esta categoría, es la nominación de los espacios que constituirán la estructura básica de los planes de estudios resultantes. Así en el currículo como en la vida de los sujetos, asignar un nombre es otorgar; identidad, imprimir una huella, instaurar un mandato.

En los procesos curriculares, determinar el nombre de los espacios implica asumir perspectivas teórico-metodológicas por las que se opta respecto del área o campo específico. La nominación

160 Las que hemos incluido como parte del material de análisis.

otorga a cada espacio un sentido particular, indicador de las intencionalidades de los hacedores del currículo. Al mismo tiempo, marca una impronta en el recorte que se opera en el conocimiento. Recorte que reproduce, al decir de Bernstein, lo pensable e institucionaliza lo impensable.

Asociada a la nominación de los espacios se planteó la dificultad para la selección de contenidos, es decir, del conjunto de conocimientos, ideas, principios y procedimientos del campo disciplinario específico, que se incluirían en el currículo. Tarea compleja en tanto demanda establecer ciertos acuerdos básicos entre los docentes involucrados en cada caso.

Apelando nuevamente a las ideas de Burton Clarck, pareciera que en el campo del arte, de débil estructuración, se evidencia una mayor dificultad dado que frente a la ambigüedad epistemológica, tiende a prevalecer la discrepancia. Las diferencias respecto de las concepciones disciplinares *se trasladan al terreno de la toma de decisiones sobre las materias del currículo.* (CLARK, B. 1983)

En el proceso objeto de estudio, las discusiones acerca de la "nominación" de los espacios y, concomitantemente, la selección y distribución de los contenidos básicos, -que no se llega a concretar- adquieren centralidad y, como efecto, deviene un cierto reduccionismo en los debates.

Así, la particular expresión que asume la pugna de intereses al momento de definir los diferentes espacios curriculares que conformarían la nueva propuesta, se expresa en una dilatación de los tiempos, una merma en la participación de los docentes, una suerte de retroceso en el proceso. Como derivación de las dificultades que se plantean, se visualiza una tendencia a designar los espacios apelando a criterios tradicionales de nominación, (evaluados como deficientes en las instancias de diagnóstico) diluyéndose puntos de convergencia aparentemente establecidos en las instancias de debate.

Podría afirmarse que los borradores que se van esbozando en cada departamento, desde el lugar que se asigna a determinados espacios curriculares (asignatura: troncal, obligatoria, optativa), cargas horarias, ubicación (ciclo básico y de orientación) anticipan posibles cambios de posición al interior del campo que, al ser percibida por los agentes involucrados, genera actitudes de defensa del propio lugar, lo que se constituye en obstáculo para avanzar.

Las modificaciones de mayor innovación y ruptura con las prácticas de formación vigentes tales como alternativas a la fragmentación en asignaturas y nuevos modos de regular condiciones y tiempos de cursado, entre otras, son las desechadas más rápidamente. Se pone nuevamente en duda no sólo la disponibilidad del conjunto de actores para concretar las perspectivas de cambio consensuadas, sino también los mecanismos de negociación puestos en juego para la construcción de consensos.

Cierto descrédito frente a las reales posibilidades de cambio en las prácticas a partir del cambio en el diseño, agrega conflictividad a la situación. En algunos casos, pareciera que los actores consideran que el nuevo espacio va a significar solamente un cambio de nominación. Esto podría vincularse al hecho de que la modificación de determinados espacios, es resultado de un proceso en el cual, si bien estuvo presente el grupo de docentes que participa con mayor continuidad en las tareas de diseño, no cuenta con la intervención/anuencia de los profesores responsables de la o las cátedras involucradas. Dado que la libertad de cátedra suele ser el lugar desde donde se analiza el cambio, el desacuerdo de titulares y/o adjuntos traería como consecuencia más extrema, la invalidación del cambio y, por ende, la necesidad de dar marcha atrás en las decisiones. Otra derivación posible, no transparentada, pero no de menor importancia, consistiría en que una vez formalizado los cambios, se implemente una propuesta de intervención que resulte producto de un proceso de "hibridación", de corte ecléctico que no responda totalmente ni a la innovación ni a la tradición.

Otra situación reconocida se liga al hecho de que algunos equipos de cátedra habrían incorporado modificaciones relativas a enfoques y selección de contenidos de las que no darían cuenta los nombres vigentes. Desde esta lectura el cambio de nominación estaría funcionando para los actores sólo como una instancia institucionalizadora de cambios ya implementados; una mera formalización de lo dado. Pareciera que resulta difícil reconocer que al plasmar los cambios en los nuevos diseños se estaría operando una legitimación de esas prácticas "anticipatorios" -en muchos casos innovadoras y "exitosas"- que, de otro modo, quedarían acotadas al espacio de la cátedra que las implementó. Pareciera que el diseño no se valoriza como texto que documenta, torna comunicable y otorga carácter público a dichas prácticas.

La sensación de que la denominación de los espacios funciona a semejanza de "el título" de un texto que al condensar produce un efecto reductor, que empobrece la riqueza de las argumentaciones, junto a las situaciones antes descritas, opera como parte de los factores que obturaron el cambio.

El legado y las tradiciones, señala Goodson, tienen una fuerza peculiar en el cambio del currículo, por lo que desde la perspectiva de este autor, no resulta sorprendente que la *originalidad funcione siempre y dentro de la estructura de la tradición, y, que una tradición totalmente nueva sea uno de los acontecimientos más improbables*. Es por ello que el cambio puede ser seguido por regresión y ésta por nuevos intentos de cambio.

8.2.10. La lógica del texto escrito como elemento que restringe y constriñe la riqueza de los debates.

Las sensaciones de los agentes al momento de presentación de los primeros diagramas borradores de los nuevos planes, desde la palabra de algunos de los entrevistados, estuvieron asociadas a la decepción y la pérdida. Pérdida de cierta riqueza de las reflexiones, de la posibilidad de lo diferente. Sensación de que las propuestas de innovación (respecto de formatos; modos de resolver las prácticas tales como pasantías, residencias, entre otras) parecieran haber quedado en agua de borrajas. En la misma dirección, se percibe la secundarización de definiciones teóricas acerca de los campos disciplinares y la enseñanza.

Este conjunto de impresiones devino, en algunos casos, en cierta distancia que se visualizó entre las propuestas debatidas durante el proceso y los borradores de diseño que se esbozaron en cada uno de los departamentos. En otros, producto de la consideración de que en las nuevas propuestas no se identificaban modificaciones sustanciales respecto de los planes vigentes. En ambas situaciones, consecuentemente, prevaleció la idea que "mucho ruido y pocas nueces".

Como evidencia de ello algunos entrevistados manifiestan que en la instancia de diseño de las estructuras específicas de cada Departamento es dónde se produce un quiebre con la direccionalidad que se venía imprimiendo a los cambios, fundamentalmente, en la línea de prever la presencia de espacios de cursado comunes a dos, tres o los cuatro departamentos que conforman la Escuela, sostenidos en la intención de superar la fragmentación extrema, el trabajo aislado y la ausencia de nexos entre carreras que, si bien mantienen su especialidad, comparten -en tanto expresiones artísticas- problemáticas de abordaje común. De ese modo, la ruptura con el "viejo currículo" que aparece claramente delineada durante los debates "se constriñe" en las etapas decisorias del mismo.

Al respecto, reconocemos dos interpretaciones posibles, no excluyentes. Por un lado, en clave con la línea interpretativa que venimos desarrollando, que la aspiración a elaborar una propuesta formativa de base común para todos los departamentos, aparentemente compartida por la mayoría, quedó en el plano de las idealizaciones al no considerarse suficientemente las condiciones objetivas para su implementación. Por otro lado, cabría plantearse, si la regresión a propuestas endogámicas, no estaría dando cuenta del deseo de salvaguardar posiciones de poder consolidadas al interior de cada uno de los departamentos, que podrían peligrar al cambiar el marco curricular y organizacional en que están sostenidas.

Una explicación complementaria a la anterior se conecta con las dificultades manifiestas del colectivo para plasmar sus ideas por escrito, -pasaje de la oralidad a la escritura- obstáculo para nada menor, por cierto. Dificultad que pareciera complejizarse dado que se trata de especialistas que desarrollan su actividad en campos expresivos que apelan a otros lenguajes, que se sostienen en otras lógicas.¹⁶¹

Escribir, afirma De Certeau (1996), es una actividad que consiste en construir sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la cual, previamente, ha quedado aislado. Demanda, como consecuencia, un lugar de producción; una superficie a ser apropiada desde la posición de sujeto autónomo; de operaciones articuladas. Se trata de una práctica itinerante, progresiva y regulada. Es una construcción que tiene como sentido remitir a la realidad de la cual se ha diferenciado con “vistas a cambiarla”.

La instancia de escritura de un diseño curricular va más allá de la decisión respecto de las formas de expresión, demanda consenso, claridad respecto de las intenciones, algún grado de sistematización previa.

Esta significación de la escritura nos conduce a pensar si la dificultad para la misma no estaría asentada, más allá de la acotada práctica de los actores en este menester, en el tipo de texto que desde ciertas regulaciones didácticas, -cercanas a la racionalidad tecnocrática- se ha venido señalando como apropiado para dar forma a un diseño curricular. Un texto que no demanda tan sólo adecuación a un lenguaje especializado – en ocasiones sofisticado- sino que implica una esquematización/reducción tal que desluce “el objeto fabricado”. ¿Será posible, conjeturar entonces, -en la línea de lo que veníamos argumentando en categorías anteriores- que la plasmación escrita de una propuesta formativa bajo estas reglas, constriña y genere por

161 Acerca de este pasaje nos referimos más extensamente en el Capítulo 3. Apartado 3.2.

lo tanto, cierta sensación de pérdida de visibilidad respecto de cuestiones consideradas centrales? ¿Este efecto estará potenciado en el ámbito universitario donde pareciera circular la idea de diseño reducida a un listado asignaturas que constituyen un plan de estudios? En tal caso, ¿La re-definición de aquellas que configurarían la nueva propuesta, en reemplazo de las preexistentes o su reubicación al interior de la misma estructura, se estarían concibiendo como tarea central? Tal vez cobre fuerza, en este particular colectivo institucional, el significado que se asigna a firmar una creación artística, lo que significa asumir la autoría de la misma. Como contrapartida, esta instancia de la producción despersonaliza; se adopta una posición de distancia; se habla desde un lugar de externalidad.

En síntesis, si bien se sintió que el proceso fue movilizante, las dificultades para concretar los cambios quedaron claramente expuestas ante la necesidad de re-presentarlos en el documento escrito. Quizás, porque poner por escrito implica colocar en la esfera de lo público, aquello que desde el lenguaje oral pertenece al orden privado de los sujetos, con el consabido riesgo de la interpretación de los otros, “lectores”. Riesgo que no todos estaban dispuestos a asumir.

8.3. A modo de colofón.

Siguiendo la invitación de Bourdieu acerca de los modos de estudiar un campo ¹⁶² nos adentramos en este estudio “en caso” del proceso de cambio curricular de la Escuela de Artes de la UNC, en la década del 90. Una escuela inserta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba atravesada, dada su particular génesis e historia, por una confusa inscripción institucional. Un proyecto de cambio que se desarrolló en el marco de nuevas regulaciones para las universidades nacionales que, no obstante, pareciera tener un sentido genuino como proyecto de un colectivo particular en el contexto de políticas académicas institucionales.

Una serie de constantes y un sinnúmero de vaivenes atravesaron el proceso y signaron su carácter conflictivo. Se entrecruzaron representaciones, intereses y compromisos contrapuestos y desde el interjuego de lo macro y lo micro se fueron desplegando. El ingreso de expertos

162 Nos referimos a la postulación del autor respecto de que es en el trabajo empírico que se debe determinar qué es el campo, sus límites y tipo de capital, analizar la posición del campo específico en relación con el campo del poder y establecer la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten en su interior. ((Bourdieu, P. y Wacquant, L 1995)

diferentes con ideas no siempre coincidentes; la distancia/hiato entre lo explícito y lo implícito; cierta sensación expresada por los actores institucionales de volver siempre al punto de partida, conforman un conjunto de especificidades que se manifiestan en el caso.

La convocatoria voluntaria a la participación no siempre fue acompañada por un grupo mayoritario de actores institucionales. A consecuencia de ello, la intervención de diferentes docentes en distintos momentos del proceso provocó efectos paradójales. En un sentido, cierto retroceso por la pérdida de continuidad en la consolidación de avances dada la necesidad de informar a quienes se incorporan sobre la marcha o por la reactualización de oposiciones aparentemente superadas durante debates previos. En otro, en cambio, permitió la escucha de nuevas voces que aportaron alternativas hasta el momento no consideradas y abrieron el camino de resolución a posiciones antinómicas que, al dicotomizarse, en ocasiones paralizaron la producción.

Vinculado a ello, lo que pareció ser consenso fue, en algunas circunstancias, mera aprobación formal de ciertas decisiones como producto de la posición asumida por algunos actores sociales de evitar quedar involucrados en situaciones de franco enfrentamiento. En reducidas oportunidades, la aceptación significó una expresión de renuncia de posiciones individuales en función del colectivo.

Desde el discurso y las diversas acciones implementadas, es posible identificar la impronta del proyecto programático y la fuerza de la prescripción y el control; todo lo cual fue desplazando - de algún modo- la intencionalidad y el sentido explícito que el contrato y el encuadre de trabajo asignaron inicialmente al proyecto.

Alianzas, negociaciones, dilaciones, silenciamientos, ausencias, simulaciones, rupturas, fueron algunas de las estrategias, manifiestas e implícitas, que sujetos y grupos pusieron en juego a lo largo del proceso. Algunos participantes adjudicaron el origen de los conflictos a determinadas personas; otros pusieron en juego mecanismos de "acting out", unos pocos aceptaron formalmente las reglas en juego; los menos generaron e implementaron propuestas alternativas desde sus cátedras o intercátedras (del mismo o de otro departamento). En general, se impuso el deseo de seguir perteneciendo – aún en disconformidad- en tanto, aunque sin explicitarlo se reconoce que formar parte de la Universidad, incorpora un plus de capital simbólico.

Se fue presentando una gama muy diversa de nuevas demandas a las que responder: desde una reactualización de las funciones de la Universidad y su expresión en el campo, tales como:

la impronta de la tecnología; la necesidad de cualificar la profesión docente; la incorporación de la investigación en arte; la rejerarquización del lugar de la teoría. El contexto, a su vez pareció operar como "fuerza antagónica" frente a los intereses de aquellos grupos académicos que impulsan el cambio desde otras expectativas, regulados por otras lógicas. Así, el peso que imponen las condiciones del trabajo docente en las universidades junto a los modos de funcionamiento instituidos, fueron frenando la consecución de las acciones, en particular, aquellas que demandaban del trabajo compartido. De este modo, el reconocimiento de las posibilidades/limitaciones contextuales, institucionales y personales generó una suerte de lucha interna en algunos agentes que, no obstante, desarrollaron ideas que consideraban alternativas de mejora.

Por múltiples razones entramadas, el proceso se dilata, se interrumpe, se detiene. En la elaboración de los diseños borradores, se pierden datos derivados de los estudios de base, que proveían información acerca de la situación en que se encontraba la Escuela por lo que se habían convertido en soporte base para los cambios.

Las brechas que históricamente existieron entre diseño y desarrollo y la reducción de la noción de currículo a la de plan, reforzaron la idea que de lo que se trataba era de un mero cambio en "los papeles", y por ende que en las prácticas "nada cambia".

La formulación de un nuevo proyecto curricular que contase con el suficiente consenso y/o decisión política, no se concretó. Las batallas de legitimación en el campo del arte en sus distintas manifestaciones y las pugnas respecto de cómo quedarían colocadas disciplinas, áreas y grupos secundarizaron las decisiones. Quizás por ello, los borradores que se elaboraron quedaron, de algún modo, eclipsados.

El período de trabajo del colectivo, de todos modos, posibilitó la apertura del debate teórico sobre el campo, aún cuando dado el carácter incipiente de dicho debate, no fue posible plasmar en el corto tiempo derivaciones en los diseños. Esta dificultad tal vez se deba a que el giro sobre la propia mirada acerca de la disciplina demanda de un tiempo de maduración y decantación en la escala de lo individual. A partir de los debates, los profesores, parecieron necesitar un tiempo para revisar sus propias propuestas, y luego, de un proceso de descentración, estar en condiciones de repensarlas a los efectos de la transmisión.

Una peculiaridad que se sobre agrega, en el caso particular de la Escuela de Artes, pareciera vincularse con el escaso desarrollo de la investigación y de estudios de postgrado por parte del

cuerpo docente, lo cual restringe la sistematización de la producción teórico-conceptual y consecuentemente las posibilidades de retroalimentar las propuestas de enseñanza. No obstante, es a partir del proceso FOMECE, en la segunda mitad de la década del 90, que un grupo de actores institucionales comienzan a advertir la necesidad de profundizar en el propio campo, emprenden proyectos de investigación y realizar carreras de postgrado en distintas especialidades vinculadas al arte.

Otra cuestión a destacar refiere al reconocimiento de las situaciones que se derivan como efecto del entrecruzamiento de habitus provenientes de dos campos diferenciados e interconectados: el de la práctica artística y el académico. Por una parte, pareciera que ciertas maneras de pensar y cierta modalidad del hacer (el funcionamiento de talleres; espacios privados, etc.) estarían marcando una mayor proximidad con los habitus propios de la práctica artística y ello se manifiesta, particularmente, durante los procesos de elaboración curricular.

Por otra parte, y tal vez paradójicamente, pareciera que el ejercicio de la profesión queda acotado al espacio universitario, quizás por las condiciones (al momento de realizar esta investigación) poco propicias en nuestro medio para el desarrollo de manifestaciones artísticas. Como consecuencia, la legitimación de posiciones que devendría de una trayectoria artística reconocida, queda reducida a unos pocos.

En síntesis, podríamos afirmar que los conflictos institucionales de base, -en ciertos casos consolidados como habitus- radican en una suerte de fijación de ciertas condiciones obturantes que aparecen cíclicamente y permanecen en la institución, sin resolución, actualizándose en los procesos de cambio. Marcas inscriptas en los mandatos fundacionales de la Escuela, tales como la diferenciación primigenia entre escuela de "bellas artes" y "escuela profesional"; la confusa configuración como escuela de oficio. Otras, que devienen de la particular conformación institucional y de su propuesta formativa, fundamentalmente la creación de cuatro departamentos, vinculado cada uno con una expresión específica del campo del arte. Así como las huellas que fue dejando en ella el contexto político-social, especialmente, la clausura de los Departamentos de Cine y Teatro y la pérdida de autonomía que se produce al ser anexada a la Facultad de Filosofía y Humanidades y las que imprime el desarrollo del arte junto a la particular inserción de los artistas en el espacio académico.

Desde otra línea de sentido y sin renegar de la idea de que el currículo no es sólo el "texto", nos preguntamos: ¿Frente al no cambio en el diseño, qué acontece mientras tanto en las prácticas cotidianas? ¿Qué permanece? ¿Algo cambia? ¿Los cambios están vinculados con el

proceso de discusión y estudio desencadenado a partir del proyecto “Fomec” de reforma curricular? ¿Cuáles son los efectos al nivel de grado? ¿Cuáles en la esfera de lo institucional? ¿Cuáles en las trayectorias formativas de los sujetos?

Que el diseño se posponga, no estaría significando ausencia de acciones que impulsen el cambio. Algunas a escala de lo micro son, en parte, consecuencia del proceso y estarían operando a modo de “experiencias anticipatorias”. Circunstancias contemporáneas al proceso FOMECA tales como la necesidad de llevar adelante proyectos de investigación para insertarse en el programa de incentivos a la investigación docente, así como otros cambios de mayor envergadura -por ejemplo la apertura de la carrera de doctorado en Artes- coadyuvaron a profundizar los avances respecto del campo y todo ello produjo, a su vez, efectos en las prácticas de la enseñanza.

Podría deducirse que la implementación de cambios implicó la posibilidad de concreción de las aspiraciones innovadoras de un grupo de docentes frente a la dificultad de construir los consensos necesarios para elaborar nuevos planes de estudio. Ante la sensación de impotencia sentida por muchos, las nuevas propuestas de enseñanza que desde algunas cátedras se esbozaron, operaron como un camino alternativo. Producto de estos cambios se fueron acortando las distancias entre diseño y desarrollo y se fue quebrando la relación currículo prescripto-currículo real. Como consecuencia de todo ello, y, a pesar de no modificarse el texto curricular, se fueron acumulando otras prácticas.

Sin embargo, en tanto se trató de innovaciones puntuales al interior de algunas cátedras, quedaron circunscriptas a esos espacios y, en general, no tomaron estado público. Se produjo, consecuentemente, una suerte de desconocimiento, desvalorización, sin que se lograra dimensionar suficientemente las mismas como instancias promotoras de futuros cambios de mayor alcance. Junto a ello, operó la fuerza del proyecto fundante, desde el cual se aspiraba a consumir un cambio estructural del conjunto de la propuesta académica de la Escuela. En consecuencia, desde las representaciones de los actores institucionales, la percepción dominante fue que no hubo cambio alguno.

A pesar de ello, los cambios a los que aludimos están de algún modo incidiendo en las nuevas configuraciones curriculares que están delineándose a partir del reinicio de las acciones en el 2003/04 produciéndose así una suerte de inversión de la relación diseño/desarrollo. Esto podría leerse como indicio de las distancias entre los tiempos personales e institucionales, no sólo en lo relativo a la concreción, presentación de nuevos planes en cumplimiento de las regulaciones

externas. Retomamos, en este tramo reflexiones esbozadas más arriba, respecto de los tiempos que le demanda a un colectivo institucional, una vez abierto el debate intelectual en el campo, la decantación, apropiación, consolidación y posterior apropiación de nuevas perspectivas teórico-conceptuales, que exigirán, además, una revisión de las prácticas. Tiempos necesarios, asimismo, para ensayar intentos de modificación de las mismas, su posterior incorporación y la posibilidad de formalizarlas, en nuevos diseños.

Surgen al cierre del análisis del caso una nueva mirada respecto de las dificultades para diseñar planes de estudio. Mirada que se vuelve al contexto político-cultural de mitad de los 90, para reflexionar acerca del impacto que produjo en los intentos de cambios genuinos el adormecimiento del optimismo de los 80 -generado a partir de la restitución democrática en Argentina- derivado de los tiempos de incertidumbre y descreimiento que devinieron como efectos de las políticas neoliberales.

Finalmente, interesa plantear, a modo de mirada global, la consideración del proceso como parte de una etapa de transición de una escuela de oficio (vinculada a ciertos mandatos fundacionales y a la percepción expresada por algunos docentes acerca del tipo de formación que se brinda) a la de una oferta académica universitaria de Artes, un quehacer profesional teóricamente fundado. Parfraseando a Suasnabar un estado de “pasaje” en el que un modelo intelectual *declina, sin que todavía haya surgido otro claramente diferente, el que resulta perceptible en una serie de intervenciones donde las formas de la crítica y el campo problemático marcarían los progresivos desplazamientos dentro de un espacio intelectual que sin haberse todavía estructurado comenzaba a reconfigurarse.* (SUASNABAR, C., 2003, pág: 184)

CAPÍTULO 9

MÁS ALLÁ DEL CASO.

CONSIDERACIONES FINALES

9. MÁS ALLÁ DEL CASO. CONSIDERACIONES FINALES

9.1. Universidad y procesos de cambio curricular. Aportes para una perspectiva de análisis.

Conscientes de que las realidades institucionales son heterogéneas, que *las características específicas de cada institución y su grado de autonomía marcan las diferencias en el tipo de respuestas así como que las políticas académicas* resultan de tendencias contradictorias y se resuelven en el interjuego de condiciones estructurantes y las estrategias que despliegan los actores (SUASNABAR, C. 1999) consideramos, no obstante, que la investigación realizada se constituye en una valiosa oportunidad para la reflexión y el análisis de las complejas relaciones que se generan en los procesos de cambio curricular en la Universidad.

¿Cuáles son las cuestiones identitarias en los procesos de cambio de planes de estudio en las universidades? ¿Por dónde pasan los conflictos? ¿Cómo se inscribe en ellas la cuestión curricular?

Tales procesos -aunque con formas de expresión particulares en cada caso- están atravesados por múltiples condicionantes de orden personal, institucional, contextual (histórico- social); por la fuerza de los mandatos fundacionales; por el peso de la tradición acumulada y por la actualización de viejas disputas acerca de las funciones de la Universidad. Se generan en ellos determinadas dinámicas institucionales, estilos y cultura institucional, así como luchas por legitimar posiciones en el campo entre sectores, grupos y sujetos; recolocan en el centro el debate perspectivas teórico-metodológicas del campo de conocimiento (dimensión epistemológica) y problemas derivados de las prácticas profesionales.

De modo que en el marco de la educación superior universitaria, el currículo expresa el entrecruzamiento de múltiples determinaciones. Se pone en juego, en los procesos de elaboración del mismo, la dialéctica autonomía-dependencia universitaria frente a regulaciones que suelen provenir de organismos internacionales, del estado nacional o de las prescripciones que formula la propia Universidad, desde definiciones más generales hasta aquellas relativas a perfil deseado, los alcances del título, la configuración de espacios, la selección de contenidos básicos, junto a otros criterios tales como sistema de correlatividades, requisitos de ingreso y egreso. El funcionamiento autónomo ha posibilitado el ejercicio de ciertas prácticas de

“resistencia” por parte de los profesores y consecuentemente la *matriz estado céntrica* -que funciona para los distintos niveles del sistema como parámetro de obligada referencia en los procesos de reforma- se desdibuja y las prescripciones adoptan una presencia que hemos caracterizado como “viscosa”.

Desde este conjunto de problemáticas y, en atención al propósito de acercar una perspectiva para el análisis de procesos de cambio curricular en las universidades, proponemos una articulación de categorías teórico-analíticas -en juego durante el proceso investigativo- que consideramos de potencial heurístico para explicar/comprender dichos procesos, de la que resultan las siguientes postulaciones:

- ✓ La fuerza de la historia institucional y curricular
- ✓ El campo de conocimiento como condicionante de los cambios curriculares
- ✓ Los efectos de las luchas de poder en las comunidades académicas en los procesos de elaboración curricular.
- ✓ El currículo universitario: bisagra entre lo político, lo académico-pedagógico y lo institucional/organizacional.

9.1.1. La fuerza de la historia institucional y curricular

No es mera casualidad que el registro histórico recorriera el estudio que realizamos. A lo largo del mismo, en reiteradas ocasiones hemos mostrado cómo en los procesos de cambio curricular se entrelaza el presente institucional con la dimensión histórica.

En un primer plano, el peso de la historia se impone porque las universidades son instituciones con historia. Por ello hicimos referencia a las tensiones que en el desarrollo del tiempo las atraviesan (autonomía/dependencia, formación general/formación profesionalista) En un segundo plan, remite, desde una mirada de las dinámicas institucionales a mandatos de origen y fundadores; a mitos, rituales y figuras totémicas.

Asimismo, y en otro plano de análisis, mostramos que las disciplinas y los currículos son construcciones históricas. Así, nos hemos referido a “tradicón curricular acumulada”, a “procesos de consolidación de las disciplinas” ¹⁶³

El currículo, también, articula con la pasado. Siguiendo a Remedi, los sujetos de acuerdo con la cultura institucional, cruzados por sus trayectorias académicas y personales, lo reciben y lo

reflexionan. Procesos institucionales y procesos curriculares, se imbrican mutuamente. Lo instituido se imprime en ellos y tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan (REMEDI, E., 2004). Las marcas de origen producen, condicionan, impactan en los cambios curriculares.

Es en estos últimos que la historia institucional -académica y vincular- se presentifica. Pareciera que algo del imaginario institucional social e históricamente construido, se juega allí. Imaginario, que como "constructo" colectivo resulta de *una compleja red de valoraciones* y se instala con una dinámica propia en las instituciones.; se hace manifiesto desde lo simbólico, es decir, *en el lenguaje y los valores concretizándose en las acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales*. Es a partir de allí que interviene para valorar y juzgar las acciones. (UZÍN OLLEROS, A. pp:1-3)

Pero, además, cada uno de los contextos histórico sociales particulares en que las universidades se insertan y los currículos se diseñan y desarrollan, los atraviesa. Expusimos, en este sentido, ciertas correlaciones entre gobiernos democráticos-construcción colectiva de planes de estudio, y gobiernos autoritarios-cambios que emergen de decretos o, producto de la elaboración unipersonal.

Por otra parte, los particulares modos en que se lleva adelante un cambio curricular quedan grabados en la memoria de los sujetos e inscriptos en el cuerpo de las instituciones; memoria de hechos pasados cultivada por los contemporáneos y sus descendientes; memoria a mediano plazo, que se conforma en los contactos directos entre dos o tres generaciones sucesivas, en particular por la transmisión de recuerdos. (UZIN OLLEROS, A.)

Historizar una institución educativa demanda, centralmente, y como derivación de los múltiples entrecruzamientos que hemos relevado, rastrear, indagar, narrar su historia curricular. Historia, reciente, generalmente no documentada que, no obstante, se presentifica y se actualiza -desde la oralidad de protagonistas y testigos en las ocasiones en que esos "acontecimientos críticos" que viven las instituciones cuando se proponen reformar sus planes de estudio, irrumpen.

Esta historia, a veces evocada desde la idealización de un pasado glorioso, se cuele, atraviesa, condiciona, limita el presente. A veces olvidada, a veces reprimida en la memoria, tendrá que ser recuperada lo más desprovista posible de los ropajes que la ensalzan o la denigran, en tanto:

[...] El pasado antes que memoria o conciencia histórica es un proceso real que determina el presente con independencia de las imágenes que de ese pasado construyen los actores contemporáneos de la historia. Al revés de la interpretación del pasado que opera desde el presente, la historia real modela el presente desde atrás, con toda la fuerza multiforme y prodigiosa de la totalidad de lo histórico: volcando sobre el presente la carga múltiple de las sedimentaciones acaecidas. (FLORESCANO, E. 1993, pág: 104)

Reconstruir la historia opera como posibilidad de apostar a la superación de un mandato ligado a un tiempo que, si se intenta superar, deberá elaborarse. Como sostienen Neave y Van Vught (1994), las prácticas universitarias, como otras, han sido moldeadas por racionalidades anteriores y el poder de la memoria institucional constituye la base sobre la que descansan. Ninguna institución:

[...] cuya identidad y cuyas estructuras, es decir su legitimidad, está históricamente definida pretende juzgar el cambio atendiendo a lo simpático o antipático que puede resultar asegurar la continuidad de su misión institucional, de sus responsabilidades y de su lugar en la sociedad. Se considera el eco de la historia como una continuidad y la continuidad de la pasada legitimidad se erige con frecuencia como una defensa contra el cambio (NEAVE, G y VAN VUGHT, F.1994, pág 45)

De este modo concebido, un cambio de planes de estudio en la universidad pública no sólo pondrá en cuestión los mandatos fundantes, sino que también se constituirá como oportunidad para plantear los nuevos problemas que atraviesan esas instituciones y actualizar debates, siempre presentes, vinculados a los modos de concebir las funciones de la universidad, su lugar en la sociedad, y en consonancia con ello, proponer las mejores formas para garantizar la producción, distribución y reproducción del conocimiento científico, tecnológico y artístico, asumiendo el reto que las complejas sociedades contemporáneas le plantean.

9.1.2. El estado de desarrollo del campo de conocimiento como condicionante de los cambios curriculares.

Hemos mencionado a lo largo del texto que referir a la Universidad remite al tema del conocimiento, en torno al cual se definen, organizan y concretizan acciones y funciones. Dado que el currículo opera como regulador del conjunto de prácticas académicas y en tanto aludir a la misma vincula necesariamente con un campo disciplinar determinado, toda indagación acerca de aquél, requiere considerar los efectos de las propiedades de esos campos en los procesos de cambio curricular. De allí que las cuestiones de orden epistemológico se constituyan en centro del debate durante estos procesos. Debate que, al decir de Goodson

(1995), puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio.

Analizar lo curricular demanda, en consecuencia, indagar al interior de las disciplinas científicas y artísticas acerca de las definiciones del conocimiento cuya transmisión se considera válida y sobre las luchas que lo legitiman como tal. En ese proceso, se podría visibilizar el estado de construcción de cada campo, sus debilidades y fortalezas. Asimismo, y en la línea de argumentación de diferentes autores, coincidimos en que el mayor o menor grado de estructuración de un campo incide en las posibilidades de articulación con otros discursos y en la re-construcción del propio. Posibilidades de estructuración y cambio que necesariamente deberán instalarse/problematizarse en tanto impactan en la vida académica de las universidades.

Desde un punto de vista que podríamos caracterizar como metodológico, para Stephen Toulmin, *una actividad humana colectiva* adopta la forma de disciplina en desarrollo, cuando un grupo humano comparte ciertos ideales y elabora un repertorio de procedimientos susceptibles de ser modificados, de modo tal que se hace factible continuar la búsqueda a la solución de problemas que la disciplina no ha resuelto aún. El autor se propone a partir de esta conceptualización, explicar al mismo tiempo continuidades y cambios y considera, al respecto, que el contenido intelectual de las disciplinas constituyen “poblaciones conceptuales” que se desarrollan como *reflejo de un equilibrio entre dos tipos de factores: los de la innovación, responsables de la aparición de variaciones y aquellos que apuestan a perpetuar ciertas variantes favorecidas.*

Tanto los contenidos como los métodos, afirma Toulmin, pueden variar drásticamente o lentamente, pero, aunque mutables, las disciplinas exhiben una continuidad reconocible particularmente en los factores selectivos que gobiernan los cambios. Continuidades y cambios suponen el mismo proceso dual. Siempre hay novedades pero sólo unas pocas permanecen y son transmitidas a las generaciones siguientes. Se produce así un equilibrio entre la emergencia de las innovaciones y el proceso de selección crítica. Para que el cambio conceptual se genere deben existir *focos de competencia* dentro de los cuales las novedades pueden sobrevivir durante un tiempo suficiente para mostrar sus méritos o defectos. Entonces, la selección de las novedades que se acrediten se hará en función de aquellas que mejor satisfagan las exigencias del medio intelectual local. Por consiguiente, agrega Toulmin, la continuidad y el cambio pueden ser entendidos como resultados alternativos de la variación y la perpetuación selectiva, lo que constituiría un patrón general de desarrollo: por innovación y selección. En suma, las disciplinas son entidades históricas en evolución, que si bien no poseen ninguna característica inmutable

conservan suficiente unidad y continuidad como para permanecer distintas y reconocibles de una época a otra.

Desde otro plano de lectura, siguiendo a Goodson, las disciplinas no son entidades monolíticas, sino “amalgamas mutables” de distintos y discordantes subgrupos y tradiciones. Algunas investigaciones realizadas al respecto reconocen que a medida que la comunidad se torna más poderosa y más ortodoxa, se vuelve más restrictiva y más cerrada.

En tanto “construcciones históricas” están atravesadas por condicionantes políticos, ideológicos socioculturales e institucionales; restringen el discurso y controlan la diferencia. Participar de una disciplina implica, en consecuencia, hacer ciertas preguntas y no otras, usar determinados términos y no otros, así como abordar un conjunto razonablemente establecido de cuestiones. Apple afirma que una disciplina constituye una comunidad de intelectuales que comparten un mismo discurso sintáctico y semántico e igual forma de crear nuevos lenguajes. Discurso especializado que “mantiene la distribución desigual del conocimiento al propiciar los medios de objetivar y divulgar nuevos conocimientos, dificultando la comunicación con otros”. (APPLE, M.1999)

¿Cuáles son los desafíos que se le presentan a los currículos universitarios, a partir de lo señalado, respecto de las disciplinas? Por una parte, los avances teórico/metodológicos de los diferentes campos de conocimiento; el surgimiento de “prácticas profesionales emergentes” y las imposiciones que derivan de la lógica del mercado, plantean la necesidad de redefinición de perspectivas de abordajes, espacios curriculares y contenidos básicos.

Una segunda cuestión se vincula a los modos de abordar la relación teoría-práctica. La concepción que se asuma respecto de la misma producirá efectos muy diversos en los procesos de elaboración curricular y en los diseños resultantes; condicionará definiciones respecto, entre otras cuestiones, de qué espacios se priorizan, cuáles quedan secundarizados y cuáles se excluyen.

En ese sentido, el tratamiento habitualmente dicotomizado que se realiza del binomio teoría-práctica, genera posiciones y visiones dilemáticas y opera como factor que dificulta/complejiza las definiciones. Desde una mirada que intenta tomar distancia con la manera tradicional de referir al mismo, De Certeau (1996), afirma que dicho binomio ya no refiere esencialmente a la separación entre *especulación* y *aplicaciones concretas*, sino que se ocupa de dos operaciones diferentes: una discursiva (dentro del lenguaje y a través suyo) y otra sin discurso. Es, para este

autor, mediante el discurso como se ordena la actividad práctica, por lo tanto, la frontera ya no separa más dos conocimientos jerarquizados, sino que opone las prácticas articuladas por el discurso a las prácticas que aún no lo están. Este desplazamiento en el modo de entender la tensión entre ambos conceptos tal vez ayudaría en los procesos de elaboración curricular en las Universidades a romper la dicotomía, a correr-se hacia formas de pensar, de decir y, consecuentemente, de hacer y entender el hacer, diferentes.

Por último, impacta sobre los currículos, el lugar de mayor o menor prestigio que las disciplinas ocupan al interior del campo académico. El status que ciertos conocimientos adquieren, según el capital que portan, se expresa desde la inclusión de determinados espacios, la ubicación de los mismos en el plan, su carga horaria y el carácter de asignatura troncal, de cursado obligatorio, o subsidiaria, de cursado optativo/electivo. El currículo efectúa un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros; fabrica, también los objetos de los que habla: conocimientos, competencias, éxitos, fracasos; produce los sujetos de los que habla, y los que interpela; establece diferencias, construye jerarquías e identidades: es signo de distinción. (ORTEGA, F. 2003)

Lo “disciplinar”, por cierto, no constituye un espacio vacío de sujetos. Son los agentes sociales, organizados en comunidades académicas quienes construyen y deconstruyen los discursos disciplinares y al hacerlo incluyen sus perspectivas; comparten y disputan tanto concepciones teórico-epistemológicas como éticas e ideológicas. Posturas no exentas de intereses relativos a las relaciones de poder que se producen en los procesos de producción, recontextualización y reproducción del discurso científico y artístico.

9.1.3. Los efectos de las luchas de poder en los procesos de elaboración curricular

En una línea argumentativa de continuidad con los desarrollos referidos al campo de conocimiento, interesa retomar en este tramo final del trabajo la teoría de Bourdieu y los aportes de Foucault por su potencialidad para el análisis de las relaciones de poder y de la lucha entre campos. Desde allí, reconocemos que la Universidad, *universo socialmente encargado de decir la verdad*, se configura como un espacio social de lucha por el saber, -

capital en juego- en el entrecruzamiento de diversos campos: académico, artístico, intelectual, pedagógico. Asimismo, que, como en toda institución, circulan en su interior relaciones de poder que tienen su punto de anclaje fuera de ella. Desentrañar las formas particulares en que las relaciones de poder se manifiestan, se plantea como desafío para la explicación/comprensión de las complejas relaciones entre sujetos, disciplinas y comunidades académicas que se ponen en juego frente al cambio curricular.

La noción de “comunidades académicas”, en consonancia con diversos autores (Apple, M., 1986, Becher, T., 1989, entre otros) remite al reconocimiento de pertenencia a un grupo o línea al interior de un campo disciplinar, no sólo en términos de afiliación teórica sino que implica además, adherir a determinadas perspectivas valorativas y afectivas; apropiarse de un lenguaje; asumir un compromiso personal; *adoptar un marco cultural; una forma de estar en el mundo, que define una gran parte de la propia vida* (Geertz, C. 1983). Actitudes, actividades y estilos cognitivos estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas.

La socialización en una particular vida académica, por cierto para nada exenta de conflictos, se construye a partir de los "mitos heroicos", historias que comprenden una selección de acontecimientos del pasado, héroes folclóricos y aspectos legendarios a los que se apelan en el caso de disputas y controversias internas. Las tribus del mundo académico, sostiene Becher (1989), definen su propia identidad y su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a *excluir a los inmigrantes ilegales*. Se ponen en juego, allí, estrategias que, al decir de Bourdieu, si bien no obedecen a un cálculo racional, es decir no una reflexión consciente, son “razonables” en el sentido que se explican por sus posibilidades objetivas y por las disposiciones de los agentes para percibir, evaluar y actuar en consecuencia.

Desde estas postulaciones es posible ampliar la mirada respecto de las complejas relaciones que se escenifican en los procesos de cambio curricular. La configuración de subgrupos y el juego de alianzas y oposición parece ser una constante a considerar. Una primera cuestión a destacar al respecto es que, si bien en ciertas etapas del proceso la afiliación a la comunidad disciplinar opera como factor nucleante, desde dónde se sostienen y defienden ideas y propuestas. En esta lucha, en la cual cada uno de los agentes debe comprometerse para imponer el valor de sus productos y de su propia autoridad como productor legítimo, sostiene Bourdieu, está siempre presente el desafío de imponer la definición de la ciencia (la delimitación del campo de los problemas, las metodologías y las teorías que pueden considerarse científicas) más conveniente para sus intereses específicos. Es decir, *la más adecuada para*

permitirle ocupar con toda legitimidad la posición dominante, asegurando la posición más alta en la jerarquía de los valores científicos y de las capacidades científicas que el agente detenta a título personal o institucional. (BOURDIEU, P. 2000) Y agrega:

[...] la posición que cada agente singular ocupa en un momento dado en la estructura del campo científico es la resultante, objetivada en las instituciones e incorporada en las disposiciones, del conjunto de las estrategias anteriores, de este agente y de sus competidores, que dependen ellas mismas, de la estructura del campo por la intermediación de las propiedades estructurales de la posición a partir de las cuales son engendradas; y por otra parte, las transformaciones de la estructura del campo son el producto de las estrategias de conservación o de subversión que encuentran el principio de su orientación y de su eficacia en las propiedades de la posición que ocupan los que las producen en el interior de la estructura del campo". (BOURDIEU, 2000, Pág: 28)

Sin embargo, el agrupamiento no siempre responde a un criterio académico. Las alianzas que desde allí se entablan, suelen quebrarse y se conforman grupos "Inter.-comunitarios" en torno a la pertenencia a generaciones diferentes, las historias de inserción en la institución; trayectorias e inscripciones políticas e ideológicas. Las agrupaciones suelen devenir de la confluencia de diversos patrones, se configuran desde allí otras "comunidad de referencia".

En interjuego con las ideas de Bourdieu, en toda comunidad es posible reconocer grupos dominantes y de "recién llegados". En el primer caso cuando se trata de "los fundadores" suelen erigirse como defensores de los planes vigentes y asumen desde ese lugar posiciones de resistencia frente a los cambios. Los "inmigrantes", asociados a la innovación, en tanto, suelen postular visiones que marcan distancias teórico-metodológicas con dichos planes. Los primeros, de alto poder potencial, suelen ocupar las posiciones más altas dentro *de la estructura de la distribución del capital científico*. Los segundos, suelen verse favorecidos inicialmente por un *desequilibrio de poder temporal* desde el cual se genera un estado de crisis e inseguridad, en general pasajero.

Desde la disputa/defensa de posiciones se define no sólo el "lugar" de la disciplina sino también la locación de los sujetos en la propuesta curricular; se legitiman ciertos discursos por sobre otros. Las luchas, en general luchas simbólicas pueden *arrojar en el descrédito, desacreditar a los que están acreditados*. El temor a ser desplazado y la pérdida de identidad, fantasmas siempre presentes, al decir de Remedi (2004), provocan que los sujetos se parapeten en el *lenguaje de su tribu*.

9.1.4. El currículo universitario: bisagra entre lo político, lo académico-pedagógico y lo institucional/organizacional.

Para referirnos a los cambios de las propuestas formativas en el nivel universitario optamos por hablar de “procesos de elaboración curricular.”¹⁶⁴ Procesos de particular dinámica en este nivel que se diferencian de los que se desarrollan en otros del sistema (que, si bien se especifican en distintas escalas, se distinguen por su carácter centralizado) y podrían caracterizarse, -dada la posibilidad de que el currículo sea pensado, debatido, definido y formulado por los propios agentes implicados en el cambio - como de relativa autonomía. No obstante, a pesar de esta posibilidad que cada unidad académica posee para definir sus propios diseños, los cambios en este nivel, también están condicionados por las políticas públicas en materia educativa y por definiciones, acerca de la educación superior, a veces de alcance mundial, que se originan en espacios ajenos a los académicos.

Los vínculos entre el currículo universitario y los proyectos de distinto orden que se debaten y desarrollan en la sociedad asumen, en consecuencia, un carácter político. Siguiendo las ideas de Tadeo Da Silva, las políticas curriculares constituyen -en tanto discurso- *un elemento simbólico del proyecto social de los sectores de poder*. Es posible, entonces, reconocer como efectos de las mismas la validación de ciertos grupos al tiempo que la desautorización de otros; la construcción/ institucionalización de determinados objetos epistemológicos y mecanismos de atribución de roles (burócratas, delegados, supervisores, directores, profesores). Los proyectos y las políticas de orden macro se entretajan con las de nivel micro-institucional; directivos, docentes y alumnos se convierten en co-responsables de las reformas.

Siguiendo la línea de pensamiento de Flavia Terigi (1999), respecto de niveles y objetivaciones de lo curricular, (diseños curriculares, planes institucionales y planificación docente) nos preguntamos si es posible identificar planos de objetivación al nivel del currículo universitario. Consideramos, al respecto, que se en ese nivel se expresa un interjuego de “objetivaciones cruzadas”. Podríamos reconocer un primer plano, a las “prescripciones-tendencias” que circulan en los documentos y los discursos de los representantes de organismos internacionales. Si bien

164 Idea que articula aportes de Terigi y Furlán. Terigi propone el concepto de “procesos curriculares para apuntalar su hipótesis de que el sentido de lo curricular no se agota en las prescripciones,” entendiendo por tales a *los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo*. (Ibidem, pág: 86). Son procesos que no se conservan de manera estable sino que se especifican por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlos en una serie de ámbitos. Furlán, por su parte, utiliza la expresión “gestión curricular” para aludir a la responsabilidad de la comunidad institucional, concepto que le permite discutir en el marco de la redefinición de las relaciones Estado-Universidad los nuevos rasgos que debe asumir el trabajo académico en el ámbito curricular.

de carácter difuso dado que no interviene en sentido estricto en la elaboración de los diseños, atraviesan los procesos de definición de los mismos; forman parte de la agenda sobre el tema y "sobrevuelan fanstasmáticamente" los procesos de cambio en el contexto de las políticas neoliberales de los 90. Las reformas basadas en dichas tendencias, que se llevan adelante en la mayoría de las universidades de los países "centrales", í operan como "modelo" a imitar y suelen incluirse "a modo de prescripciones" en las nuevas reglamentaciones jurídicas para el nivel. (Nos referimos al acortamiento en la duración de las carreras, la inclusión de títulos intermedios; la disminución de las cargas horarias totales en ciertas carreras, entre otras).

La segunda de las objetivaciones es el diseño curricular que se elabora en las unidades académicas (facultades o escuelas), y, que recorre un camino inverso al de los currículos del resto del sistema. Es decir, se elaboran "internamente" y son luego elevados para su aprobación a los organismos de gestión, en el siguiente orden jerárquico: instancias de Consejo Consultivo de Departamento, Escuela y Facultad; Consejo Superior de la Universidad y de allí, en el caso de Argentina, al organismo fiscalizador propuesto en la Ley de Educación Superior, la CONEAU (Comisión Nacional de evaluación académica universitaria. Es decir, se trata de un proceso de "abajo hacia arriba" y luego "de arriba hacia abajo"; no hay un diseño estandarizado que se defina originalmente en la escala de lo estatal.

La tercera objetivación es, al igual que en los otros niveles, la planificación docente, que en este nivel presenta dos particularidades: el amparo de la libertad de cátedra y el "aval" que deviene de la presentación, defensa y aprobación de la propuesta en la instancia de concurso a los cargos.

Respecto de los recortes de escala, en relación con los planos de objetivación, que la misma autora plantea, la política está representada por los órganos de gobierno de la Universidad y del sistema regulador universitario; la institucional por la Escuela o Facultad y la cátedra, opera como escala micro.

En este nivel del Sistema Educativo, el de mayor grado de especialización y diversificación, en consecuencia, la no existencia de "un" currículo prescripto -que en los otros niveles opera como estrategia de homogeneización y centralización de lo básico y común a ser enseñado en todos los establecimientos de la república y por ende como mecanismo de control y evaluación- no sería posible aludir al término en singular. Recaudo que advierte Furlán al reconocer la referencia a "trayectorias múltiples", al menos que se trate, siguiendo al autor, de un deseo

implícito de tender hacia la unificación curricular o de una suerte de desprofesionalización del nivel superior.

Nos planteamos en este punto, en qué medida el currículum en la acepción reducida desde la que suele significárselo como plan de estudios, opera como dispositivo regulador de las prácticas de la enseñanza en la Universidad. ¿Qué otros dispositivos regulan estas prácticas? Al respecto, consideramos que dada la particular estructura y modalidades de funcionamiento de las universidades las mismas están reguladas por un triple atravesamiento. Uno de nivel macro, deviene de la fuerza de las normativas que, expresadas básicamente en las leyes, emanan de las políticas públicas para el nivel. Se definen desde ellas grados de autonomía, órganos de gobierno, funciones, modos de organización y participación de los distintos estamentos en la toma de decisiones.

En el otro extremo, una regulación de nivel micro que se ejerce a partir de la la “cátedra universitaria” modalidad organizativa privilegiada de las universidades argentinas que, suele derivar en la defensa de la “libertad de cátedra “ y, en circunstancias más extremas en la reificación de la cátedra feudo.

Como consecuencia de las regulaciones que provienen de los dos niveles mencionados, la potencialidad reguladora del currículum queda limitada, condicionada. Así, opera como regulador pero es, a su vez, regulado desde otros mecanismos y esferas. Los de orden macro van a marcar las fronteras de definiciones posibles. Los de orden micro, los límites reales de su aplicación.

Desde una mirada complementaria, la noción de *determinación curricular* que propone Alicia De Alba y retomada por otros autores,¹⁶⁵ resulta fértil para aludir al proceso social de luchas, negociaciones o imposiciones en el ámbito de la determinación, estructuración y desarrollo curricular, entre grupos y sectores, quienes desde la adscripción a proyectos sociales y a partir de diferentes formas de relacionarse y de actuar, determinan un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su *orientación básica y estructurante*.¹⁶⁶

En clave con esa categoría, Alicia De Alba (1994), distingue tres tipos de sujetos sociales: los de la determinación curricular; los que intervienen en el *proceso de estructuración formal* del currículum y los que asumen las instancia de *desarrollo curricular*. El primer tipo, corresponde a

165 Ver DULUC, SILVIA En: PUIGGRÓS, Adriana (1993a.)

166 La autora conjuga en este punto, planteamientos de origen marxista como los de Althusser, con otro como los de

quienes están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículo particular. En términos generales, son sujetos sociales que, si bien tienen un interés específico con relación a la orientación de ciertos currículos, en muchas ocasiones, no tienen una presencia directa en el ámbito institucional (Por ej: el estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, partidos políticos, colegios profesionales, gremios, organismos internacionales, entre otros). Los del segundo tipo, son aquellos que en el ámbito institucional, le otorgan forma y estructura al currículo. Estructura que, en términos generales, se concreta en la elaboración del plan de estudios. En este segundo grupo se ubican específicamente, Consejo de Escuela, de Facultad y de la Universidad; equipos de asesoramiento y diseño curricular junto a docentes, egresados y alumnos.

Los sujetos del desarrollo, por último, son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículo, principalmente docentes y alumnos, quienes en los otros niveles del sistema operan como agentes delimitados por el currículo prescripto como marco de referencia para la acción. La posición que asuman, en ese caso frente al mismo, podrá quedar reducida a una mera aplicación o bien, asumir una posición activa e implementar ciertas adecuaciones en dirección a conjugar la prescripción curricular con las necesidades, demandas e intereses de los proyectos institucionales y/o personales. En el marco de las universidades, la participación de los claustros en la estructuración curricular produce una suerte de indiferenciación entre los sujetos responsables del diseño y los responsables del desarrollo. Situación que genera conflictivas particulares a las que será necesario atender al analizar estos procesos.

Cabría en este punto, siguiendo la línea argumentativa de Silvia Luduc (1993), pensar la determinación curricular como una síntesis compleja en la que intervienen diversos sujetos sociales, entendidos no en su condición de individuos sino como *instancias que pueden reflejar o compensar las expresiones de otras instancias*, de otros grupos, *de otras expresiones teóricas, de otras prácticas* que surgen de la misma institución universitaria -y no sólo de esta, sino de la sociedad- respecto de la formación de las generaciones en la Universidad. Derivado de ello, la responsabilidad de la práctica curricular es una responsabilidad generalmente compartida, distribuida en una difusa red de personas y organizaciones cuyos modos de articulación, históricamente construidos, posibilitarán ciertas construcciones y desplazarán otras. En tanto resultado o síntesis de la pugna entre diversos sectores, el currículo, producto de las prácticas institucionalizadas a lo largo de la historia de una institución, implica cuestiones de autorización cultural; articula discursos y representaciones que producen *regímenes de verdad particulares*, visibilidades e invisibilidades; autoriza ciertos discursos y desautoriza otros.

En suma, lo hasta aquí expresado pareciera estar ratificando la idea de que la Universidad es el lugar de legitimación de las disciplinas, pero también de las profesiones; que un cambio curricular implica mucho más que la simple sustitución de un listado/enumeración de "materias" por otras; que el modo en que se nombran los espacios es indicativo acerca de continuidades y rupturas; que en estos procesos se producen cambios en las posiciones y relaciones de saber/poder en las instituciones. Y, por último, que es constitutivo de la institución universitaria no sólo incorporar los avances técnicos, científicos y artísticos que construyen otras agencias, sino también asumir el desafío de la doble tarea de producir y reproducir nuevos conocimientos. En este sentido, un cambio curricular en la Universidad debiera aspirar a la revisión del conjunto de principios que conforman el código curricular dominante.

9.2. Reflexiones desde la posición de pedagoga

La intervención de pedagogos en procesos de cambio curricular en las universidades argentinas no es aún una práctica sistemática ni sistematizada. Si bien, la inserción de profesionales del campo de lo educativo en procesos de este tipo, comenzó, favorecida por el contexto de reformas, a tener cierta incidencia durante las dos últimas décadas del Siglo XX, es incipiente la documentación de esas experiencias desde estudios que las testimonien.

En consonancia con este reconocimiento, y las intencionalidades inicialmente planteadas, se procura en el cierre del estudio realizado, aproximar algunas reflexiones teórico-metodológicas con la intención de realizar un aporte en dirección a una relectura de los procesos de cambio curricular en las universidades. Avanzar desde allí en la comprensión de procesos como el que se estudia en el marco de esta tesis doctoral, desde la posición de pedagoga, moviéndonos, al decir de Elías, entre *dos formas de aproximación, una más cercana al compromiso otras más próximas al distanciamiento*.

Hemos considerado en este trabajo que el cambio curricular en las universidades se juega en el entrecruzamiento de dos campos: el de los vínculos entre grupos y sujetos, al interior de las instituciones y el pedagógico-curricular. Desde allí, se definen, a su vez, dos planos de problematización y de intervención pedagógica. En cierta etapa del proceso, priman las conflictivas relativas a las fuerzas internas de la dinámica de las instituciones: la lucha se plantea entre lo instituido y lo instituyente, entre quienes operan desde la defensa del statu quo,

y los que abogan a favor de las innovaciones; se disputan, asimismo, espacios de poder entre grupos y sectores. Parecieran estar allí centradas todas las energías.

En consecuencia, se plantea como tarea central desde el lugar de asesor -si de lo que se trata es de ayudar a remover los obstáculos que frenan los cambios-, atender a este tipo de problemáticas. Hacer foco en el análisis de lo institucional/relacional, en el sentido que le estamos asignando se configura como instancia sine-quantum para el abordaje del trabajo curricular específico.

En otras etapas del proceso, puestos sobre el tapete algunos de estos conflictos, comenzarían a vislumbrarse las primeras demandas de insumos pedagógico-didácticos orientativos de las tareas de diseño, por parte de los agentes institucionales. Por lo tanto, y en articulación con el modo de concebir los procesos de cambio curricular en las universidades como espacio donde se entrecruzan lo político, lo institucional, lo académico y lo pedagógico, la intervención del pedagogo no es reductible a lo didáctico.

A partir de estas postulaciones, nos preguntamos, si no sería necesario comenzar a vislumbrar la posibilidad de romper con ciertas lógicas que se ponen en juego en los procesos de cambio de planes de estudio en las universidades.

Para la construcción de una mirada alternativa, y desde la articulación de diversos planos de análisis, proponemos nuevas claves de lectura de los procesos de referencia. Se trata de pensarlos en un movimiento ininterrumpido, en una espiral dialéctica entre el currículo como texto y las prácticas; a modo de un "continuum". Desde este modo de concebir el proceso curricular -que puede ser leído como estrategia discursiva para posibilitar una lectura diacrónica- es posible identificar momentos de corte. La propuesta formal de una reforma en una unidad académica o carrera al interior de la misma, se constituye en uno de esos momentos aún cuando, como derivación del mismo, no se materialicen nuevos diseños.

Dicha etapa, cuando se trata de procesos participativos que incluyen el debate de ideas, si bien se vincula con la lógica del diseño impulsa el desarrollo de nuevas prácticas. Comienzan procesos de ruptura con la propuesta formativa previa y de articulación con el nuevo diseño, el cual, a su vez, requiere de la apropiación por parte de los diferentes claustros. Prevalece aquí la idea de desarrollo. Construcción, deconstrucción, *aceptación*, *rechazo*, *redefinición*, *transformación*, son las acciones propias de este recorrido.

En esta misma línea de análisis, se advierte que, en muchos casos, desde las iniciativas de las reformas suelen desconocerse los avances en la implementación de propuestas alternativas al interior de las instituciones. Frente a ello, cabe señalar que no es posible desconocer que si bien ciertas prácticas suelen anquilosarse, desde otras se generan innovaciones que operan, al decir de Edelstein, a modo de “experiencias anticipatorias”. Por lo cual, un nuevo currículo, no hace más que formalizar las mismas. Ese nuevo diseño se construye también a partir de la recuperación-integración de aspectos parciales, de segmentos de textos curriculares anteriores, generándose de este modo, siguiendo la expresión de Feldman, una suerte de *currículo mosaico*, esto es la yuxtaposición de *viejos fragmentos rejuvenecidos por los agregados*. Las modificaciones no son, consecuentemente, nunca totalmente inaugurales. En esta línea de sentido, Stenhouse y Elliot afirman que el currículo está siempre en proceso de llegar a ser. Por todo lo cual el punto de partida objetivable -que consiste en la disposición de las coordenadas institucionales que abren las acciones tendientes al cambio-, es parte de un proceso mayor que lo incluye.

Desde una mirada complementaria en el mismo sentido de fundamentar la tesis del continuum, los cambios que comienzan a esbozarse en el proceso de rediseño -aún antes de su concreción- comienzan a colarse en las prácticas. Operan desde los intersticios y a pesar de su carácter fragmentario, actúan como base para las definiciones curriculares por venir. Asimismo, todo diseño en su implementación atraviesa cambios que van alejando la prescripción “aprobada” como plan de estudios de una carrera determinada de aquello que efectivamente sucede en las aulas. En suma, la expresión escrita, como ya se señalara, no da cuenta de la complejidad del proceso de elaboración curricular. No se trata, desde la lógica que estamos imprimiendo al análisis de resolver el pasaje de un diseño en términos de texto escrito a su desarrollo.

Todo lo dicho, tiende a mostrar que los procesos de cambio curricular no tienen punto de inicio y punto de cierre definido, sino que podrían calificarse como un tránsito, una transición, tal vez deba configurarse, en todo caso, como momento articulador de innovaciones parciales; como proceso “bisagra” como posibilidad de reunir y sistematizar avances en la producción teórica y en la implementación práctica. Proceso nunca lineal, que incluye marchas y contramarchas; involucra instancias de exploración, participación, deliberación, definición, implementación e implantación, así como acciones de seguimiento y evaluación e involucra agentes diversos (docentes, alumnos, gestión directiva, asesores, consultores) y distintas agencias (universidad, estado, organismos internacionales) que ponen en juego diferentes estrategias.

Por eso cabría enfatizar la idea de elaboración curricular -que utilizamos al inicio del capítulo- para nombrar estos procesos y desde allí superar la estricta diferenciación/hiato entre diseño y desarrollo. Diseño-desarrollo, desarrollo-diseño requieren, en todo caso, sin formalizarlos, ajustes permanentes, una suerte de mecanismo incorporado, que permita disolver los efectos de burocratización y formalización que tiñen estos procesos así como los riesgos de que tal propuesta se reduzca a una expresión de “buenas intenciones”, que no refleje las prácticas cotidianas o deriven en un aggiornamiento en formatos y estructuras curriculares sin que se produzcan cambios sustantivos. Se trata, en todo caso, de un proceso de recuperación de la tradición acumulada pero al mismo tiempo de la incorporación de la invención que deviene de ciertas prácticas que los *sujetos autores*, van experimentando.

Podrá argumentarse, por cierto, que en el preciso momento en que se formalicen estas prácticas estarán nuevamente modificándose. Ello no hace más que evidenciar la tesis del movimiento continuo de los procesos curriculares; muestra, una vez más, la irremediable distancia y la inevitable tensión entre la teoría y la práctica, la práctica y la teoría. Al mismo tiempo, dichos movimientos dan cuenta de una institución dinámica que, al sedimentar ciertos cambios, produce simultáneamente el nacimiento de otros. Y así ad infinitum.

En suma, al inscribir los procesos cambios curriculares en las universidades al propio decurso de la vida institucional, nuestra postulación tiende a “desdramatizarlos”. En la línea de la idea de continuum, se configura como posibilidad para reconocer los tiempos que le demanda al colectivo docente universitario -recuperando categorías de Bernstein- producir, recontextualizar y generar propuestas para la reproducción del conocimiento.

En consecuencia, en un avance respecto de la tesis inicial y como respuesta posible a la pregunta acerca de qué modo se transforman recíprocamente diseño, desarrollo y prácticas implicadas, sostenemos que no sólo el diseño anticipa las prácticas, no sólo las prácticas son condición de viabilidad de un nuevo diseño sino que, además, es a partir de las “prácticas acumuladas” en interjuego con prácticas emergentes, que se configura un currículo. Plantear recorrer el camino de la práctica a la teoría al tiempo que legitima -al asignarle carácter público- las innovaciones que progresivamente se van instalando en el cotidiano las inviste como acciones de cambio. Y en este sentido afirmamos que, en el marco de las universidades, se constituye en desafío central para favorecer la identificación de los cambios que se van incorporando en las prácticas y desde allí legitimarlos en el currículo formal, la participación protagónica de los colectivos en el proceso.

Entre diseño y diseño hay un continuo y es ese continuo uno de los envites a tener en cuenta como pedagogos. Por cierto, que habrá mucho para repensar: ¿Cómo resolver los tiempos de desarrollo diferentes de sujetos y disciplinas? ¿Cómo articular, ideas y concreciones para dar cierta coherencia a una propuesta académica y posibilitar el efecto de conjunto, por sobre las acciones aisladas? Ello, demandara, en el marco de la inserción del pedagogo en las instituciones, un trabajo de reflexión crítica permanente compartido con los especialistas disciplinares. Es frente a estos retos donde el lugar del pedagogo como asesor, adquiere una dimensión diferente a la de un experto que interviene como externo en una instancia puntual.

En este marco de redefiniciones, en la intención de pensar, imaginar para la Universidad otras lógicas, desde distintos planos de análisis, esbozaremos algunas líneas propositivas de trabajo.

En primer término, y atendiendo al plano de la intervención, a partir de asumir -desde el reconocimiento que no es para nada sencillo *subvertir ciertas prácticas sedimentadas* en las instituciones- la fuerza de las luchas entre las tribus académicas por el poder en las universidades, trabajar en el sentido de transformarlas en poder productivo, potenciando el debate epistemológico, que como señaláramos, es una de las notas identitarias consustanciadas con las instituciones universitarias.

Una segunda cuestión clave se vincula con la necesidad de ubicar en el foco de las preocupaciones de directivos, coordinadores y docentes, la dimensión pedagógico-didáctica. Por ello, la tarea del pedagogo deberá dirigirse a provocar un desplazamiento de la lógica burocrática y de los tiempos monocrónicos de las administraciones, para priorizar el debate teórico, en la perspectiva de coadyuvar a recolocar el lugar de las universidades como centros de producción de conocimientos y a los docentes universitarios en tanto intelectuales y, desde allí, asesorar en la elaboración de propuestas de enseñanza que articulen preocupaciones epistemológicas con las inherentes a los procesos de transmisión/apropiación del conocimiento.

Respecto de lo específicamente curricular, admitir cierta responsabilidad que nos cabe a los especialistas en educación, de haber contribuido a la fabricación/validación de propuestas prefiguradas, muchas veces de carácter instrumental, atravesadas por una lógica tecnicista que formaliza y burocratiza los procesos de elaboración curricular. Desde este reconocimiento, ayudar en la construcción/consolidación de marcos teóricos de referencia que operen de basamento a nuevos diseños y prácticas. Preocupación clave dado el efecto reductor que producen los textos curriculares que, al publicarse, circulan despojados de los soportes en que se fundamentan, dado que el “cuadernillo”, “folleto” u otras formas que la publica de los mismos

adopta, suele ser la única fuente a la que acceden tanto los nuevos docentes que se incorporan como los alumnos que ingresan, con los riesgos concomitantes que implica en términos de lectura descontextualizada.

Las prácticas, afirma Chartier (1992) al entrar en contacto con lo escrito le conceden una significación particular a los textos. Convertidos estos en objetos impresos son *utilizados, descifrados, apropiados* por aquellos que los leen. Los modos de apropiación, se relacionan con los procedimientos de interpretación y es para el autor, por mediación de la lectura que los *hombres construyen una representación de ellos mismos, una comprensión de lo social.*

En el marco de este análisis, consideramos que hay ciertas preguntas que se imponen: ¿Cómo pensar diseños que no produzcan los efectos señalados? ¿Cómo pasar al orden de la representación escrita, sin reificar, sin banalizar ni empobrecer la trama compleja de perspectivas, líneas teóricas e ideas, que subyacen y orientan decisiones y acciones? ¿Cómo articular en el diseño forma y contenido? Tal vez se trate de imaginar nuevas maneras para la expresión/comunicación de propuestas y prácticas.

En esa dirección, involucra al pedagogo, orientar hacia diseños suficientemente abiertos y flexibles para que el cambio venga posibilitado desde los propios intersticios de la norma. Alternativas tales como: trayectos o circuitos diferentes; ampliación de espacios optativos y electivos, sistemas de crédito; trabajo en áreas; talleres u otros espacios interdisciplinarios.

Cabe también comenzar a pensar el texto curricular como una *sucesión de borradores*, de diseños reestructurados y reorganizados que posibiliten la consideración de las innovaciones. Será necesario, entonces, atender a lo que vaya aconteciendo; reconocer qué se recupera, qué se descarta, qué es lo nuevo; en qué se acercan/asemejan, distancian/diferencian diseños y prácticas. Al mismo tiempo aproximar argumentaciones/ fundamentaciones que permitan valorizar la fuerza de las innovaciones.

Como derivación del análisis realizado, le cabe a los pedagogos en estos procesos, un lugar de formador de formadores. El encuadre del asesoramiento pedagógico -y las diferentes instancias de trabajo que en ese marco se desarrollan-, afirma Frigerio, contiene las características que responden a una *buena situación de formación*. Se tratará, entonces de intervenir, desde el lugar de formador, en el conjunto de procesos inherentes a las tareas de diseño de planes, pasando por la co-elaboración de los programas.

Convencidos que si los cambios no penetran el espacio del aula, se reducen a un reemplazo nominal o, en el mejor de los casos, se quedan a mitad de camino, formará parte de las tareas, aportar en la construcción de propuestas metodológicas para la enseñanza al nivel de "la clase", espacio concreto de efectivización de las innovaciones, así como acompañar en los procesos de reflexión y reconstrucción crítica de las acciones.

Somos conscientes de las dificultades que la tarea plantea. Coincidimos con distintos autores (Landesman, M., Frigerio, G.) quienes señalan que la distancia que se presenta entre el saber del pedagogo y el saber disciplinar específico, -que en el caso de la enseñanza universitaria, es altamente sofisticado y *cuya esencia queda en peligro si debe ser reconsiderado a la luz de otros saberes*- se constituye en el obstáculo más evidente para la inserción en un espacio de asesoramiento, en este nivel. En los procesos de cambio curricular, la intervención se complejiza ante el hecho que el pedagogo suele ocupar el lugar de "otro" frente a quien se tornan visibles carencias, limitaciones, disputas y enemistades; testigo extranjero que se convierte así, a la mirada de los otros actores, en poseedor de los "secretos" institucionales.

¿Cómo correr se de un lugar que dificulta la construcción de propuestas para mejorar la calidad de los procesos en juego? ¿Cómo construir niveles de ayuda óptima? Creemos que queda mucho pendiente por decir y por hacer, por experimentar y por documentar en este sentido. Impulsar, dando paso a las prácticas de los sujetos; reestablecer, sin omnipotencia, los sentidos más genuinos de la tarea docente; acompañar, -compartiendo palabras de Magaldy Tellez- en el reto de rehabilitar viejos escenarios -la cátedra, el aula, los centros de investigación; foros, libros y conferencias-; trabajar en el sentido de restaurar los vínculos de los sujetos entre sí y con el conocimiento; generar nuevos intersticios; impulsar la crítica como *questionamiento deconstructivo* de las evidencias de un modo tradicional de pensar, decir y hacer: En fin, reconstruir la Universidad como un espacio abierto, móvil, heterogéneo.

Hemos aceptado el desafío de abordar procesos sumamente complejos en tanto se constituyen en puntos de confluencia, particularmente conflictivos, de las regulaciones político/jurídicas, las formas particulares de regulación organizativa y laboral de los espacios universitarios, las especificidades de determinado campo de conocimiento y de las comunidades académicas que lo integran. Esperamos haber contribuido a otorgar planos de visibilidad a los mismos. Deseamos, también que sea ésta una invitación para investigaciones futuras en la línea de indagación por la que hemos optado.

Parfraseando a Foucault, lo aquí escrito no es más que la propia proyección que irrumpe en medio de todas las palabras usadas, *por el juego de una identidad que tiene la forma de la individualidad y del yo*. Palabras acerca de las que es preciso asumir la autoría aún sabiendo que una vez escrito, el relato, al ser *lanzado a los cuatro vientos*, rompe amarras con su enunciador.

CORPUS DOCUMENTAL

- LEYES Y DECRETOS UNIVERSITARIOS (1947 – 1995)

Ley 13031/47 - Primer Gobierno de Perón

Ley 14297/54 - Segundo Gobierno de Perón:

Decretos 477/55 - Revolución Libertadora Deroga leyes peronistas. Reestablece Ley Avellaneda N°: 1597.

Decretos 6403/55 Pautas para la organización de las universidades nacionales.

Ley orgánica de Universidades Nacionales N° 17245/67. Gobierno de Onganía.

Plan Taquini - Creación de Universidades Nacionales. Nacionalización de Universidades Provinciales 1966/73.

Ley de Universidades Nacionales N° 20654/74 - Tercer Gobierno de Perón.

Ley 2127619/76 Gobierno de Facto

Ley 22207/80 - 1980

Decreto: 154/83 - Gobierno de Alfonsín.

Decreto 1967/85 – Creación del SICUN (Sistema Interuniversitario de cuarto nivel)

Ley Federal de Educación N° 24795/1993

Ley de educación Superior N° 24521/1995

- PLANES DE ESTUDIO, RESOLUCIONES y ORDENANZAS

Ordenanza de Creación de la Escuela- Plan Lo Celso 3/12 1948

Plan Giacobbe – Ordenanza del 7/11/1950

Nota N° 32422/59

Plan Bulgheroni. Ordenanza N° 3 -1960

Resolución Rectoral N° 5/1965 – Ordenanza 7/66. Primer Plan de Estudios del Departamento de Teatro.

Expediente N° 72357 /1966 - Ordenanza 7/66. Primer Plan de Estudios del Departamento de Cine.

Plan 68. Primer Reforma Plan de Estudios – Resolución N° 105 1968

Plan 72. Segunda Reforma plan Bulgheroni Ordenanza 72

Resolución Interna N° 411 1973

Resolución Interna N° 25 Marzo de 1974

Resolución Interna N° 128 26 de Marzo de 1974

Resolución Interna N° 57/74 del 6 de Mayo de 1974

Resolución Interna N° 124 3 de Junio de 1974

Resolución Interna N° 111 22 de Julio de 1974

Resolución Interna N° 140 2 de Septiembre de 1974

Resolución Interna N° 144 3 de Septiembre de 1974

Resolución Interna N° 176 24 de Octubre de 1974

Resolución Interna N° 218 26 de Noviembre de 1974

Resolución Interna N° 6/75 22 de Enero de 1975

Resolución Interna N° 79/75 – Clausura del teatrino

Resolución N° 155 – Anexo a Facultad de Filosofía y Humanidades

Resolución Interna 1/7/75

Ordenanza 18/75 Resolución Interna N° 2291 28 de Julio de 1975

Resoluciones Internas N° 48, 49, 50 Renuncia Jefes de Departamento

Resolución Interna N° 405

Resolución Interna 31 de Julio de 1975

Resolución Interna N° 54/75 16 de Septiembre de 1975/ Ordenanza “1” 18/75

Resolución Interna N° 321 23 de Septiembre de 1976

Resolución Interna N° 79/75 13 de Noviembre de 1975

Resolución Interna N° 82/75 14 de Noviembre de 1975

Resolución Interna N° 24 de Noviembre de 1975

Resolución Interna N° 99/75 3 Diciembre de 1975

Resolución Rectoral 1445/75

Plan 78 Ordenanza N°6

Expediente N° 12-8633076

Resolución Honorable Consejo Directivo N° 185 11/07/86

Resolución Honorable Consejo Directivo N° 308185

Resolución 47/84

Plan de Estudio del Departamento de Plástica (1985)

Plan de Estudio del Departamento de Música (1986)

Plan de Estudio del Departamento de Cine (1987)

Plan de Estudio del Departamento de Teatro (1989)

OTROS DOCUMENTOS

Plan trienal 1974-1977 –Educación. Centro nacional de documentación e información educativa.

Ministerio de Cultura y Educación Bs. As. 1974

Espíritu y normas de aplicación de la Ley Universitaria. N ° 20654/74 Educación Centro nacional de documentación e información educativa. Ministerio de Cultura y Educación Bs. As. 1974

Proyecto Básico FOMECE. UNC. (1996) Estrategias institucionales de desarrollo para el mejoramiento de la Calidad Académica.

Informe Comisión JURY. Resolución Ministerial N° 169/01

Proyecto Educativo Institucional Conservatorio Provincial Félix T. Garzón. (2004)

Educación y conocimiento. Eje de la transformación Productiva con equidad. CEPAL 1992

Conferencia sobre Educación Superior organizada por UNESCO en París, Octubre 1998

La Educación Superior: Lecciones de una experiencia. Banco Mundial 1994

Manual de Operaciones, Guía y Formularios para la presentación de Proyectos 1996 Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias FOMECE.

TEXTOS Y DOCUMENTOS ESPECÍFICOS DE LA ESCUELA DE ARTES

A.A.V.V Informes Bienales Kaiser de Arte 1962/1964/1966

BULGHERONI, Raúl (1968) "El arte en la Universidad. Escuela de Artes 1948-1968 Esc. De Artes UNC. Córdoba.

----- (1970) "Presencia de la juventud en arte" Curso de temporada Dpto Coordinación de Extensión UNC.

BAZÁN, Federico (1973) "Los objetivos de la transformación". Julio

GUARDIA, Azucena (1997) Monografía En: EDELSTEIN, Gloria y SALIT, Celia (comp.) Informe FOMECE Tomo I. Mimeo.

INFORME DE LA COMISIÓN DE AUTOEVALUACIÓN (1998). Escuela de Artes. FFyH. UNC.

OLIVA, Juan (1989) "El Departamento de Cine. Una estructura Universitaria Integral".

RUIZ, Armando "Una experiencia límite" Inédito.

VILLEGAS, Silvia y ROCA, Susana (1998) "Apuntes preliminares para una historia de la Escuela de Artes de la FFyH de la UNC." Mimeo. En: "Anexos"

ZAGA, Nora y MUSITANO, Adriana (1998) "Dos testimonios y la creación colectiva La apropiación del pasado Veintitantos años después." En: *Discursos de tradición y contemporaneidad* Ediciones del Centro de estudios avanzados de la UNC. pp:59-69.

----- (2002) "Identidad y vida institucional. Teatro, enseñanza y profesionalismo". En: Publicación del CIFFYH "Identidad". N° 2. FFyH. UNC. Pp: 131-137.

PROYECTO Ejecutivo (1997) "Mejoramiento del grado en el marco de un proyecto general de reforma curricular y desarrollo de la Escuela de Artes" Elevado a FOMECE.

Informe Estudios de Base (1998) Proyecto Reforma Curricular. Escuela de Artes. FFyH. UNC.

Informe Final Reforma Curricular FOMECE 1997-1999 Tomo 1. Escuela de Artes. FFyH. UNC

Informes Expertos. Participantes en calidad de Consultores Externos. PROCESO FOMECE.

LEGAJOS DE PERSONAL FFYH.

CUADROS Y GRÁFICOS

1- Línea de tiempo Historia Argentina Siglo XX.

2- Línea de tiempo Escuela de Artes 1948-2005

3- Estructura Curricular de la Escuela de Artes (1949 – 2005)

4- Cuadros comparativos de carreras por Departamento (1960 – 2005):

4.1. Departamento de Plástica: Licenciatura en Pintura

4.2. Departamento de Música: Licenciatura en Perfeccionamiento Instrumental

4.3. Licenciatura en Composición Musical

4.4. Departamento de Cine: Licenciatura en Cine

4.5. Departamento de Teatro: Licenciatura en teatro con orientación en Técnica Actoral

- DETALLES DE FOTOGRAFÍAS

Portada: Collage Pabellones de la Escuela de Artes.

Capítulo 5: Pabellón México

Capítulo 7: CEPIA