

LA TÉCNICA EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA. UN ESTUDIO DISCURSIVO Y PSICOANALÍTICO

Technique in University Artist Education. A Discursive and Psychoanalytical Study

Magali Pastorino* 

RESUMEN

En este artículo se presenta los resultados de una investigación en educación que buscó conocer los efectos de la técnica en la *relación con el saber* durante el proceso de creación de un grupo de estudiantes universitarios de artes visuales. Asimismo, se incorpora la discusión de la noción de sujeto, que introduce el psicoanálisis, en las ciencias sociales, la cual fundamenta el sentido de la *relación con el saber*, y se revisa su efecto en la metodología aplicada. La metodología es cualitativa, con un diseño flexible y enfoque discursivo.

Los principales resultados obtenidos fueron la pregnancia en el proceso creador de la concepción técnica moderna en la enseñanza artística de enfoque productivo, la existencia de un esquema discursivo psicologicista organizador del proceso y la confirmación empírica de una posición escindida del artista respecto a su obrar, producto de la condición que imprime el sentido moderno de la técnica.

Palabras clave: educación superior, arte, psicoanálisis, análisis de discurso.

ABSTRACT

This communication presents the results of an investigation in education that sought to know the effects of technique in the relationship with knowledge during the process of creating a group of visual arts university students. Likewise, the discussion of the notion of subject that psychoanalysis introduces in the social sciences is incorporated, which supports the meaning of the relationship with knowledge, and its effect on the applied methodology is reviewed. The methodology is qualitative, the design is flexible, and the approach is discursive. The main results that it yields are the pregnancy in the creative process of the modern technical conception in artistic education with a productive approach, the existence of a discursive psychologicalist scheme that organizes the process and the empirical confirmation of a split position of the artist with respect to his work, product of the condition that prints the modern sense of technique.

Keywords: higher education, art, psychoanalysis, discourse analysis.

1. Introducción

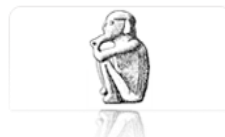
A propósito de la situación de la educación artística en América Latina, la antropóloga Lucinda Jiménez López (2009) sugiere que las políticas culturales refuerzan el valor de producto de la obra artística al colocar en un mismo nivel de apreciación la cualidad artística y la realización técnica. En cierta medida, ello fuerza a que se imponga en la escena cultural latinoamericana la equivalencia entre

* Universidad de la República del Uruguay, Montevideo, Uruguay.. Profesora agregada del Depto. de las Estéticas. Instituto de Bellas Artes. Facultad de Artes. Doctora en Educación. Correo: magalipastorino@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2258-7423>

DOI: <https://doi.org/10.15517/rk.v48i3.63181>

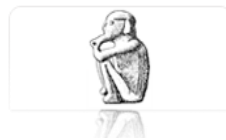
Recepción: 8/12/2023 Aceptación: 12/7/2024



el arte y la técnica, traspuesta en los ámbitos de la producción artística y el educativo con diferentes efectos. En el primero, con la imposición de una pauta ritual en la producción artística que menoscaba el abanico de experiencias y el potencial de transformación del arte, y, en el segundo, con una mayor valoración del desarrollo técnico respecto a la relación que el estudiante pueda tener con sus inquietudes estético-artísticas y sus alcances existenciales. Esto último introduce una encrucijada en la enseñanza artística universitaria latinoamericana que, sin embargo, aún no está muy explorado.

Al respecto, en el marco del programa del doctorado en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay), se realizó una investigación que partió de la búsqueda y el estudio de los antecedentes de los modelos didácticos en artes visuales vigentes (Agirre, [2005](#); Marín Viadel, [1997](#)) e investigaciones en educación artística en países latinoamericanos (Correa Montaña, [2020](#); Huertas, [2010](#); Larregle, [2018](#); López Araujo y Cebrián López, [2017](#), entre otros). En esta vía, se reconoció un enfoque productivo de la enseñanza artística, caracterizado por el protagonismo de la técnica en la enseñanza y la búsqueda productiva de objetos de calidad, desde un enfoque formalista, que deja en un segundo plano las vicisitudes del proceso de producción artística y al sujeto en situación. Brevemente, se encontraron tres aspectos sustantivos de dicho enfoque:

1. El valor del aprendizaje recae en la producción de obra, vista desde una perspectiva estética formalista (por la que se busca la calidad formal). La técnica asume el protagonismo en la práctica.
2. En cuanto a las ideas pedagógicas, se parte de una concepción psicologista del sujeto que, según el caso, ubica el sentido en la expresión o, en un lugar más objetivo, en la conducta. En el primer caso, se busca que el sujeto manifieste contenidos interiores (*subjetivos*) a través de la técnica y, en el segundo, que sea capaz de hacer de manera adecuada los procesos técnicos que llevan a la realización de la obra artística, es decir, el producto resultante de dicho proceso.
3. Respecto al modo de enseñanza, se coloca el énfasis en el régimen de taller, este es el centro de la producción de objetos de calidad técnica y formal.



Cabe mencionar que siguiendo la *perspectiva decolonial* de Gómez (2015), se reconoce que dicho enfoque productivo se vincula directamente con la persistencia de valores academicistas y formalistas correspondientes a la condición colonial de los estados nacionales de América Latina.

Como se puede observar, la técnica artística cobra un fuerte interés en dicho enfoque. En correlato, la obra artística pasa a ser considerada en su naturaleza técnica. Jiménez (2010) señala que la expansión técnica es un rasgo de nuestra civilización. Es un modo de pensar calculante, como señala Acevedo (Heidegger, 1997) y, básicamente,

[es] un procedimiento que aplicamos a la producción de una cosa y, en este caso, [...] adquiere el sentido de «habilidad» o «táctica» para la realización de algo; así se emplea cuando se dice que alguien posee, por ejemplo, una «técnica» especial para pintar al óleo.

(Giardina, 2000, p. 209)

En este sentido, la técnica artística se define tradicionalmente como el conjunto de procedimientos instrumentales que hacen posible la producción artística, vinculados al conocimiento de la física y condicionados por los procesos de industrialización que dan lugar a «nuevos materiales» para la creación. No

obstante, en el campo de las prácticas artísticas desde el siglo pasado se evidencia un rechazo de dicha definición, afirmándose el sentido de *proceso operativo* (Maltese, 1970); y con este, el del *proyecto y ejecución*; por lo que la técnica pasa a considerarse un campo de operación, autosuficiente y finalista.

Ahora bien, en procura de enmarcar el proceso artístico en las artes visuales —desde una perspectiva acorde con una concepción de sujeto afín a la problemática y una teoría artística que integrara el proceso en artes visuales y las vicisitudes del artista—, se articularon dos ejes principales de investigación: uno psicoanalítico, para atender la cuestión del sujeto, y otro histórico-discursivo, para abarcar el proceso artístico y el lugar de la técnica.

En este sentido, fue útil la idea de *caja de herramientas* (Foucault, 1985) que surge en la conversación entre Foucault y Deleuze a propósito de formular una manera de relacionar la teoría y la práctica, en la cual la práctica no sea entendida como aplicación teórica ni la teoría como totalizadora de la experiencia. A ello se agrega el carácter pragmático de la teoría, pues «es preciso que sirva, que



funcione», y también constructorista, porque «no se vuelve a una teoría, hay otras por hacer» (Foucault, [1985](#), p. 10).

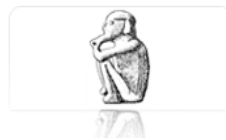
De acuerdo con los ejes mencionados, se ordenaron las referencias teóricas que se tomaron del campo educativo del arte, las ciencias de la educación y la filosofía del arte.

1. 1. Eje histórico discursivo: el proceso artístico y el lugar de la técnica

Las investigaciones de Marín Viadel ([1997](#)) y Agirre ([2005](#)) permitieron reconocer los modelos históricos vigentes de la enseñanza artística occidental, estos constituyen un modelo dominante basado en la producción técnica. En esta vía, Maltese ([1970](#)) y Alegre et al. ([2011](#)) presentan un panorama histórico de la técnica artística de las artes visuales dividido en dos concepciones contrapuestas; la primera es la técnica como medio para la producción, la segunda cuestiona a la anterior y enfatiza en el valor de la idea y el proceso en detrimento de la producción de objetos materiales, en línea con algunas propuestas del campo artístico contemporáneo.

Asimismo, Agamben ([2005](#)) proporcionó un marco histórico-discursivo para comprender el sentido de la técnica y actualizarla en virtud de nuestra cuestión. Identificó el sentido antiguo del hacer técnico y su mutación en la época moderna, la que condujo a la unificación de las concepciones antiguas de praxis (el hacer vinculado a la vida de la polis), *poiesis* (el hacer que involucra un saber y una verdad) y el *ergon* (el hacer asociado a la vida del esclavo, atado a las necesidades), en un tipo de hacer visto exclusivamente como práctica y trabajo. Dicha mutación tiene un efecto paradójico en la obra artística de la época moderna, pues puede ser considerada a la vez artística y objeto industrial, tal como muestra la famosa obra *Urinario* de Marcel Duchamp, realizado en 1912: un simple urinario de fábrica que lleva la firma de su fabricante.

En correlato, Agamben ([2005](#)) señala la concepción de arte derivada de la estética formalista kantiana, por la que se concibe la obra como representación sensible. Asimismo, el sujeto de la reflexión estética deja de ser la obra para ser el proceso interior o juicio que lleva a distinguir la obra artística de otras cosas. De este modo, la estética formalista lleva a que el artista busque colocarse en la posición de espectador de su obra y deniegue la inquietante experiencia del proceso creador; este movimiento genera un desgarramiento.



El desgarrar para el artista básicamente significa relacionarse con la obra como si fuera un conjunto de elementos formales (composición, dibujo, color, tema, etc.) y colocarse en el lugar de operario (el que la hace o fabrica). De esta manera, la obra es aprehendida de manera sensible —es decir, de forma visual— por el artista convertido en espectador, a la vez que deniega el proceso, en el que estaría lo sustantivo del arte.

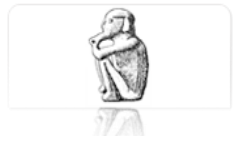
Cabe aclarar, según Cauquelin (2012), que la estética formalista tiene vigencia, pues se ha convertido con el paso del tiempo en una vulgata estética.

Por lo antedicho, el aporte de la teoría agambiana a esta investigación hizo visible las condiciones discursivas de la técnica en el territorio de las prácticas artísticas contemporáneas y reveló la posición de desgarrar del artista. De esta manera se pudo definir un plano ontológico de la investigación enfocado en el proceso creador.

1. 2. Eje psicoanalítico: la cuestión del sujeto

De las ciencias de la educación, el investigador uruguayo Luis Behares (2007, 2016) señala la existencia problemática de un esquema general de la enseñanza que relaciona un sujeto de conciencia y voluntad con un objeto de apropiación, lo cual es necesario dismantelar para reconceptualizar y reintegrar el orden del acontecimiento al campo de la enseñanza. Esto se entronca con la investigación de las ciencias de la educación en Francia, en los años ochenta, de la que Beillerot (1998, 2000) es uno de los más destacados exponentes, autor de la noción *relación con el saber* para ser aplicada en el campo clínico de la educación.

Brevemente, la *relación con el saber* es una relación íntima que un sujeto establece con el saber y que puede dar lugar a un proceso creador. No se trata de una operación ni un mecanismo cognitivo, se origina en el deseo de saber de un sujeto hablante (Beillerot, 1998). En esta noción, que se basa en un sintagma de la obra lacaniana de los años sesenta, participan dos dimensiones fundamentales, la del sujeto y la del saber. Beillerot (1998), por su parte, retomó el sintagma lacaniano para aplicarlo al campo de la investigación clínica en educación. Para ello, se apoyó en la definición de *saber* asociada a las prácticas sociales que construyó Foucault (2010) a finales de los años sesenta, la cual se instaló fuertemente en el campo de la investigación francesa:



La centralidad y el redimensionamiento de la noción de Saber en el pensamiento francés [...] se vincula a la repercusión de la obra foucaultiana en la que el saber (o saberes) se define formando parte de las prácticas discursivas sociales. (Beillerot, [1998](#), p. 49)

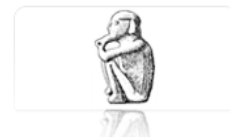
En cierta medida, la recuperación de dicho sintagma lacaniano le permitió a Beillerot otra lectura del sentido foucaultiano del saber, según las consideraciones epistemológicas realizadas por Lacan, como se verá más adelante. Afirma que Lacan «sensible al estructuralismo» reintrodujo al sujeto o, mejor dicho, a *cierto sujeto*, y esta operación le llevó a eliminar el protagonismo que mantenía el yo [je] en la escena psicoanalítica (Beillerot, [1998](#), p. 49). En consecuencia, en la noción *relación con el saber* el yo no es otra cosa que el recinto de lo imaginario. Y la causa del accionar está puesta en *cierto sujeto* que obra en y ante el propio desconocimiento de la persona, surgiendo como un tercer término para ella. Por ello, la relación con el saber evidencia la experimentación del sujeto y la verdad separadas en el hablante, confirma la captura del viviente en las redes significantes. De esta manera, la verdad de la causa es *proferida* (o sea, dicha por el hablante) e interfiere en el curso efectivo del hablante con formaciones del inconsciente, como el lapsus, el chiste, el olvido de nombres, etc. Desde esta óptica, el deseo parte de la estructura del significante como un saber inscrito en un discurso que se desconoce y se desliza en la cadena signifiante como significación. Este *cierto sujeto* no es otro que el sujeto deseante, el del psicoanálisis.

Por lo dicho anteriormente, incluir en esta investigación la *relación con el saber* instala un eje psicoanalítico por el que se atiende la condición deseante del viviente en la red del lenguaje, pero también incorpora una dimensión ética y crítica de la metodología.

Respecto al campo de la enseñanza artística universitaria, dicha noción permite desasociar el proceso artístico del campo del aprendizaje y resituarlo en el campo de la cultura. Pues el objeto estudiado no se vinculaba con el aprendizaje del arte o de la técnica, sino que se focalizaba en la relación con el saber emergente del proceso creador.

1. 3. La procedencia de la noción relación con el saber

Según Vercellino ([2014](#)), es fundamental conocer la procedencia de la noción de «relación con el saber» (p. 7). Muchas investigaciones la utilizaron sin estudiar en profundidad sus orígenes, lo que llevó



a quitarle precisión respecto a la concepción de sujeto utilizada o, en sus palabras, a «la particular relación del sujeto con lo real, sus intentos de velamiento, las formas cómo diferentes prácticas sociales atienden la relación entre la representación imaginaria del saber y lo inacabado de la verdad sobre lo real» (p. 7), de esa manera se omitió la discusión respecto a la subjetividad, un tópico privilegiado de la investigación en ciencias sociales.

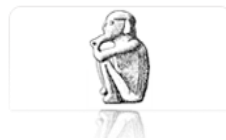
Como lo han señalado Beillerot (1998, 2000) y Charlot (2006), los orígenes se encuentran en dos escritos lacanianos de los años sesenta: «Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano» (1960) y «La ciencia y la verdad» (1964-1965) en los que, entre otras cosas, Lacan plantea la relación entre la ciencia —en particular, la psicología— y el psicoanálisis.

En dichos textos, Lacan afirma, por una parte, que el psicoanálisis representa un sismo para la ciencia moderna al sobrevenir en ella y anudar más íntimamente el régimen de saber con el de la verdad. Indaga en la «frontera sensible de la verdad y el saber», que es aquello que la ciencia con Descartes «parece ciertamente haber regresado a la solución de cerrarla» (Lacan, 2018, p. 759) al postular, siguiendo la tesis aristotélica, la unidad del sujeto y un conocimiento que le es natural. Desde esta perspectiva, la *conciencia* entendida como una secuela histórica del *cogito* cartesiano es «la acentuación engañosa de la transparencia del yo en acto a expensas de la opacidad que lo determina» (Lacan, 2018, p. 770).

Ahora bien, las consideraciones epistemológicas que se desprenden de dichos textos tienen un efecto en la metodología de las ciencias sociales e interpelan al científico al señalar que la actividad científica también implica una relación con el saber, por tanto, se incorpora la cuestión de un saber que no se sabe.

1. 4. Situaciones inexplicables

La noción *relación con el saber* nos permitió ordenar el campo exploratorio y relevar, en el seguimiento de los procesos estudiantiles, ciertas situaciones inexplicables para el estudiante que se presentaron en forma de abandono, suspensión y estancamiento del proceso creador, muchas veces acompañadas de angustia y tristeza. Si bien estas situaciones son habituales en la enseñanza artística, desde esta óptica cobraron mayor importancia y se interpretaron formando parte del proceso creador.



En especial, la noción *relación con el saber* tuvo un lugar fundamental porque permitió comprender dichas situaciones, es decir, organizar el campo de exploración de la investigación (Pastorino, [2022](#)) y permitir reflexionar en clave ontológica acerca del proceso artístico y en clave ética, el lugar del artista como sujeto hablante.

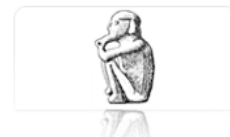
En esta línea, se postuló que las situaciones inexplicables observadas se correspondían al régimen saber/verdad escindidos, en un juego del no saber del yo y del saber del sujeto del inconsciente, capaz de reconfigurar el proceso creador. En este derrotero, las preguntas principales fueron: ¿cuáles son los efectos de la técnica en la enseñanza artística, de enfoque productivo y con una estética principalmente formalista?, ¿cuáles son los efectos en la relación con el saber durante los procesos artísticos? y ¿cuáles se vinculan a la figura del desgarrado del artista? Así, el objeto de la investigación se constituyó en el estudio de los efectos de la técnica en la relación con el saber durante el proceso de producción artística de un grupo de estudiantes universitarios de artes visuales desde la perspectiva de las prácticas artísticas.

2. Método

Se optó por una metodología cualitativa, con un diseño flexible, que permitió seguir la dinámica recursiva y ajustar las categorías de análisis en el «ejercicio permanente de someter a prueba una trayectoria que contiene y excede el “paso”» (Cottet, [2013](#), p. 17), y un enfoque discursivo. Se constituyó un estudio de caso único (Neiman y Quaranta, [2006](#)) de enseñanza artística universitaria de artes visuales con enfoque productivo en un instituto público universitario de la Universidad de la República en el año lectivo 2019.

Asimismo, se realizó el seguimiento de un grupo de doce estudiantes avanzados de las licenciaturas en Artes Visuales, teniendo en cuenta que la cantidad era un número posible de abarcar con recursos propios e institucionales. De ellos obtuvimos el consentimiento informado y la autorización de uso de imágenes.

Las licenciaturas del instituto tienen una duración de seis años, por ello se trabajó con aquellos estudiantes que cursaban los últimos tres, tomando en cuenta el nivel de autonomía y avance respecto a la formación. Se seleccionaron seis casos para profundizar en la relación con el saber y el lugar de la técnica en los procesos artísticos. De acuerdo con Maltese ([1970](#)) y Alegre et al. ([2011](#)), dichos casos



se distribuyeron en dos perfiles, uno (Perfil 1) en el que el estudiante utilizaba la técnica de manera tradicional, es decir, como medio para la producción; y otro (Perfil 2) en el que lo técnico era interpelado en línea con las prácticas artísticas contemporáneas.

Las técnicas de exploración fueron entrevistas en profundidad y semidirigidas, registros en diarios de campo y fotográfico.

A continuación, se presenta la Tabla 1 con la selección de doce estudiantes para el seguimiento de los procesos artísticos, y las Tablas 2 y 3 de unidades de análisis según perfiles asignados.

Tabla 1

Selección de estudiantes para el seguimiento de los procesos en 2019

| Código | Edad | Sexo | Año cursado | Lenguaje |
|--------|------|------|-------------|------------------------------|
| A | 24 | H | 6 | Dibujo y pintura |
| B | 37 | M | 5 | <i>Performance</i> , collage |
| C | 27 | M | 6 | Pintura, volumen |
| G | 26 | H | 6 | Dibujo y pintura |
| J | 24 | H | 4 | Dibujo y pintura |
| L | 26 | H | 4 | Pintura, <i>performance</i> |
| M | 29 | M | 6 | Fotografía e instalación |
| N | 37 | M | 5 | <i>Performance</i> y danza |
| R | 37 | H | 6 | Pintura y collage |
| S | 29 | M | 6 | Foto y diseño gráfico |
| T | 60 | M | 4 | Pintura y <i>performance</i> |
| V | 26 | M | 4 | Instalación, dibujo y danza |

Tabla 2.

Detalle de los casos estudiados en el Perfil 1

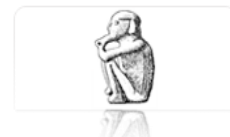
| Código | Sexo | Año cursado | Edad |
|--------|------|-------------|------|
| C | M | 6 | 27 |
| J | H | 4 | 24 |
| R | H | 4 | 37 |

Tabla 3.

Detalle de los casos estudiados en el Perfil 2

| Código | Sexo | Año cursado | Edad |
|--------|------|-------------|------|
| B | M | 5 | 37 |
| L | H | 6 | 26 |
| V | M | 4 | 26 |

Asimismo, se acompañó la investigación con un estudio de documentos institucionales (planes, programas, reglamentos y artículos especializados) que ayudaron a confirmar y presentar el caso en un servicio universitario público uruguayo. En dicho estudio se corroboró que desde la década del noventa el servicio enfatizó en la práctica y la enseñanza técnica (Porley, [2008](#)), lo que constató el giro técnico



de la enseñanza universitaria en el país. También se observó que la evaluación final de carrera correspondía a dicho enfoque al ponderar principalmente en el trabajo final de egreso el «nivel de conocimientos técnicos demostrados», y la «calidad de la producción artística de acuerdo con la ubicación estética del estudiante» (Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes [IENBA], [2019](#)).

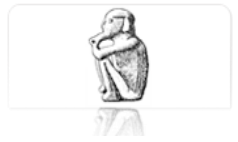
Estratégicamente, la investigación se ordenó en dos fases, una de carácter exploratorio (2018-2019) y otra analítico (2020). En la primera, se realizó el seguimiento de los procesos artísticos estudiantiles, utilizando las técnicas mencionadas, entrevistas semidirigidas y en profundidad, registro fotográfico para el anclaje del análisis discursivo y observaciones en diarios de campo. A través de la revisión del diario de campo fue posible reparar en situaciones de abandono, angustia y olvidos que se encuadraron en la noción de *relación con el saber*. También se constituyeron aquí los perfiles con el fin de encontrar rasgos en común que vincularan la técnica y la relación con el saber en cada caso y así generalizar a nivel teórico los resultados.

En la segunda fase de la investigación, que se realizó en el contexto de emergencia sanitaria (2020), se siguió una perspectiva histórico-discursiva para el análisis. Se optó por el lacaniano (Frosh, [2013](#); Parker, [2013](#)) y se incluyeron recursos del psicoanálisis que siguen la teoría del significante de Lacan para profundizar en la relación con el saber.

3. Resultados

En los resultados se distinguen tres tópicos de interés relacionados entre sí: la relación con el saber en el proceso creador, el esquema psicologicista del discurso, la posición de desgarró del artista y el lugar de la técnica en el proceso.

Respecto a la relación con el saber, se ha visto en B la búsqueda de una cosa indefinida y enigmática que la llevó a realizar grandes *collages* intervenidos con pintura al óleo de un cielo con nubes en estilo barroco, pero en cuanto dijo saber el motivo interior la aburrió y el proceso quedó estancado. Porque para B era muy importante la idea que se configuraba en el proceso. En el proceso, trató de trasladar a la pintura del cielo con nubes la captación de lo sagrado que encontraba en la pintura religiosa barroca, pero no pudo por la falta de un conocimiento técnico. Se sentía «poco elegante» pintando con pincel las nubes, no le quedaban bien, perjudicando con ello la totalidad de la pieza. Para

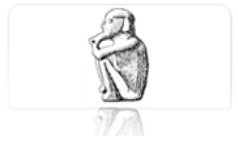


B, la técnica se contraponía a la «sensibilidad artística». Pero ante la frustración, el proceso quedó en suspenso y luego lo abandonó.

En L la relación con el saber se da por medio de las «metáforas» o «movilizaciones internas» que se expresaban en figuras enigmáticas a través de la pintura al óleo y que vinculan su interioridad con el mundo exterior. La expresión de dichas «metáforas» implicaba un crecimiento espiritual, era más importante que la solución formal. Porque a través de ellas lograba trabajar aspectos íntimos como los relacionados con su sexualidad. No obstante, la fluencia de metáforas no era controlada, por lo cual pendía sobre L la posibilidad del «mutismo», es decir, de que quedara sin la capacidad de pintarlas. Asimismo, había algo más en la pintura, que decía escapársele, que, si bien estaba acoplado a la técnica, era lo sustancial del arte y lo reconocía en el efecto visual del deslizamiento de la pintura en el lienzo y el brillo del óleo. En su proceso incorporaba herramientas digitales para plantear «soluciones» visuales (de color, dibujo, composición) a sus pinturas y no perder el tiempo «luchando» con la pintura. Sin embargo, era con la «lucha» donde encontraba el valor de lo artístico en sus piezas.

En V, la relación con el saber se presentaba con angustia al no poder comunicar lo que significaba para ella la *performance*, que era lo que estudiaba. Decía sentir que las ideas se le escapaban. El proceso creativo que la llevó a pensar en una *performance* la abrumaba a la vez que la entusiasmaba. Se había propuesto armar una caja de vidrio de su tamaño, con orificios para respirar, y habitarla por un tiempo. Pero poco a poco se le fue «deshilachando» la idea, perdió el entusiasmo, dejó de sentir la potencia del acto, generándole una gran angustia y sensación de pérdida. Finalmente, desistió. Más adelante, produjo un dispositivo visual (dibujos y textos en un cartón) para hacer «catarsis» y esto le permitió aliviar la angustia y salir de un estado de tristeza. Para V, la técnica no estaba muy asociada con lo sustancial del arte, pero le daba tranquilidad realizar actividades meramente técnicas.

En C, que trabajaba con madera construyendo composiciones con formas geométricas, la relación con el saber implicaba un *diálogo* con el material que se daba en el proceso en el cual se conjugaban situaciones anímicas y afectivas intensas. El material —la madera— le sugería cómo utilizarla, qué hacer con ella, cómo seguir el proceso hasta el término de la obra. Pero si el diálogo no aparecía y el profesor no la guiaba, aparecía el estancamiento en el proceso y hasta su abandono; reenganchar era muy difícil.

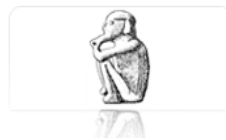


En J, se pudo apreciar una relación con el saber en tensión. Realizó grandes cuadros con imágenes pornográficas de películas y revistas con pintura al óleo. Y si bien el clima del taller era de camaradería, sentía que su exploración estaba amenazada. Esa sensación lo llevó a dilucidar que prefería el lugar del espectador de los procesos artísticos que el del artista. Sentía que el espectador tenía «patente de corso», podía ver imágenes pornográficas que iban haciéndose presentes en los cuadros sin que por ello fuera sancionado, a esta posición la llamó «blindaje». Mientras que el artista, inmerso en el proceso, quedaba más expuesto y vulnerable no tanto al entorno social del taller como a sus fantasmas y al miedo a la sanción. Finalmente, la tensión lo llevó a abandonar el proceso.

En R, que realizaba un *collage*, basado en temas históricos, la relación con el saber estaba signada por una «terrible satisfacción» que sentía al terminar cada una de las piezas siguiendo un programa controlado de actividades. Encontró un método eficaz para realizar series de gran tamaño, incluso un método de pegado rápido y prolijo. La planificación de la producción le llevó a pensar en la posibilidad de desarrollo económico, no obstante, el proceso fue abandonado. Se sintió encorsetado, hastiado de la rutina que se había fijado de antemano.

En todos los casos presentados se dedujo un esquema psicologicista que, básicamente, instala dos lugares, uno interior, el de la subjetividad (nombrado de formas diferentes: «sensibilidad artística», en B; «movilización interna», en L; algo interior que se sacaba de manera «catártica», en V; de «diálogo», en C; lugar de fantasmas, en J; «terrible satisfacción», en R) y otro de manifestación o comunicación puesta en la obra. En todos se observa la inquietud por algo que no cierra, angustia, interpela y es incontrolable.

También surgieron ciertas figuras que indicaban una posición de desgarramiento con respecto al proceso y la obra, se presentaban cuando el proceso se estancaba o se abandonaba. Además, a través del seguimiento de los procesos artísticos, se hizo visible en los estudiantes las diferentes estrategias para abrazar dicho desgarramiento, es decir, conseguir un lugar satisfactorio respecto a la emergencia de la angustia y la frustración, pero no tuvieron mayor éxito. En cierta medida se confirma con material empírico la tesis agambiana del desgarramiento del artista. En todos los casos la aparición de un enigma personal funcionó para el estudiante como acicate del proceso artístico.



En lo que refiere a la técnica, se apreciaron dos dimensiones, según el perfil. En los casos del perfil convencional, donde tenía un lugar protagónico en la instrumentación de la obra, lo técnico no estaba vinculado estrechamente con el proceso artístico. Lo esencial del arte se vinculaba con algo que se presentaba en forma enigmática e interpelaba, por ejemplo, el «diálogo» con el material que C inexplicablemente (según ella) mantenía. Asimismo, el estudiante se colocaba en la posición de operario de su propio proceso, buscando la eficiencia en la actividad, como en el caso de R impulsado por la ilusión de un proyecto económico y laboral.

Por su parte, en el perfil no convencional, que privilegia la idea y el proceso más que el producto final y su acabamiento, se presentaron ciertas inquietudes sobre los aspectos formales muy llamativas, pues no se correspondían con un discurso que valoraba la idea y el proceso más que la pieza terminada. Como hemos visto, B quería pintar nubes que le salieran bien técnicamente y L buscaba soluciones digitales para superar el momento del error en la pintura. Esta ambivalencia sugiere que la concepción convencional de la técnica es muy pregnante en el proceso creador e incluso sobrevuela los procesos artísticos que apuntan a ampliar los horizontes de la concepción técnica convencional.

Asimismo, y unido a la cuestión del lugar de la técnica, se apreció la mecanización ante la búsqueda de eficiencia y control del proceso y tuvo un efecto paradójal. Si bien colaboraba con la planificación eficiente y rápida de una producción (se vio claramente en R al generar un método de encolado para hacer *collage*), llevó a generar la suspensión o abandono del proceso artístico.

4. Discusión metodológica

La incorporación de la noción de sujeto del psicoanálisis en una investigación de ciencias sociales de carácter cualitativo plantea una revisión de las categorías objetivistas y positivistas de su metodología, a nivel disciplinar es una discusión vigente y activa.

Pues como afirman Marradi et al. (2007) existe una posición que defiende la idea de que el modo de usar la técnica y de interpretar las experiencias de investigación están condicionadas por la opción gnoseoepistemológica del investigador. En esta línea, se defiende la libertad del investigador respecto a los marcos elegidos para pensar en su problemática.



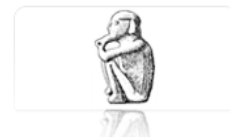
Estos autores también señalan que la existencia de nexos rígidos entre los referentes (realidad), el pensamiento y el lenguaje es contraproducente para la investigación en el campo humano, que es complejo y dinámico. Sin embargo, cabe mencionar que dichos debates aún no han dejado huellas profundas en el lenguaje y se siguen utilizando en las investigaciones las categorías clásicas, como en esta, con la salvedad de que en algunas se añade una discusión sobre el alcance de sus términos.

Desde la perspectiva psicoanalítica, la realidad nunca puede ser capturada por el investigador porque siempre hay un resto que se pierde en el pasaje de lo registrado a la conceptualización (Singer, [2019](#)). Y de este modo, según Assoun ([1993](#)), para las ciencias sociales el psicoanálisis se ha vuelto una especie de destino porque ayuda a problematizar la «cultura». Es decir, el psicoanálisis logra redescubrir en ella el enigma que le es propio, porque lo deconstruye y reconstruye. En concreto, esto quiere decir que el análisis psicoanalítico desordena y vuelve a ordenar las series discursivas, dando visibilidad a otros sentidos no tan fijos (no dominantes). Pone en relieve la necesidad de preguntarnos por las propias condiciones de posibilidad de los fenómenos a partir de la experiencia del inconsciente: no ya desde la subjetividad, en su carácter de entidad homogénea.

En esta línea de ideas es que se constituyó para esta investigación un estudio de caso, en procura de captar algo de la complejidad de la realidad social y poder transferirla a la comunidad de personas que investigan en el campo de las ciencias de la educación, pero entendido a partir de Marradi, Archenti y Piovani ([2007](#), p. 27) que lo consideran una forma de pensar y no como una «colección de estrategias técnicas». Ellos subrayan que:

no se trata de una opción metodológica sino de la elección de un objeto de estudio, es el interés en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza [...] una vez definido el objeto, en él se concentra toda la atención investigativa orientada a un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalización. El objeto se puede abordar desde diferentes métodos y con diversas técnicas de recolección de datos y análisis. (p. 238)

En nuestro caso, se utilizó especialmente un análisis discursivo de inspiración lacaniana (Frosh, [2013](#); Parker, [2013](#)) con el fin de integrar el efecto paradójico del sujeto de psicoanálisis por el que la



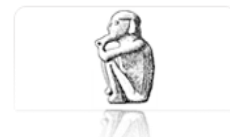
persona (el hablante) no sabe que sabe, y lo que pronuncia fuera del control consciente se le aparece como un enigma, un tercer término.

Para el psicoanálisis, el inconsciente se postula como alteridad incognoscible que es diferente a cómo entiende la subjetividad las ciencias sociales. Para estas, la subjetividad es la construcción de sentidos vitales recuperada de la experiencia en forma narrativa. Se basa en la concepción de un sujeto de conciencia.

Es por ello que el enfoque del análisis discursivo lacaniano exige estar atentos al «giro narrativo de la investigación en ciencias sociales» que, como señala Frosh (2013), en cierta medida oculta la insistencia del investigador por encontrar en el relato del entrevistado una lógica narrativa, olvidando la condición deseante del sujeto, la escisión «entre pulsiones parciales, discursos sociales que enmarcan modos disponibles de experiencia, formas de ser que son contradictorias y que reflejan alianzas cambiantes con el poder mientras juegan a través del cuerpo y de la mente» (Frosh, 2013, p. 26). De esta manera, el análisis discursivo de las entrevistas realizadas a los estudiantes buscó evitar las simplificaciones, cuidando que no se redujeran las formaciones discursivas a una cadena de relaciones de causalidad. En efecto, el análisis se detuvo especialmente ante la dispersión del sentido en las formaciones discursivas: en los lapsus, las contradicciones, los olvidos; y se analizó en clave de suplementación (Singer, 2019) del discurso consciente, el que estaba controlado por el hablante. Así, la elaboración de una matriz de inteligibilidad que suplementa el reagrupamiento de los rasgos universales preserva la complejidad de lo singular.

El suplemento introduce una zona de dispersión que hace visible lo que se encuentra parcialmente incluido y de esta forma autoriza a articular lo general con lo singular del sujeto, funcionando como un organizador de sentido.

Finalmente, la singularidad de la subjetividad no puede reducirse a un esquema generalizante pues no hay coincidencia entre la dimensión subjetiva del individuo y lo que se constata a nivel objetivo. En otras palabras, existe un resto que no pertenece al orden de lo empírico, lo observable o lo deducible.



5. Conclusiones

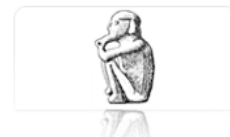
En el trayecto de esta investigación se ha podido caracterizar el enfoque productivo que toma la enseñanza artística universitaria en algunos países latinoamericanos. Se ha visto que en dicho enfoque queda oculto el proceso artístico y las vicisitudes del estudiante porque el valor está puesto en la concreción formal y técnica de la obra.

Por una parte, echar luz en los motivos que quedaban en un segundo plano, como el proceso y el sujeto en situación, motivó la construcción de una caja de herramientas teóricas que permitiera resituarlos en el campo de la enseñanza artística y comprenderlos. La noción de relación con el saber, que se elaboró, basada en un sintagma lacaniano de los años sesenta, permitió arrojar una lectura de ciertas situaciones inexplicables para el estudiante como el abandono, el estancamiento, la suspensión del proceso y la carga de angustia y tristeza que a veces las acompañaban y que habitualmente no son tomadas en cuenta.

Por otra parte, fue necesario correrse del campo del aprendizaje para reconocer el lugar que tiene la técnica en el proceso creador. Ello significó reubicar dicho proceso en el campo de la cultura y de las prácticas artísticas. La teoría artística de Agamben permitió apreciar un sentido histórico-discursivo de la técnica y hacer visible la posición de desgarramiento del artista como efecto de sentido.

En este proceso de investigación, las preguntas que surgieron buscaron comprender los efectos de la técnica en la enseñanza de enfoque productivo, los efectos de la relación con el saber durante el proceso creador y la vinculación con la figura de desgarramiento.

Pero la incorporación de la teoría de sujeto psicoanalítica llevó a revisar el discurso de la investigación cualitativa de las ciencias sociales, pues la categoría de subjetividad es la que se pone en cuestión. En procura de mantener una continuidad teórico-metodológico fue necesario disputar el sentido de dicha categoría y pensar en su ampliación, en virtud de las consideraciones epistemológicas que pone en juego Lacan, ello implica postular una alteridad incognoscible diferente al sujeto de conciencia y a un hablante que no sabe que sabe.



La construcción de un estudio de caso como forma de pensar en la problemática incorporó dos perfiles de estudio, uno en el que la técnica era aplicada por el estudiante de manera convencional, y otro, por el cual se seguían los lineamientos críticos de las prácticas artísticas contemporáneas.

El análisis discursivo siguió la teoría lacaniana del significante, buscó atender la dispersión que es propia de lo singular a través de la noción de suplemento. En consecuencia, la generalización que se puede lograr (o por lo menos disputar un lugar) corresponde a la ampliación de la teoría que esclarece el fenómeno estudiado. En este sentido, se ha podido confirmar empíricamente la posición de desgarró del artista de la tesis agambiana.

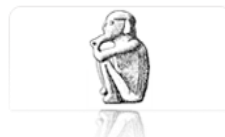
En el recorrido se ha podido evidenciar la relación con el saber en el proceso creador, que a nivel discursivo se ordena en un esquema psicologicista que coloca en una parte lo relacionado con la interioridad, la conciencia y la subjetividad, y en otra, a la obra como objeto externo y de comunicación. Respecto al lugar de la técnica, se observa la pregnancia del valor convencional en el proceso creador, en general, con la fuerte presencia en los procesos que siguen los lineamientos críticos de las prácticas artísticas contemporáneas. Asimismo, su separación de lo que se concibe esencial en el arte.

Además, surgió el tópico de la mecanización, que fue un aspecto asociado a cierta inclinación por la eficiencia en la producción, impulsada en algunos casos por la búsqueda de desarrollo económico. Asimismo, en el camino, se ha podido evidenciar el giro técnico de los años noventa de la enseñanza artística universitaria uruguaya.

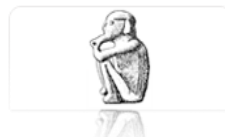
Finalmente, el intento de conceptualizar la enseñanza artística universitaria de enfoque productivo y el proceso artístico —vistos a la luz de las prácticas artísticas contemporáneas— ha permitido definir un campo de investigación en educación en clave cultural, siguiendo el rastro de los efectos paradójicos del sujeto de psicoanálisis en el campo de las artes visuales.

Referencias bibliográficas

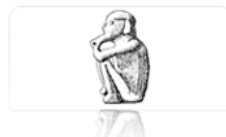
- Acevedo, J. (1997). Prólogo del editor. En M. Heidegger (1997), *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria.
- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Áltera S. L.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.



- Alegre, E.; Tusell, G. y López Díaz, J. (2011). *Técnicas y medios artísticos*. Editorial Universitaria Ramón Arces.
- Assoun, P.-L. (1993). *Freud et les sciences sociales*. Armand Colin.
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8, número especial, 1-21. <http://143.106.58.55/revista/index.php>.
- Behares, L. E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação, Revista do Centro de Educação*, 41(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117149982008>.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y naturaleza. La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 19-42). Paidós.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L' Harmattan.
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Adriana Hidalgo.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Trilce.
- Correa Montaña, P. (2020). *Enseñanza de la didáctica en educación artística y las artes visuales en Colombia, un punto de referencia conceptual y metodológica*. [Tesis de Maestría, Manizales, Universidad de Caldas, Colombia]. Repositorio UCaldas. https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/16877/TESIS_FINAL_ARTES%20VISUALES_PAULA_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cottet, P. (2013). Tres versiones del diseño para investigadores sociales. En M. Canales (Coord.), *Investigación social. Lenguajes del diseño* (pp. 13-42). LOM.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Method. A Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frosh, S. (2013). Desintegramos la investigación cualitativa. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 25-36). Plaza y Valdés, S. A.



- Giardina, M. (2000). El problema de la neutralidad en las ciencias y en la técnica. En E. Díaz (Comp.), *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 349-368). Biblos.
- Gómez, P. (2015). *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Andina Simón Bolívar. https://moarquech.files.wordpress.com/2017/08/esteticas_fronterizas_diferencia_colonia.pdf.
- Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), pp. 165-176. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>.
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), (2019). *Reglamento de presentación y evaluación del Trabajo Final de Egreso de la Licenciatura en Artes en sus seis opciones: Artes Plásticas y Visuales, Fotografía, Diseño Gráfico, Dibujo y Pintura, Escultura y Cerámica, y de la Licenciatura en Arte Digital y Electrónico del IENBA*. Universidad de La República. http://www.enba.edu.uy/images/2018/Bedelia/Documentos_Estudiantes_Extranjero/REGLAMENTO_TFE_VIGENTE_A_PARTIR_DEL_10_DE_ABRIL_2019.pdf.
- Jiménez, J. (2010). *Teoría del arte*. Tecnos.
- Jiménez López, L. (2009). Educación artística y cultura. (*pensamiento*), (*palabra*) y *Obra*, 1. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/99>.
- Lacan, J. (2018). *Escritos II*. Siglo Veintiuno Editores.
- Larregle, M. E. (2018). Enseñar arte desde la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(7). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6367>.
- López Araujo, A. y Cebrián López, J. (2017). *Diseño metodológico para el estudio de las artes visuales a nivel superior en la Escuela Estatal de Artes Plásticas de San Luis Potosí* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2121.pdf>.
- Maltese, C. (1970). *Las técnicas artísticas*. Cátedra.



Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55-77.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica». En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.

Parker, I. (2013). Análisis lacaniano de discurso en Psicología: siete elementos teóricos. En I. Parker y D. Pavón-Cuéllar (Coord.), *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual* (pp. 51-70). Plaza y Valdés, S. A.

Pastorino, M. (2022). Una aproximación a la noción relación con el saber, revisada a la luz de la teoría del sujeto de Lacan, para aplicar en la investigación de los procesos productivos de arte visual en estudiantes universitarios. *Wimb Lu*, 17(1), pp. 33-52.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/49674>.

Porley, C. (2008). De la escuela al taller: educación artística en Uruguay. *La Pupila*, año 1(5).

<http://revistalapupila.com/pdf/r5.pdf>.

Singer, F. (2019). *La teoría y su noche: aportes epistemológicos para la investigación en psicoanálisis*. Psicolibros Waslala.

Vercellino, S. (2014). La «relación con el saber»: revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 11(1), pp. 1-8.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2105>.



Esta obra está disponible bajo una licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>