

La democratización de la formación universitaria de artistas y docentes de la especialidad en Argentina

The Democratisation of University Training for Artists and Specialised Teachers in Argentina

A democratização da formação universitária de artistas e docentes da especialidade na Argentina

María Elisa Welti*  

Para citar este artículo

Welti, M. E. (2026). La democratización de la formación universitaria de artistas y docentes de la especialidad en Argentina, *Pedagogía y Saberes*, (64), 23-39. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22803>

Artículo de investigación

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación sobre la democratización de la formación de artistas visuales y docentes de la especialidad en la universidad argentina durante el periodo posterior a la última dictadura cívico-militar (1976-1983), con foco en el caso específico de la Escuela de Bellas Artes (EBA) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El estudio indaga en el proceso de cambio que atravesó el currículum de la EBA entre 1984 y 1985 y visibiliza las decisiones adoptadas desde la institución, en ese contexto particular, para desmontar contenidos y métodos autoritarios y elaborar un proyecto curricular capaz de encarnar principios democráticos. Entre los hallazgos se destacan: a) las tensiones entre modelos de formación artística contrapuestos —la tradición academicista y las vertientes vanguardistas y experimentales que buscaban ingresar al currículum—; b) la inclusión de formatos curriculares que promovían la libre experimentación;

* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. elisa.welti@unr.edu.ar

c) la relevancia que asumió la teoría en el trayecto formativo; y d) la evocación de los movimientos políticos, educativos y artísticos desarrollados en la década de 1960. El análisis se inscribe en el campo de la historia del currículum y considera que este constituye una fuente privilegiada para la comprensión de la historia de la educación y, en este caso, de la historia de la formación artística.

Palabras clave

universidad; artes visuales; Argentina; *currículum*; transición democrática

Abstract

This article presents the findings of a research study on the democratisation of the training of visual artists and specialised teachers at Argentine universities during the period following the last civic-military dictatorship (1976–1983), with a specific focus on the School of Fine Arts (EBA) of the Faculty of Humanities and Arts at the National University of Rosario. The study examines the curricular changes undertaken at the EBA between 1984 and 1985 and highlights the institutional decisions made, in that particular context, to dismantle authoritarian content and methods and to design a curricular project capable of embodying democratic principles. The findings emphasise: a) tensions between opposing models of artistic training—academic tradition versus avant-garde and experimental approaches striving to enter the curriculum; b) the inclusion of curricular formats that promote free experimentation; c) the increasing importance of theory within training pathways; and d) the evocation of the political, educational, and artistic movements of the 1960s. The analysis is framed within the field of curriculum history, considering it as a privileged source for understanding the history of education and, in this case, the history of artistic training.

Keywords

university; visual arts; Argentina; curriculum; democratic transition

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a democratização da formação de artistas visuais e docentes da especialidade nas universidades argentinas no período posterior à última ditadura cívico-militar (1976–1983), com foco específico na Escola de Belas Artes (EBA) da Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosario. O estudo investiga o processo de mudança curricular ocorrido na EBA entre 1984 e 1985 e evidencia as decisões institucionais tomadas, naquele contexto particular, para desmontar conteúdos e métodos autoritários e elaborar um projeto curricular capaz de incorporar princípios democráticos. Entre os achados, destacam-se: a) as tensões entre modelos de formação artística contrapostos —a tradição academicista e as vertentes de vanguarda e experimentais que buscavam espaço no currículo—; b) a inclusão de formatos curriculares que incentivam a livre experimentação; c) a relevância crescente da teoria no percurso formativo; e d) a evocação dos movimentos políticos, educacionais e artísticos desenvolvidos na década de 1960. A análise insere-se no campo da história do currículo, considerando-o uma fonte privilegiada para a compreensão da história da educação e, neste caso, da história da formação artística.

Palavras-chave

universidade; artes visuais; Argentina; currículo; transição democrática

Introducción

Los años que siguieron a la culminación de la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) implicaron una ardua tarea de democratización institucional. El sistema educativo fue uno de los ámbitos en los que se desarrollaron políticas destinadas a desmontar prácticas, estructuras y discursos autoritarios (Southwell y Méndez, 2018; Giovine y Méndez, 2020). En las universidades se llevó a cabo un proceso de transición que permitió, entre otras cuestiones, la normalización de las estructuras de gobierno, la promoción de la participación estudiantil, la reconfiguración de las prácticas de enseñanza y la revisión de los planes de estudio (Buchbinder, 2020; Grimi, 2023).

Este artículo, parte de un proyecto de investigación centrado en la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Rosario (Argentina),¹ se detiene en un caso singular de este proceso de democratización universitaria: el de la Escuela de Bellas Artes (EBA) de la Facultad de Humanidades y Artes (FHYA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), situada en la provincia de Santa Fe (Argentina), entre 1984 y 1985, focalizando específicamente en la reforma curricular llevada adelante en ese periodo.

En el escrito se recuperan algunos de los resultados de la investigación vinculados con el contexto institucional y con las estrategias curriculares y pedagógicas empleadas en la tarea de desarmar el currículum preexistente y elaborar una propuesta de formación sustentada en principios democráticos. En el caso revisado puede observarse, además, el resurgimiento de viejos debates del ámbito educativo que habían sido silenciados por la dictadura (Southwell, 2007), de la mano del retorno —no exento de contradicciones— de corrientes pedagógicas centradas en la emancipación y la participación. En consonancia con ello, esta reforma estableció un diálogo con las vanguardias artísticas de los sesenta, desplazadas y/o reprimidas en los años precedentes, de las cuales se nutrió para promover una formación que recuperara la libre experimentación como sustrato de la producción artística.

En un primer apartado se efectúan algunas precisiones teóricas y señalamientos metodológicos. En los siguientes se presentan los resultados del estudio: primero, la transición democrática en la universidad

y el proceso de cambio curricular que acompañó la normalización de la formación de artistas y docentes de la especialidad; luego, la caracterización de la propuesta de formación surgida de ese proceso, destacando tensiones, dificultades, herencias y discusiones principales. El escrito concluye con algunas reflexiones finales.

Algunas consideraciones teóricas y metodológicas

Ya se anticipó que el trabajo se ocupa específicamente del análisis del proceso de democratización del currículum prescripto —el plan de estudios— para la formación de artistas y docentes de la especialidad en el contexto de la posdictadura en Argentina.

La democratización, como proceso en este contexto singular, constituye uno de los nudos conceptuales que atraviesan el estudio. Lesgart (2004, 2023) la define como una categoría que alude a la transición democrática de la década de 1980 en Argentina, que permitió nombrar procesos políticos e institucionales, entendiendo que en esa coyuntura el término *democracia* se utilizó “genéricamente para nombrar la construcción de un orden político que dejara en el pasado el ejercicio opresivo del poder político (totalitarismo, fascismo, autoritarismo), y la lucha política intensa y partisana que los había precedido” (Lesgart, 2023, p. 15). Esta transición puso un particular énfasis en las cuestiones culturales y educativas, generando políticas específicas destinadas a “remover el autoritarismo que anidaba en las instituciones” (Romero, 1999, p. 336) y a desmantelar los aspectos materiales y simbólicos instalados en ellas (Giovine y Méndez, 2020).

El análisis se inscribe en el campo de la historia de la educación y, más específicamente, en el de la historia del currículum. Se plantea la indagación de las particularidades del proceso de democratización a partir de la reconstrucción de los avatares de una reforma curricular singular, considerando que un documento curricular funciona como fuente para el estudio de la historia de la estructura institucionalizada de la enseñanza (Goodson, 1995). El currículum es un constructo histórico y cultural cuya forma se moldea “de acuerdo con las distintas configuraciones sociales que lo contienen” (Feeney y Feldman, 2016, p. 21).

Asimismo, la investigación revisa las tradiciones formativas y tendencias pedagógicas que se pusieron en juego en la elaboración de la propuesta curricular gestada al calor de ese tiempo de democratización. Estas tradiciones y tendencias se vinculan, por una parte, con desarrollos provenientes del campo del

1 El proyecto de investigación se denomina “*Vanguardias artísticas, políticas y pedagógicas. Rubén Naranjo y la enseñanza de las artes visuales en la ciudad de Rosario (1960-1990)*” y se encuentra radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

saber pedagógico, dentro del cual se tensionan, imbrican o confrontan principios teórico-metodológicos diversos (Davini, 1995; Silber y Paso, 2011), y, por otra, con configuraciones propias del territorio de las artes y la formación artística (Efland *et al.*, 2003; Agirre, 2005).

Cabe señalar que, aunque es sabido que la modificación de un documento curricular no supone necesariamente una discontinuidad o ruptura con tradiciones formativas o enfoques teóricos precedentes, sí da cuenta de la intención —más o menos explícita— de generar alteraciones de algún orden en la enseñanza de aquello de lo que se ocupa. En este caso, interesa indagar precisamente en las intenciones que promovieron la reforma del plan de estudios y reconocer la importancia del contexto institucional y político en ellas.

El corpus documental en el que se sustenta este estudio se compone de fuentes oficiales correspondientes al archivo institucional de la EBA (FHYA, UNR), vinculadas con la normalización de la institución y con la reforma de su plan de estudios en ese periodo. Se consideraron además fuentes pertenecientes al archivo personal de Rubén Naranjo (consultadas en el Fondo Rubén Naranjo del Museo de la Memoria de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina), así como materiales del archivo personal de Graciela Carnevale (consultados en el Archivo Carnevale).² También se sumaron a este análisis algunas entrevistas a docentes de la EBA que se desempeñaron en el periodo referido.³

Finalmente, interesa señalar que, aunque la investigación se centra en una institución particular, entendemos que este recorte de escala constituye una construcción conceptual que no omite el diálogo con una trama más amplia, sino que aspira a promoverlo. De hecho, se pretende efectuar un doble aporte al estudio de las relaciones entre arte, política y educación: por un lado, reconstruir procesos específicos vinculados con la democratización del currículum de la institución indagada, afincada en un territorio y en un tiempo determinados; por otro, plantear cuestiones que, aunque emergen del caso analizado, lo trascienden y permiten formular hipótesis y problemas más amplios que atañen a la historia del currículum de la formación artística.

2 Tanto Rubén Naranjo como Graciela Carnevale, docentes y artistas de la ciudad de Rosario, formaron parte del proceso de democratización de la EBA durante el periodo analizado.

3 Se entrevistó a Graciela Carnevale, docente de la EBA y miembro de la Comisión encargada de modificar el plan de estudios, y a María Elena Albaizeta, regente de la EBA durante la gestión de Rubén Naranjo en la dirección de la institución.

Hallazgos de la investigación

La transición democrática en la universidad

El sistema universitario argentino se vio profundamente afectado durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), en la que se agudizaron las intervenciones y la represión políticas que ya venía padeciendo desde tiempo antes,⁴ lo que lo sumió en un oscurantismo ideológico, desfinanciándolo y promoviendo el vaciamiento académico (Suasnábar, 2011). En este escenario comenzó la primera etapa del proceso de reordenamiento de las instituciones universitarias, pocos días después de la asunción del nuevo gobierno democrático, que reivindicó los principios de la Reforma de 1918, promoviendo la autonomía y la participación de los diferentes claustros⁵ (Buchbinder y Marquina, 2008; Buchbinder, 2020). En esta etapa, la democracia fue el significante central en torno al cual se articularon todas las políticas educativas del periodo, especialmente las atinentes al sector universitario (Southwell, 2007).

Una de las principales cualidades de la época fue la intensa movilización estudiantil, que orientó sus demandas a lograr y garantizar la gratuidad de los estudios superiores y el ingreso irrestricto a la educación superior (Águila, 2014, 2023; Luciani, 2022; Scocco, 2021).⁶ Por otra parte, también fueron centrales en este periodo la revisión y el reordenamiento de la planta docente que, en ocasiones, derivaron en la expulsión de profesores cuestionados por su vinculación con la dictadura y en la reincorporación de quienes habían sido cesanteados por ella (Unzué, 2023; Riveros, 2023). Del mismo modo, la reapertura de carreras cerradas y la reforma de los planes de estudio formaron parte de la tarea democratizadora, que buscó despojar a la formación

4 Antes de la última dictadura, acontecida entre 1976 y 1983, la universidad argentina ya había padecido los embates del gobierno militar desarrollado entre 1966 y 1973.

5 Véase: Decreto N°154/83 del Poder Ejecutivo Nacional, ratificado en 1984 por la Ley N.°23068.

6 En febrero de 1984, mediante la Res. N.° 239, el ministro de Educación y Justicia de la Nación, Dr. Carlos Alconada Aramburu, dejó sin efecto una antigua norma que databa de 1936, conocida como “Resolución de la Torre”, que prohibía el funcionamiento de las agrupaciones estudiantiles en el sistema educativo. La misma resolución establecía, además, que “es propósito del gobierno democrático propiciar la participación de los estudiantes [...] a los fines de que las autoridades respectivas, ponderando sus inquietudes, tomen las decisiones que a ellas incumben y que convengan al sistema educativo”.

universitaria de lógicas autoritarias y actualizarla académicamente (Silber y Paso, 2011; Grimi, 2023; Giovine y Méndez, 2020).

Durante la última dictadura, la UNR había sufrido, al igual que las demás universidades, el alcance del proceso de “depuración” que provocó la cesantía de numerosos docentes por razones políticas. Asimismo, un volumen significativo de los asesinatos y desapariciones ocurridos en esos años tuvo como víctimas a estudiantes, docentes y egresados de esa casa de estudios (Águila, 2014). Con la recuperación de la democracia fue designado rector normalizador de la UNR Artemio Luis Melo y se inició el reordenamiento institucional mediante la creación del Consejo Superior Provisorio de la universidad y de los Consejos Académicos Consultivos —también provisorios— de las distintas unidades académicas, integrados, en tanto cuerpos colegiados, por los diferentes claustros (Grimi, 2023).⁷

La FHyA⁸ replicó en sus claustros estos pasos hacia la normalización, a partir de la designación del profesor Fernando Prieto como decano normalizador y del artista y docente Rubén Naranjo como director normalizador de la EBA.⁹ Cabe destacar

que Naranjo, figura central en la democratización del currículum de la EBA, era entonces un referente reconocido en los campos artístico y político locales. Había egresado como docente de la misma institución universitaria en la década de 1950 y, desde entonces, fue un activo promotor de espacios de formación estética, así como de experiencias artísticas de vanguardia (Longoni y Mestman, 2018). Su trayectoria profesional se interrumpió en 1976, cuando la dictadura lo obligó, como a tantos otros, a alejarse de las instituciones en las que se desempeñaba. Con la recuperación de la democracia, Rubén Naranjo, además de trabajar en la EBA, fue un miembro activo de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

El plan de estudios de la democracia¹⁰

La urgencia por desmontar el sesgo autoritario

La historia institucional de la EBA comenzó mucho antes del periodo que abordamos en este escrito. De hecho, la creación de un ámbito de formación de artistas y docentes de la especialidad en la UNR —entonces como parte de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)— se remonta a mediados del siglo xx.¹¹ Durante la década de 1950 se pusieron en marcha diversas carreras de Profesorado en

7 Buena parte de los años transcurridos desde la creación de la UNR habían estado bajo gobiernos dictatoriales: la creación de esta universidad se concretó en el marco de una dictadura militar anterior (1966-1973), con la finalidad de independizar las casas de estudio que se encontraban en Rosario y sus alrededores de la Universidad Nacional del Litoral, creada en 1919 y cuya sede rectoral se ubicaba en la ciudad de Santa Fe (Águila, 2014). Por ello, finalmente, el 31 de enero de 1984 se resolvió para la UNR la adopción del Estatuto de la UNL aprobado en 1958 por la Asamblea Universitaria, así como sus modificaciones posteriores correspondientes a 1959, 1960 y 1961 (Res. CS UNR N.º 011/84). En la misma fecha, el rector normalizador firmó la resolución mediante la cual dispuso el cese de las autoridades de Escuelas, Departamentos y Direcciones, y facultó a los decanos normalizadores a designar autoridades en los organismos existentes o a crearse (Res. CS UNR N.º 012/84). A través de estas medidas se comenzaba a poner en marcha el proceso de democratización en el interior de la UNR.

8 El nombre de esta casa de estudios había sido definido en 1979, cuando la Facultad de Filosofía pasó a llamarse Facultad de Humanidades y Artes y sumó a las carreras que ya se dictaban en ella —Historia, Filosofía y Letras— las de Psicología, Música y Artes Visuales (Águila, 2014). Asimismo, en el marco de la normalización y “ante la necesidad de establecer nuevas denominaciones para las Facultades que integran la UNR”, se confirmó el mismo nombre, ahora mediante la Res. CS UNR N.º 03/84. En otros periodos previos, la casa de estudios se denominó Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras; y Facultad de Filosofía.

9 De manera simultánea, el rector normalizador, junto al Consejo Superior Provisorio, estableció el cese de todos los cargos de conducción académica de la UNR con la finalidad de completar “un cabal reordenamiento” de todas las actividades

(Res. CS UNR N.º 12, del 31 de enero de 1984). Esta resolución fue replicada por el decano normalizador de la FHyA, que dejó sin efecto todas las designaciones en cargos de conducción académica dentro de esa facultad. Naranjo fue nombrado director normalizador por la Res. N.º 01/84 FHyA, UNR.

10 Los documentos relevados emplean exclusivamente la expresión “plan de estudios”, aun cuando para mediados de la década de 1980 ya se encontraba afianzada en Argentina la noción de “currículum”, que había comenzado a circular desde la década de 1970 (Feeney, 2014; Feldman y Palamidessi, 1994).

11 En Argentina, la enseñanza de las disciplinas artísticas en los diferentes niveles del sistema educativo está a cargo de docentes especialistas. Desde principios del siglo xx se crearon carreras de profesorado destinadas a preparar para la enseñanza de estas áreas. Muchas de estas carreras se ubican dentro de estructuras universitarias, aunque una porción no menor se cursa en instituciones de educación superior no universitarias. En el caso que nos ocupa, se trata de una institución creada a fines de la década de 1940 como Escuela Superior de Bellas Artes de Rosario, que posteriormente se anexó a la universidad (en primer término a la UNL y luego, en 1968, a la UNR) (Expediente 17644 del 31 de diciembre de 1971, Rectorado UNL, en Archivo documental EBA). La creación de la Escuela Superior de Bellas Artes tiene su origen en un proyecto elaborado en 1945 por el arquitecto e ingeniero Ángel Guido, en su carácter de regente *ad honorem* del Profesorado de Dibujo de la Escuela Normal N.º 2, a pedido de Antonio Benítez (quien fuera entre 1944 y 1945 ministro de Instrucción Pública y, posteriormente, entre 1946 y 1955, diputado nacional por el Partido Peronista) (Salomon, 2013).

Dibujo, Pintura, Escultura y Decoración Mural.¹² En la década de 1960 la titulación se unificó en un Profesorado en Artes Visuales¹³ y, a principios de la década siguiente, en 1971, un nuevo documento curricular creó la Licenciatura en Artes Visuales como titulación alternativa a la del profesorado, que continuó vigente.¹⁴ En 1974 se implementó un plan de estudios¹⁵ que fue reemplazado por otro en 1976 y que, a su vez, sufrió modificaciones en 1980, 1981, 1982 y 1983, poco antes de la asunción del gobierno democrático.¹⁶

A principios de 1984, luego del cambio de autoridades en la universidad, urgía democratizar el currículum y las prácticas de enseñanza de cara al inicio del ciclo lectivo que estaba por comenzar. Por ello, se organizó un curso de apoyo para los nuevos ingresantes, a quienes se les propuso la “experiencia de desarrollar facultades creadoras a partir de una exploración expresiva” con

una metodología totalmente distinta a la que se aplica en la Escuela de Bellas Artes, porque es sabido que hay formas pedagógicas represivas, menos visibles que las que utilizan los servicios

de seguridad, pero tan siniestras como estas. La Escuela de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y Artes ha aplicado durante el proceso militar, y en estricto plano pedagógico, formas totalmente limitativas de la libre expresión individual, en absoluta concordancia con la mordaza social. (Res. N.º 52/84 FHyA, p. 1)

De este modo, el contraste entre las pedagogías represivas que habían caracterizado los años de la dictadura y las metodologías favorables a la creación y a la libre expresión que se aspiraba a impulsar quedaba claramente establecido.

Asimismo, se introdujeron modificaciones en el primer año del plan de estudios vigente hasta tanto pudiera lograrse una revisión integral del mismo. Como resultado, se retiraron del primer año las asignaturas *Sistema de representación, Anatomía artística e Introducción a la historia de la cultura*. La exclusión de esta última, común a diversos planes de estudios de distintas carreras de la FHyA, se fundaba en que había sido “impuesta por las autoridades del proceso militar que destruyó al país, para fundamentar la filosofía de esa destrucción” (Res. N.º 52/84 FHyA, p. 2). Con respecto a las dos primeras, se argumentaba que no eran adecuadas para el primer año de estudios. La misma norma establecía la inclusión de dos nuevas materias en el primer año: *Panorama del arte del siglo xx* y *Seminario*.

Estas modificaciones coyunturales, resueltas en el estrecho margen de tiempo transcurrido entre la recuperación de la democracia en diciembre de 1983 y el inicio del ciclo lectivo en 1984, evidencian la urgencia por interrumpir la herencia pedagógica y curricular de la dictadura.

Una reforma participativa

Durante 1984 se inició la reforma integral del plan de estudios, para lo cual en septiembre de ese año se creó una comisión integrada por el director de la EBA, los jefes de los Departamentos de Expresión Visual e Integración Cultural, un docente en representación del Departamento de Formación Docente, dos docentes en representación del claustro docente —elegidos mediante votación directa— y tres estudiantes de los cursos superiores designados por el Centro de Estudiantes.

Rubén Naranjo, desde su papel de director, lideró esta comisión. Entre los docentes que la integraron se encontraban Graciela Carnevale y Carlos Cantore. Los tres compartían parte de su trayectoria profesional: habían participado en la experiencia de educación popular desarrollada en la Biblioteca Vigil de

12 Res. N.º 933/53 Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (FFLyCE) UNL, Res. N.º 379/53 Rectorado UNL, Res. N.º 2157/57 FFLyCE, UNL.

13 Res. N.º 894 y N.º 895 de 1963, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UNL. Aunque en este escrito no se analiza en detalle este plan de estudios, resulta de interés señalar que, además de ofrecer una titulación diferente a las anteriores (en artes visuales y no en dibujo, pintura, escultura, etc.), elimina asignaturas como *Anatomía artística* o *Didáctica del dibujo*. Asimismo, introduce materias que reflejan la renovación de las perspectivas teóricas tanto en el campo artístico como en el educativo: *Análisis, dinámica y organización visual* y *Metodología y práctica de la enseñanza* son ejemplos de ello.

14 Res. CS UNR N.º 62/71. Se trata del primer plan de estudios que permite la obtención de un título diferente al de profesorado —el de licenciatura— aunque el trayecto curricular entre ambos es muy similar.

15 Res. CS UNR N.º 230/74.

16 El último plan, aprobado por Res. CS UNR N.º 147/83, era el considerado vigente al finalizar el gobierno dictatorial. Los planes anteriores habían sido aprobados por Res. CS UNR N.º 59/76, modificada por Res. CD FHyA N.º 04/80, Res. CD FHyA N.º 49/82, Res. CD FHyA N.º 79/82 y Res. CD FHyA N.º 46/83. En la Nota N.º 223 de la EBA al decano normalizador de la FHyA, del 16 de diciembre de 1986 (en Expte. N.º 32238/14 FHyA, UNR), se agrega que, aunque hay indicios de que se produjo otra modificación en 1981, no se hallan rastros de ninguna norma que la registre en la EBA, la FHyA o la UNR, lo que evidencia el desorden administrativo con que se encontró la gestión responsable de normalizar el funcionamiento de la institución.

Rosario.¹⁷ Además, Naranjo y Carnevale habían formado parte del grupo de artistas de vanguardia de la década de 1960. Más adelante, en otro apartado, volveremos sobre este último aspecto.

Como referente del Departamento de Formación Docente se sumó la pedagoga y docente de la FHYA Leonor Bella de Paz, quien, además, integró el equipo académico responsable de la elaboración del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación que comenzó a funcionar en la misma facultad en 1985.¹⁸

En noviembre de 1984 se presentó el nuevo plan de estudios de la EBA, elaborado por la comisión —y previamente consensuado por estudiantes y docentes—, disponiéndose su implementación a partir de 1985¹⁹ (en la EBA el plan se conoce como “plan 85”).

Se destaca el modo minucioso en que la norma que creó la comisión responsable de la reforma definió la participación de los docentes —cuya elección debía darse por votación directa— y de los estudiantes, que debían ser avalados por el órgano de gobierno de ese claustro. En el mismo sentido, se observa que en los considerandos de la resolución de aprobación del nuevo plan se mencionaba explícitamente que se trataba de un documento que contaba con el respaldo de docentes y estudiantes:

Que el Plan elaborado por dicha Comisión fue aprobado sin objeciones por la Asamblea General de Estudiantes de la carrera; Que, asimismo, el claustro docente lo aprobó en general introduciendo una asignatura teórica para reforzar los contenidos

estéticos correspondiente a los cursos iniciales; [...] Que este Decanato considera un aporte significativo para la Universidad democrática el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Bellas Artes. (Res. N.º 548/84 FHYA, p. 1)

Esta preocupación por garantizar que los procesos de elaboración de los documentos curriculares de la universidad tuvieran un carácter democrático y participativo es, como se anticipó, un signo propio del periodo de transición y normalización de las universidades.

Características generales del “plan 85”

El nuevo plan se despliega en un anexo de la resolución mencionada, compuesto por treinta y tres páginas, y se organiza en tres apartados: *Bases generales* (que comprende subítems con la finalidad, la denominación de la carrera, los títulos y las características generales del plan), *Departamentos y Áreas* y *Coordinación* (que incluye apartados sobre las coordinaciones horizontal y vertical y las normas comunes).²⁰

El documento señalaba explícitamente la importancia de la formación de hombres y mujeres libres y expresaba que “la finalidad específica de la Escuela de Bellas Artes es alcanzar la creación. Los métodos de enseñanza deben facilitar la expresión individual” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHYA, p. 1). También contemplaba aspectos vinculados con una formación crítica y democrática:

Las circunstancias sociopolíticas-económicas y culturales que exigen la formación de egresados que puedan operar en la estructura de la sociedad y como consecuencia de desarrollar una certera capacidad analítica de la problemática social, reconocer sus valores, señalar sus contradicciones, cuestionar sus excesos y promover la vigencia de los derechos humanos. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHYA, p. 1)

17 Naranjo participó en la experiencia de educación popular desarrollada en la Biblioteca Vigil de la ciudad de Rosario, donde, entre otras actividades, organizó una Escuela de Artes Visuales. Esta escuela comenzó a funcionar en 1964 y muchos de sus docentes fueron artistas convocados por Naranjo, como Osvaldo Boglione, Jaime Ripa, Carlos Cantore y Graciela Carnevale (Bereciartúa y Sellarés, 2014). Algunos de ellos también integraron su gestión en la EBA. La Biblioteca Vigil fue intervenida en 1977 por la dictadura militar iniciada en 1976, lo que provocó el abrupto alejamiento de quienes la habían conformado hasta entonces (García, 2014).

18 De este equipo formaron parte algunos pedagogos que habían iniciado su trayectoria intelectual en los años sesenta, entre los cuales se destaca la figura de Ovide Menin.

19 La norma que aprueba en primera instancia este plan es de 1984: Res. N.º 548 del Consejo Académico Normalizador Consultivo (CANC) de la FHYA, del 20 de noviembre de 1984. Luego de su aprobación en el Consejo Superior (Res. CS UNR N.º 237/85), se demoró el envío del documento a las autoridades nacionales y, finalmente, tras algunas modificaciones menores, se aprobó su validez nacional en 1989. Al respecto, el archivo de la EBA conserva copias de los numerosos reclamos efectuados desde la gestión, solicitando agilizar los trámites administrativos.

20 El plan se organizó sobre la base de los Departamentos de Expresión Visual y de Integración Cultural. Esta organización departamental apareció por primera vez en el plan elaborado en los sesenta, reflejo de la lógica curricular modernizadora y tecnocrática predominante en la época (Alba *et al.*, 1998), y se mantuvo sin alteraciones sustantivas en los planes posteriores. La forma del plan de estudios —esto es, su extensión, características y apartados— se corresponde con las concepciones curriculares dominantes de la época, en las que convivían vertientes tecnocráticas, que se expandieron en los setenta, con los aportes de la reconceptualización crítica del currículum, que comenzó a circular en los ochenta (Feeney, 2014).

El tronco común de la formación se abría en dos grandes ramas: la Licenciatura y el Profesorado en Bellas Artes.²¹ La carrera tenía una duración de cinco años, con un volumen importante de asignaturas (entre siete y nueve por año). A estas materias se sumaban las correspondientes al Ciclo de Formación Docente, en el caso de quienes optaban por el profesorado, y una tesina, en el de quienes realizaban la licenciatura (Tabla 1).

Tabla 1.

Plan de estudios correspondiente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Bellas Artes

Plan 1985 – Licenciatura y Profesorado en Bellas Artes					
Ciclo inicial		Ciclo de formación profesional			
Primer año	Hs. ²²	Segundo año	Hs.	Tercer año	Hs.
Dibujo I	6	Dibujo II	6	Dibujo III	6
Pintura I	6	Pintura II	4	Pintura III	4
Escultura I	6	Escultura II	4	Escultura III	4
Taller de Arte Experimental (TAE) I	6	TAE I	4	TAE III	4
Teoría de la Forma	2	Grabado I	4	Grabado II	4
Teoría del Color	2	Historia del Arte I	2	Historia del Arte II	3
Problemática del Arte Latinoamericano del s. XX	5	Introducción a las Artes	2	Metodología de la Investigación	2
		Implementación	3	Problemática Filosófica	3
		Composición	2		
Ciclo de Especialización ²³					
Cuarto año	Hs.	Quinto año	Hs.		
Dibujo IV	4	Dibujo V	4		
TAE IV	4	TAE V	4		
Laboratorio y Recursos Audiovisuales I	2	Laboratorio y Recursos Audiovisuales II	4		
Crítica I	2	Seminario (no corresponde para el Taller de Teoría y Crítica)	2		
Historia del Arte III	3	Historia del Arte IV	3		
Estética I	2	Estética II	2		
Taller de Pintura I	10	Taller de Pintura II	12		
Taller de Escultura I	10	Taller de Escultura II	12		
Taller de Grabado I	10	Taller de Grabado II	12		

21 El plan contemplaba titulaciones diferentes, que definían trayectos de cursado comunes en algunos tramos y diferenciados en otros: quienes aprobaran la totalidad de las materias del plan, incluida la tesina, obtendrían el título de Licenciado en Bellas Artes (especialidad: Pintura, Grabado, Escultura, Teoría y Crítica del Arte); quienes aprobaran todas las materias correspondientes a primero, segundo y tercer año y, además, las de Formación Docente, recibirían el título de Profesor de Enseñanza Primaria en Bellas Artes; y quienes completaran todas las materias del plan de estudios de primero a quinto año (excluida la tesina) y todas las asignaturas de Formación Docente, obtendrían el título de Profesor en Bellas Artes (habilitante para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria y superior).

22 Carga horaria semanal. Todas las asignaturas son anuales, excepto aquellas en las que se indica que son de carácter cuatrimestral.

23 Se prevé que el estudiantado opte por alguna de las cuatro especializaciones, cursando uno de los talleres que se dictan en cuarto y quinto año (Pintura, Escultura, Grabado, Teoría y Crítica del Arte).

Taller de Teoría y Crítica I	2	Taller de Teoría y Crítica II	
-Psicología del Arte	2	-Ideas Estéticas	3
-Sociología del Arte	3	Latinoamericanas	5
-Semiótica	3	-Seminario de Arte	4
-Arte argentino		Latinoamericano	
		-Crítica II	

Profesorado (se agregan las siguientes asignaturas)

Pedagogía	3	
Historia Social de la Educación	3	
Seminario Infancias y Adolescencias	6	Cuat.
Seminario Aprendizajes	4	Cuat.
Taller de Currículum	4	Cuat.
Taller de Tecnología Educativa	4	Cuat.
Residencia		

Fuente: elaboración propia en base a la Res. N.º 548/84 FHyA.

El plan ofrecía una fundamentación detallada de las titulaciones. En cuanto a la licenciatura, el énfasis estaba puesto en la creación y la investigación, así como en la comprensión de la relación entre el arte y la sociedad:

La creación artística, el conocimiento histórico del arte, la inserción del producto artístico en la sociedad y su vinculación con los individuos, la divulgación de las obras, la investigación tanto de los procesos creativos como de los sociales, la interpretación de las obras de arte, el ejercicio de la crítica, definen el campo específico de la licenciatura. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 4)

La titulación docente se sustentaba en la Educación por el Arte, entendida como una corriente que facilitaba “el desarrollo de la personalidad sin imposiciones” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 4), y definía un perfil de egresado capaz de “producir las motivaciones necesarias para facilitar la expresión individual y la exteriorización de las potencialidades creadoras” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 6).²⁴

²⁴ Los principales referentes de la Educación por el Arte fueron Herbert Read y Victor Lowenfeld. Read publicó, a mediados del siglo XX, el libro titulado precisamente *Educación por el Arte*, que se tradujo rápidamente a numerosos idiomas y logró sistematizar y difundir aquellos proyectos pedagógicos que, desde el siglo XIX, venían planteando la relevancia del arte para la educación en general (Agirre, 2005). La primera edición en castellano que circuló en Argentina fue publicada por la editorial Paidós e incluía un prólogo firmado por el pedagogo escolanovista Juan Mantovani. Por su parte, Lowenfeld desarrolló argumentos favorables a la expresión creadora,

A pesar de ello, y como rémora de las vertientes tecnicistas en auge durante las décadas anteriores, la redacción de las incumbencias del profesorado escindía las tareas de la docencia en actividades diferenciadas: “planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su especialidad” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p. 7).²⁵

La libertad de expresión como principio y como problema

La estructura del plan preveía tres momentos con distintas finalidades: a) el momento inicial, orientado al contacto con los materiales y medios de expresión, en el que la experimentación constituía la base, correspondiente al primer año de la carrera; b) el momento de formación profesional, destinado a sistematizar o codificar el conocimiento, ubicado en el segundo y

sistematizados en su conocida obra *Desarrollo de la capacidad creadora*, donde caracterizó las fases del desarrollo creador en la infancia y elaboró proposiciones y sugerencias didácticas (Agirre, 2005).

²⁵ Asimismo, como se observa en el Cuadro 1, el Ciclo de Formación Docente incluye asignaturas que evidencian las tensiones pedagógicas de la época. Por un lado, aparece la materia *Historia social de la educación*, que desplaza a *Política educativa*, presente en algunos de los planes anteriores; este reemplazo constituye un signo claro de la profunda modificación epistemológica que se estaba produciendo en el campo del conocimiento educativo. Por otro lado, se aprecia la incorporación del *currículum* como campo teórico vinculado con la formación docente en el plan de estudios, y la presencia de una *tecnología educativa* que deja en evidencia la ausencia de alguna didáctica.

tercer año; c) el momento de especialización, dirigido a alcanzar la expresión personal, localizado en los dos últimos años. De hecho, buena parte de las materias del quinto año definían entre sus finalidades el “pleno desarrollo de la autoexpresión” (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, pp. 16-17).

En la redacción del documento curricular se encuentran múltiples referencias que permiten situarlo en la tradición de la “expresión creativa del yo” (Efland *et al.*, 2003, p. 108) o de la “autoexpresión creativa” (Agirre, 2005, p. 219), una de las principales teorías de la formación artística del siglo xx. En lo que respecta a la carrera de profesorado, esta se articula con la mencionada Educación por el Arte. Dicha tradición recupera las ideas schillerianas sobre la espontaneidad y la libertad del artista, concibiendo el arte como proyección del sujeto. En consecuencia, esta perspectiva supone una renuncia a los trayectos academicistas de formación artística basados en la secuencia de copia de modelos clásicos o en la observación y copia del natural.

Ahora bien, la organización de los conocimientos propuesta por el plan ponía en evidencia ciertas tensiones. En contraste con las premisas que priorizaban la libre expresión, se mantenía la segmentación academicista tradicional de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, grabado), aunque no se exigía el abordaje de tópicos vinculados con la representación mimética de lo real. Es decir, no se abandonaba la antigua estructura de la formación artística, pero se la despojaba de sus contenidos y prácticas tradicionales.

Graciela Carnevale señala al respecto: “En el plan se mantuvieron los nombres de las materias [...] más tradicionales [...] se mantuvo todo eso aun cuando ya había propuestas de ampliar los conceptos tan rígidos [...] porque sino había problemas en el reconocimiento del título” (Graciela Carnevale, entrevista realizada en agosto de 2024). De este modo, es posible pensar que, aunque quienes elaboraron el nuevo plan percibían la impronta tradicional que implicaba su organización —considerando que la ampliación de los límites de las disciplinas artísticas, o incluso su ruptura, ya había sido una de las premisas de las vanguardias estéticas de las décadas precedentes—, optaron por conservarla, pues les brindaba una plataforma más segura para el devenir académico, institucional y administrativo de la carrera.

La implementación de la libre expresión sostenida por el plan 85 generó numerosas tensiones que fueron objeto de debate en la institución. Así, en una instancia de revisión realizada una década más tarde se mencionaban como aspectos positivos

del plan su alejamiento de “academicismos arcaicos [...] dando a alumnos y docentes un clima de libertad que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje” (EBA, *Aportes para la discusión del plan de estudios 85*, 1995/1996). Sin embargo, en el mismo documento se señalaba como aspecto negativo:

Amparados en dejar de lado academicismos, hemos caído [...] en la pérdida de los contenidos básicos de nuestro quehacer, confundiendo términos [...] hemos dejado en segundo lugar la enseñanza-aprendizaje de las herramientas técnicas y formales que nos pertenecen. (EBA, *Aportes para la discusión del plan de estudios 85*, 1995/1996)

En suma, la orientación experimental del plan recibió una valoración ambivalente: por un lado, se reconocía la libertad que proporcionaba, pero por otro, se advertía sobre los riesgos que implicaba. La propuesta generó tensiones y abrió debates en torno a la especificidad y características de la formación artística.

El taller de arte experimental (TAE) como espacio de ruptura y disputa

No obstante el apego a la estructura academicista disciplinar señalado en el apartado anterior, el plan introducía también algunas modificaciones significativas que se apartaban de ella. Ese fue el caso del TAE, espacio replicado en cada uno de los años de la carrera (Tabla 1) y que proponía integrar las diversas ramas artísticas, promoviendo la experimentación:

El TAE funciona como un taller de integración de todas las asignaturas de un mismo curso y en él será posible intentar todas las experiencias individuales y de conjunto que definan la libre expresión de los integrantes de cada uno de los niveles. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHyA, p 15)

El TAE logró condensar el clima de época, sintetizando los principios de la autogestión y el compromiso social y combinándolos con la premisa de la experimentación artística. De hecho, fue reconocido como la nota distintiva del plan, en tanto constituía el “espacio curricular para proponer y llevar a cabo experiencias que posibilitan el ejercicio de la creación y la investigación, tanto en el campo visual como en el de los intereses sociales” (EBA, *Memoria 1986*, p. 1).

Ya se señaló que el proceso de elaboración de este plan de estudios se caracterizó por una lógica participativa que habilitó las voces de los estudiantes, y fueron ellos, precisamente, quienes promovieron la inclusión del TAE:

La propuesta viene de la parte de los alumnos, que estaba muy respaldada por Elsa Flores. Y también allí, que creo que es un momento, en todos lados, en la parte de educación en las escuelas primarias [...] en algunas escuelas donde los directivos eran progresistas, se trabajaba con la cuestión de equipo, de grupo [...] mucho más horizontal [...] Y es un momento de época, yo creo, porque era todo esto de lo colectivo, de la discusión, del gobierno en conjunto, que después todo eso se perdió. Claro, volver a armar las instituciones también. Con un carácter democrático. Eso era lo que más preocupaba [...] saliendo de todo ese autoritarismo. (Graciela Carnevale, entrevista realizada en agosto de 2024)²⁶

El TAE encarnó en el plano curricular la intención de democratizar los vínculos entre docentes y estudiantes, tornándolos horizontales: "... los docentes no deben pautar los trabajos, sino recoger las propuestas de los alumnos" (EBA, *Memoria 1986*, p. 1).

En ese espacio se canalizaron buena parte de las inquietudes artísticas, pedagógicas y políticas de los estudiantes y se gestaron experiencias de distinto orden. Una de ellas tuvo lugar en 1985 en el barrio periférico Ludueña, de la ciudad de Rosario, donde algunos estudiantes ya venían realizando tareas de educación popular y alfabetización. El informe presentado por el grupo participante definió la propuesta como una reformulación "de la acción plástica, el arte no 'PARA' ni 'POR' sino desde la realidad misma, operando sobre ella como la gente que sufre, como lo que somos" (Informe TAE Ludueña, 1985, mayúsculas en el original).

En ese marco, los estudiantes de la EBA se vincularon con las organizaciones del barrio y establecieron redes de trabajo conjunto (Bortolotti y Florio, 2023). Con los niños se realizaron talleres en una escuela de la zona, previo acuerdo con la dirección, los docentes y un sacerdote que desde la década de 1960 desarrollaba tareas en el barrio. Las actividades incluyeron, entre otras, la pintura de un mural en las paredes de la escuela y una visita a la sede de la facultad (Figuras 1, 2 y 3).

Figura 1. Fotografía que acompaña el informe elaborado por los estudiantes del TAE Ludueña: Presentación del grupo de estudiantes del TAE Ludueña en la capilla de la escuela del barrio. Se optó por conservar la materialidad original de la fotografía pegada con cinta en el informe, así como el pie de foto escrito a mano por los estudiantes. Informe TAE Ludueña, 1985



Fuente: archivo institucional EBA, FHyA, UNR.

Figura 2. Fotografía que acompaña el informe elaborado por los estudiantes del TAE Ludueña: Pintada de murales en el patio de la escuela. Se optó por conservar la materialidad original de la fotografía pegada con cinta en el informe, así como el pie de foto escrito a mano por los estudiantes. Informe TAE Ludueña, 1985

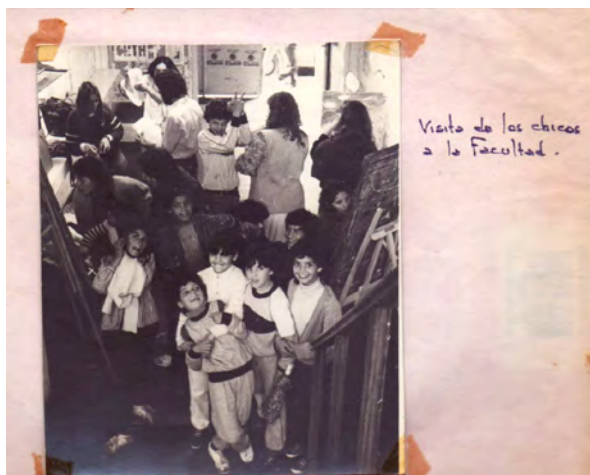


Fuente: archivo institucional EBA, FHyA, UNR.

²⁶ Elsa Flores Ballesteros, como veremos en el siguiente apartado, fue una destacada investigadora del campo artístico, docente de grado y posgrado en la UNR y en otras universidades del país, además de una de las referentes de los estudios estéticos latinoamericanos en Argentina.

Figura 3.

Fotografía que acompaña el informe elaborado por los estudiantes del TAE Ludueña: *Visita de los niños del taller a la FHYA. Se optó por conservar la materialidad original de la fotografía pegada con cinta en el informe, así como el pie de foto escrito a mano por los estudiantes. Informe TAE Ludueña, 1985*



Fuente: archivo institucional EBA, FHYA, UNR.

La experiencia referida ilustra la potencia de un espacio como el del TAE. La contracara fueron las notables dificultades de su implementación. La *Memoria institucional de la EBA* de 1986 señala al respecto: “se ha verificado que ni los docentes ni los alumnos, en su totalidad, han logrado concretar experiencias válidas” (EBA, *Memoria 1986*, p. 1). La reconfiguración de la tarea docente y la simetría necesaria entre profesorado y estudiantado que demandaba el TAE constituyeron un obstáculo: “... muchos docentes mantuvieron un silencio total ante las propuestas de los alumnos y otros presionaron para la realización de experiencias que más les interesaban a ellos que a los alumnos” (EBA, *Memoria 1986*, p. 2).

El TAE constituía una disrupción, pues implicaba alterar tradiciones curriculares y pedagógicas y demandaba, al igual que otras transformaciones semejantes, una gestión “significativamente más compleja” (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 71).²⁷

²⁷ La década de 1980 contó en Argentina con diversas propuestas curriculares que presentaban características similares a las del TAE, tales como el desdibujamiento de los límites entre disciplinas y la horizontalización de los vínculos entre docentes y estudiantes, que encontraron obstáculos semejantes en su puesta en marcha. Un caso emblemático fue el del Magisterio de Enseñanza Básica, aplicado en diversas Escuelas Normales Superiores del país en 1988. La historización y valoración de los diseños curriculares de este periodo constituye aún una de las áreas de vacancia en la historia del currículum en Argentina.

Tal como advertía Bernstein (1988) en su clásico análisis de los códigos de conocimiento educativo, el código integrado —al que bien puede adscribirse el TAE— tiene efectos sobre las estructuras de poder y los principios de control, y genera resistencias en las instituciones y sus actores. De hecho, se trata de un modelo que requiere, para su funcionamiento, algunas condiciones: una estrecha guía y coordinación, un fuerte consenso en torno a la idea integradora y acuerdos explícitos acerca de la evaluación. Por tanto, no resulta extraño que el TAE haya sido uno de los aspectos más cuestionados del plan 85.

Otro obstáculo radicó en que, aunque el plan preveía que el TAE fuese un espacio compartido por todos los docentes que dictaban materias en el mismo año de cursado, no contaba con presupuesto específico, lo que lo convertía en una tarea *ad honorem*. Tampoco se disponía de financiamiento para la realización de proyectos artísticos, por lo que la concreción de la propuesta dependía de la buena voluntad y la disponibilidad económica de docentes y estudiantes.

La teoría como itinerario de la formación

Otra nota relevante de este plan de estudios fue la creación de la especialidad en *Teoría y Crítica de Arte* como una de las terminalidades de la carrera. Si bien en planes anteriores existían algunas materias teóricas —tales como *Crítica del Arte* (plan 1971, plan 1980), *Sociología del Arte* (plan 1971, plan 1974) o *Historia del Arte Argentino y Latinoamericano* (plan 1974)—, en este caso se logró articular una propuesta formativa que las integraba y complementaba con otras, ofreciendo así una terminalidad de carácter eminentemente teórico:

A los tradicionales talleres de Pintura, Escultura y Grabado, se ha incorporado un Taller de Teoría y Crítica del Arte [...] Es intención del Taller de Teoría y Crítica del Arte desarrollar aptitudes específicas que permitan profundizar les distintas esferas de conocimientos teóricos, como así también capacitar a los que cursan la especialidad en función de su condición de trabajadores de la cultura en la producción de un pensamiento original y activo. Así, Psicología del Arte, Sociología del Arte, Semiótica, Arte Argentino, Ideas Estéticas Latinoamericanas, Seminario de Arte Latinoamericano, Crítica I y II y otras, desarrollarán los recursos para ubicar el hecho estético en el marco referencial de las ciencias sociales. (Anexo de la Res. N.º 548/84 FHYA, p. 3 y 4)

El volumen y la densidad de este itinerario teórico trascienden el contexto local. Son fruto de la madurez alcanzada por el campo artístico en Argentina que, además de incorporar aportes de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales, logró constituirse como

un territorio de reflexión y producción autónomo que desde mediados del siglo xx creció de manera exponencial y se consolidó con el retorno a la democracia. Un buen ejemplo es el inicio, en 1984, de las jornadas de discusión de investigaciones en teoría e historia del arte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuya continuidad en los años siguientes condujo a la creación del Centro Argentino de Investigadores de Artes a fines de esa década (Siracusano, 2010).

Por otro lado, la construcción del plan 85 privilegió la perspectiva latinoamericanista, como lo evidencia la inclusión de asignaturas que explícitamente proponían este abordaje: *Problemática del Arte Latinoamericano del s. xx* (primer año), *Arte Argentino* (cuarto año), *Ideas Estéticas Latinoamericanas* (quinto año) y *Seminario de Arte Latinoamericano* (quinto año). Este énfasis refleja la recuperación y valoración de enfoques emanados de proyectos estéticos y políticos anclados en la región, que pugnaban por incorporarse a la formación desplazando —aunque solo parcialmente— la tradicional perspectiva eurocéntrica. No puede soslayarse, en este punto, la influencia del retorno al país y a la docencia en la EBA de Elsa Flores Ballesteros, ya mencionada como una de las docentes que respaldó la inclusión del TAE en el plan, y reconocida en todo el país como pionera en el desarrollo de estudios críticos sobre el arte latinoamericano.²⁸

Algo similar ocurrió en otras universidades; por ejemplo, en la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cuyo plan de 1985 intensificó el “estudio de la plástica americana y argentina, sin relegar el del arte europeo, incluyendo junto al arte precolombino cuatro materias referidas a aquel tema” (García y Schwartzman, 2015, p. 56).

Entre los sesenta y los ochenta: vanguardias, arte y política

En 1984, año clave para la restauración de la democracia en las instituciones, un museo emblemático de la ciudad de Rosario organizó una muestra que revisitaba la experiencia desarrollada por artistas de la vanguardia local en la segunda mitad de la década

de 1960: *1966-1968. Arte de Vanguardia*.²⁹ Los artistas cuyas producciones integraron la exposición habían formado parte de un grupo³⁰ que inició su accionar cuestionando las instituciones artísticas, abonando a la desmaterialización del arte y generando audaces propuestas experimentales. Ese grupo, posteriormente, asumió posiciones artísticas y políticas radicalizadas, con la aspiración de contribuir a la transformación social y económica desde el arte (Fantoni, 1997).

En 1968 dichos artistas organizaron un *Ciclo de Arte Experimental*, que incluía intervenciones sucesivas a lo largo de varias semanas. El ciclo culminó abruptamente cuando una de las acciones —*El encierro*, de Graciela Carnevale— provocó una intervención policial y la clausura del espacio.³¹ Poco después, el mismo grupo, junto a otros artistas de Buenos Aires, llevó adelante la acción artístico-política denominada *Tucumán Arde*, experiencia que marcó un punto de quiebre en el campo artístico argentino (Longoni y Mestman, 2018).³²

29 Esa exhibición se realizó en el *Museo Municipal de Bellas Artes Juan Bautista Castagnino* y fue organizada por Artistas Plásticos Asociados (APA), asociación civil que se había conformado ese mismo año con el propósito de abordar los problemas de los trabajadores de las artes visuales. Algunos docentes y egresados recientes de la EBA formaban parte de APA (Garrido, 2017). Tanto la creación de APA como la decisión de realizar la muestra fueron gestos políticos consecuentes con la efervescencia generada por la recuperación democrática.

30 Integraban ese grupo Norberto Puzzolo, Eduardo Favario, Carlos Gatti, Juan Pablo Renzi, Graciela Carnevale, Noemí Escandell, Marta Griener, Coti Miranda Pacheco, Aldo Bortolotti, Guillermo Tottis, Ana María Giménez, Tito Fernández Bonina, Lía Maisonnave, Emilio Ghilioni, Rodolfo Elizalde, Osvaldo Boglione, Rubén Naranjo, Jaime Ripa y José María Lavarello (Fantoni, 1997).

31 Carnevale convocó a la inauguración de la muestra y luego encerró a los espectadores dentro del local, sin comunicarles qué estaba ocurriendo. Finalmente, una persona que se encontraba afuera —era un local vidriado— rompió el vidrio para liberar a quienes estaban dentro. Esto generó una gresca y la posterior intervención policial, que culminó con la clausura del espacio (Rojas, s. f.; Longoni y Mestman, 2018).

32 *Tucumán Arde* fue una obra colectiva realizada por la vanguardia porteña y rosarina en los últimos meses de 1968, considerada la manifestación cúlmine del acelerado proceso de radicalización artística y política de un conjunto de artistas e intelectuales argentinos. La obra se gestó en el I Encuentro de Arte de Vanguardia, que se desarrolló en Rosario en agosto de 1968, y contó con la colaboración de sindicatos obreros y de la Biblioteca Vigil. Tucumán, provincia del norte argentino, se hallaba entonces aquejada por la crisis de la industria azucarera —uno de sus principales medios de subsistencia—, conflictos sindicales y represión policial, al tiempo que era objeto de un operativo político-mediático tendiente a mejorar su imagen. Los artistas decidieron desarticular ese relato que, según ellos, ocultaba la crítica situación de la provincia y de su población, mediante una acción de registro fotográfico y documental que luego se transformaría en una serie de muestras-denuncia. Estas solo lograron concretarse parcialmente porque fueron censuradas (Longoni y Mestman, 2018).

28 La figura de Elsa Flores Ballesteros tuvo un peso significativo en la construcción de esta propuesta curricular, que requería un desarrollo más extenso, tanto por la relevancia de sus investigaciones como por su compromiso político y pedagógico. En un artículo suyo, la autora efectúa una revisión histórica de la categoría *arte latinoamericano*, poniéndola en relación con problemas de escala y territorialización desde una perspectiva crítica, lo que permite apreciar la calidad de sus reflexiones y de su formación (Flores Ballesteros, 2003).

Buena parte de los artistas que participaron en esa experiencia dejaron de producir obras, aunque continuaron desempeñándose como docentes, editores, gestores culturales, entre otros oficios. La dictadura militar los obligó a alejarse de las instituciones y, en algunos casos, del país. En 1984 tuvo lugar el regreso de muchos de ellos y, al mismo tiempo, se inició un proceso de recuperación de la memoria y la potencia de aquellas experiencias de vanguardia.

La reconfiguración de la planta docente de la EBA, en el marco del proceso de democratización de la universidad, permitió que quienes habían protagonizado esas experiencias artísticas y políticas de vanguardia dos décadas antes ingresaran o regresaran a la institución. Al respecto, Graciela Carnevale afirma: “con la vuelta a la democracia en el 83 a Naranjo lo nombraron interventor en la Escuela de Arte [...] Nos convocó Naranjo a varios de nosotros que nos interesaba la parte pedagógica y ahí entramos en la Escuela (se refiere a la EBA)” (Graciela Carnevale, entrevista realizada en septiembre de 2023). Además de Naranjo y Carnevale, otros artistas de aquella vanguardia que se incorporaron a la EBA fueron Emilio Ghilioni, Noemí Escandell y Jaime Rippa.

Algunos de estos docentes, como se mencionó anteriormente, también habían participado en la Biblioteca Vigil, experiencia de educación popular desarrollada en Rosario (que, dicho sea de paso, contribuyó al financiamiento de la acción de *Tucumán Arde* en 1968). Asimismo, María Elena Albaizeta, regente de la EBA, y Carlos Cantore, docente integrante de la comisión de reforma del plan, habían sido parte de Vigil.

Con ellos llegó a la universidad de los años ochenta una parte de la herencia de la década de 1960 que, pese al paso del tiempo y a los mecanismos represivos de la dictadura, contribuyó a construir una propuesta formativa en la que la experimentación como fuente del arte y el compromiso social y político del artista ocuparon un lugar preponderante.

Comentarios finales

En este escrito se abordó la democratización del currículum para la formación de artistas visuales y docentes de la especialidad en el periodo posdictatorial en Argentina, a partir del análisis de un caso específico: el plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Bellas Artes de la EBA (FHYA, UNR), elaborado en 1984 e implementado en 1985.

La investigación desarrollada permitió reconocer este documento curricular como parte de un complejo periodo de transición e identificar en él

características y tensiones analizadas en los apartados precedentes. A partir de ese recorrido, es posible señalar, a modo de síntesis, algunas cuestiones.

En primer lugar, puede afirmarse que la institución misma reconoció como cualidad democrática primaria del plan de estudios el hecho de haber sido producto del consenso entre los diferentes claustros universitarios. Es decir, que fueran estudiantes y docentes elegidos por sus pares quienes confeccionaron el “plan 85” le otorgó una legitimidad clave para la época.

En segundo lugar, el análisis mostró que el documento curricular promovía prácticas artísticas basadas en la experimentación y en la libre expresión, al tiempo que sostenía los principios de la Educación por el Arte para la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. También se observó que la implementación de estas perspectivas, aunque lograron desplazar formas arcaicas de enseñanza, fue percibida por algunos actores como una pérdida de especificidad técnica y formal para la carrera.

En tercer lugar, otra tensión identificada giró en torno al malestar generado por las características de las tareas docentes. La implementación del plan requería reconfigurar el vínculo entre profesorado y estudiantado, lo cual implicaba asumir supuestos acerca de qué debía hacer un docente si la finalidad de la formación era el “pleno desarrollo de la autoexpresión”, y si era posible, además, conciliar ese objetivo con la transmisión de los códigos propios de las diversas disciplinas que componen las artes visuales. Las respuestas artísticas y pedagógicas a esos interrogantes excedieron las posibilidades de la época, generando conflictos que debieron retomarse y revisarse en las décadas siguientes.

En cuarto lugar, se destacó que, en el esfuerzo de la reforma curricular por abrir espacios a perspectivas y enfoques excluidos de las aulas universitarias durante la dictadura, se creó una terminalidad destinada a la formación específicamente teórica. Esta puso en estrecho contacto la producción artística con el pensamiento estético contemporáneo, con aportes de la filosofía y de las ciencias sociales y humanas. Al mismo tiempo, se incorporaron contenidos de corte latinoamericanista que habían sido marginados del trayecto formativo durante el periodo anterior.

En quinto lugar, otro rasgo sobresaliente del plan fue el diálogo entre épocas. Su confección e implementación se dieron en paralelo con la normalización de la universidad, que permitió la incorporación de docentes vinculados con experiencias de educación popular y con la vanguardia artística de la década

de 1960. Estos artistas, provenientes de posiciones políticas y estéticas radicales, se integraron a la universidad con ese bagaje, contribuyendo con itinerarios formativos que aspiraban a sintetizar sus prácticas pasadas en nuevas formas de enseñanza que “se miraban especularmente en la experiencia pasada” (Amigo, 2022, p. 234). Cabe preguntarse, entonces, cuál fue la potencia de esa actualización de las vanguardias y cuáles sus posibilidades de supervivencia en el nuevo escenario. En pocos años, las urgencias y esperanzas del retorno democrático se enfrentarían al pragmatismo de la década de 1990, que opacaría muchas de las búsquedas de transformación política, pedagógica y curricular, definiendo una difícil transición hacia otro siglo.

Finalmente, los resultados de esta investigación permiten apreciar la relevancia del currículum como fuente, testimonio documental y registro de una época, con sus discusiones y problemas. El periodo de transición aquí examinado depositó sus esperanzas en recuperar la democracia en las universidades argentinas y confió al currículum parte de esa tarea. La revisión efectuada contribuyó a iluminar algunas de las estrategias y decisiones adoptadas para dar curso a la transformación curricular en este itinerario de formación artística, pero también dejó planteadas contradicciones, deudas y dificultades que atraviesaron este proceso.

Referencias

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la educación artística*. Octaedro-EUB.
- Águila, G. (2014). La Universidad Nacional de Rosario en dictadura (1976-1983): depuración, “normalización” y reestructuración institucional. *PolHis*, 7(14), 146-178. <https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/89>
- Águila, G. (2023). Introducción a los años ochenta. En G. Águila (coord.), *Los 80 en Rosario. Historia social, política y cultural de una ciudad en transición* (pp. 11-20). Homo Sapiens.
- Alba, A. de., Cheinabar, L., Dosba, S., Marengo, R. y Puiggrós, A. (1998). *Panorama del currículum universitario 1970-1990. México y Argentina*. Cuadernos del CESU-UNAM.
- Amigo, R. (2022). 80 / 90 / 80. En G. Bruzzone y S. Krochmalny (eds.), *Ramona. Debates del arte al filo del milenio* (pp. 432-440). Mansalva.
- Bereciartúa, J. y Sellarés, M. (2015). Biografía. En *Rubén Naranjo. Territorio de resistencia* (pp. 221-298). Río Ancho Ediciones.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. Tomo ii: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal.
- Bortolotti, M. y Florio, S. (2023). “Por un arte desde la realidad misma”. La experiencia del Taller de Arte Experimental en el Barrio Ludueña. En C. Viano (coord.), *Una historia de humanidades y artes* (pp. 243-279). HyA Ediciones.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 45-64. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1234>
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Fantoni, G. (1997). Rosario: opciones de la vanguardia. En AA. VV., *Cultura y política en los años 60* (pp. 287-298). CBC-UBA.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En A. Díaz Barriga y J. García Garduño (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Miño y Dávila.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44. <https://www.redalyc.org/journal/3993/399361529003/html/>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo. *Propuesta Educativa*, 5(11), 69-73.
- Flores-Ballesteros, E. (2003). Lo nacional, lo local, lo regional en el Arte Latinoamericano: de la modernidad a la globalización y la antiglobalización. *Huellas*, (3), 31-44. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitaes/167/floresballHuellas3.pdf
- García, C. y Schwartzman, A. (2015). Historia del arte y universidad. Momentos clave en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (1915-1986). *Boletín de Arte*, (15), 51-57. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa>
- García, N. (2014). *El caso “Vigil”. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil. Rosario, 1933-1981*. HyA Ediciones.

- Garrido, R. (2017). 1966-1968. Arte de vanguardia en Rosario. *Materia Artística*, (2), 183-194. <https://rephip.unr.edu.ar/items/7694ce3f-0042-4920-a773-f8ff9eac2e52>
- Giovine, R. y Méndez, J. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 29(54), 81-103. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700009/403066700009.pdf>
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Pomares Corredor.
- Grimi, S. (2023). En transición. De la universidad de la dictadura a la universidad de la democracia. En G. Águila (coord.), *Los 80 en Rosario. Historia social, política y cultural de una ciudad en transición* (pp. 127-152). Homo Sapiens.
- Lesgart, C. (2004). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del 80*. Homo Sapiens.
- Lesgart, C. (2023). Argentina 1983/1985. Expectativas del momento inaugural. *Voces*, 12(91), 15-30. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/CONICETDig_cc057fd0bcb6b7f82a67e40317ff2b94
- Longoni, A. y Mestman, M. (2018). *Del Di Tella a Tucumán Arde. Vanguardia artística y política en el 68 argentino*. Eudeba.
- Luciani, L. (2022). El movimiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) entre finales de la dictadura y la primera gestión normalizadora. *PolHis*, 15(30), 16-47. <https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/413>
- Riveros, S. (2023). La normalización universitaria en San Luis, entre lo visible y lo decible (1984-1986). *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 123-139. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e009>
- Rojas, N. (s. f.). Grupo de Arte de Vanguardia de Rosario (GAVR). Museo Castagnino+Macro. <https://castagninomacro.org/page/obra/id/307/Grupo-de-Vanguardia-de-Rosario/Documentaci%C3%B3n-del-Grupo-de-vanguardia-de-Rosario-1966-1968>
- Romero, L. (1999). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Salomon, P. (2013). *Elencos de gobierno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Litoral en los años sesenta. ¿Quiénes la gobiernan?* (ponencia). XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://cdsa.aacademica.org/000-010/562>
- Scocco, M. (2021). *Una historia en movimiento: las luchas por los derechos humanos en Rosario (1968-1985)*. Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Misiones.
- Silber, J. y Paso, M. (Coords.) (2011). *La formación pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la unlp*. EDULP.
- Siracusano, G. (2010). *Historiografía del arte argentino*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 1(1), 54-71. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/MemAca_0a221b97d0aca777b8e17182bf607b02
- Southwell, M. y Méndez, J. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Argentina 1987-1989. *Diálogo Educativo*, 18(59), 1440-1464. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.A007>
- Suasnábar, C. (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico*, (31), 87-103. <https://bfrrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bits-treams/32abd364-1de1-4895-89e2-c8f810234bf1/content>
- Unzué, M. (2023). La universidad permanente. Legado de la normalización autoritaria para la postdictadura. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 140-158. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e008>

Documentos consultados

- EBA, FHYA, UNR (1985). Informe TAE Ludueña.
- EBA, FHYA, UNR (1986). Memoria.
- EBA, FHYA, UNR (1986). Nota N.º223 del 16 de diciembre de 1986.
- EBA, FHYA, UNR (1995-1996). Aportes para la discusión del plan de estudios 1985.
- FFL, UNR (1971). Expediente 17644.
- FFLYCE, UNL (1953). Res. N.º933
- FFLYCE, UNL (1957). Res. N.º2157.
- FFYL, UNL (1963). Res. N.º894.
- FFYL, UNL (1963). Res. N.º895.
- FHYA, UNR (1980). Res. CD N.º04.

FHyA, UNR (1982). Res. CD N.º79.
FHyA, UNR (1982). Res. CD N.º49.
FHyA, UNR (1983). Res. CD N.º46.
FHyA, UNR (1984) Res. DN N.º1.
FHyA, UNR (1984). Res. CANC N.º548.
Ministerio de Educación y Justicia (1984). Res. N.º239.
UNL (1953). Res. Rectoral N.º379.
UNR (1971). Res. CS N.º62.
UNR, (1974). Res. CS N.º230.
UNR (1983). Res. CS N.º147.
UNR (1976). Res. CS N.º59
UNR (1984). Res. CS N.º3.
UNR (1984). Res. CS N.º11.
UNR (1984). Res. CS N.º12.
UNR (1985). Res. CS N.º237.