



JORGE ERRANDONEA

LEGADO Y AVENTURA

JORGE ERRANDONEA

LEGADO Y AVENTURA



Índice

Prefacio	
Magalí Pastorino.....	4
El Plan Nuevo de Bellas Artes	
Jorge Errandonea.....	7
Relatos desde el exilio	
Jorge Errandonea.....	34
Jorge Errandonea	
Legado y Aventura	
Pablo Virgilio Carlevaro	38
Algo de lo que conocí de Jorge Errandonea	
Alfredo Cha.....	43
A 30 años de la muerte de Jorge Errandonea	
Samuel Sztern.....	53
Sobre los autores.....	63

Prefacio

Magalí Pastorino



Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito [d]esta frase,

transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar

Fernando Pessoa

A treinta años de la muerte de Jorge Errandonea (Montevideo, 1938-1993), el equipo docente del Primer Período de Estudios rinde un homenaje al profesor y ex-director de la Escuela Nacional de Bellas Artes (posterior Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes asimilado a Facultad), quien con gran compromiso y dedicación, impulsó y motorizó una novedosa enseñanza artística universitaria en nuestro país desde mediados del siglo pasado, cuyos aspectos sustanciales aún son vigentes para pensar nuestras prácticas docentes.

Errandonea nos ha dejado varios escritos, entre los cuales se encuentra un artículo en la revista Tribuna Universitaria de 1963 en el que expuso los fundamentos del Plan de Estudios 1960, fruto del movimiento estudiantil de la Escuela Nacional de Bellas Artes, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, en los años cincuenta. En aquellos años de efervescencia social y política, Errandonea expresó claramente en dicho texto los fundamentos de la enseñanza artística.

En este sentido, la propuesta se funda en una articulación de su pasaje y experiencia personal por la escuela experimental de Las Piedras, con el estudio de las ideas pedagógicas de Herbert Read y John Dewey -y sus antecedentes-, las metodologías de la enseñanza del diseño del siglo pasado (en especial la de Bauhaus, y sus derivaciones como la de ULM y la de Munich), el sentido social del arte, entre otras. Así como también plantea una crítica al modelo tradicional de enseñanza y una actualización de la enseñanza universitaria con ejemplos en distintos campos disciplinares.

En efecto, la propuesta educativa de la enseñanza artística universitaria surge actualizada al contexto y en la articulación de distintas ideas filosóficas, pedagógicas y didácticas como también de las prácticas de la enseñanza del diseño y del arte, y se constituye en un proceso de socialización, ajuste y revisión colectiva.

De este modo, algunas de las ideas presentes en aquel escrito, como la de enseñanza activa, el postulado del estudiante como agente de la enseñanza, la relación estrecha entre libertad y responsabilidad, la puesta en juego de la emoción vital del estudiante, aún organizan el campo discursivo de la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de los cursos del Primer Período de Estudios.

El vigor de dichas ideas se evidencia en la actualización que realizan los equipos docentes.

A treinta años de la muerte de Errandonea, quienes lo conocieron y los que no lo conocimos, seguimos hablando en aquella clave, revitalizándola y actualizándola en virtud del trasfondo epocal y espiritual de nuestra cultura y sus enigmas.

Ahora bien, a mediados de la década del ochenta con la reapertura de la escuela -luego del cierre de la escuela en 1973 y la destitución, exilio y dispersión del cuerpo docente por la dictadura cívico-militar y el desmembramiento de la comunidad educativa-, Errandonea volvió de Francia e impulsó un cambio sustancial en la reorganización y ajuste de los cursos y sus programas, fundado en sus conclusiones acerca de la dinámica y el devenir del arte, vistos particularmente en los circuitos artísticos de exhibición e investigación parisinos.

Sus aportes no solo enriquecieron a los cursos con las novedades del campo de las prácticas artísticas, sino que también revitalizó la discusión pedagógica e impulsó un reordenamiento de los cursos, ex-



presado en el Plan 1991 y justificado en la Exposición de motivos que acompaña dicho plan.

Los cambios fueron respaldados por los equipos docentes y estudiantes que encontraron en las propuestas novedosas nuevas motivaciones para apoyar los primeros años de la reapertura y, posteriormente, en los ocho años siguientes -hasta su muerte- el desarrollo significativo de los departamentos y períodos de la escuela, evidenciando un acumulado de saberes que fundamentó el cambio de estatus: de escuela a instituto asimilado a facultad.

Hoy, ya establecida la Facultad de Artes en setiembre de 2021, el equipo docente del Primer Período ofrece a la comunidad educativa del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, algunos de los escritos pedagógicos relevantes de Errandonea recogidos en publicaciones y prensa, y semblanzas de docentes que lo conocieron y compartieron la aventura educativa.

Esperamos que estos escritos sean estimulantes para pensarse en las prácticas docentes en el siglo XXI.

El Plan Nuevo de Bellas Artes

Jorge Errandonea

Tribuna Universitaria – Octubre, 1963.



Las tendencias generales van alcanzando configuración precisa en sus realizaciones parciales. A través de éstas, se van perfilando mejor las definiciones claves, van resolviéndose las dificultades secundarias que obstaculizan y van iluminándose las verdaderas líneas fundamentales de aquellas tendencias.

La Reforma de Bellas Artes se inserta en un proceso mayor, que arranca del Movimiento de Reforma Universitaria, entre cuyos empujes locales significativos debe señalarse la Reforma de Arquitectura. Nuestra experiencia reformista tiene su aporte que ofrecer en esa línea general en que está inserta. Estos apuntes sólo aspiran a rendir cuentas de tal aporte, con vistas a su aprovechamiento por todos. Queda excluido todo ahondamiento técnico.

En consecuencia, no nos proponemos -ni cabría en los límites de nuestro espacio, aquí- un estudio completo sobre nuestro Plan Nuevo. A los fines propuestos en el desarrollo de estos tres enunciados, a los que dedicaremos los tres párrafos del artículo:

- 1º) La enseñanza superior de los institutos docentes está abocada a un replanteo sustancial de sus objetivos educacionales, que ha de transformar tanto el conocimiento, como los métodos de su función.
- 2º) La libertad positiva es la pauta educacional básica, porque establece los presupuestos del educando creativo, por una enseñanza individualizada, progresiva y laica.

3º) La integración del educando a su medio, importa la posibilidad del ejercicio de su responsabilidad como creador libre y da la única medida de su fertilidad educacional.

En lo que sigue, el lector encontrará la huella de principios y aplicaciones que nos precedieron, basando nuestras interpretaciones y experiencias. Juzgamos que cualquier reiteración es el justo tributo a la matriz reformista en que se inscribe nuestro esfuerzo.

Queda por advertir que el Plan Nuevo es un conjunto de piezas -de desigual importancia, claro-, que documentan un proceso: el largo y aún abierto proceso de nuestra Reforma. Recogemos aquí las concepciones que creemos más firmemente establecidas, aunque continúen, como se engendraron, en constante contrastación con la experiencia.

1. Replanteo de los objetivos de la enseñanza superior

Creemos que toda actitud reformista debe partir de una toma de conciencia muy clara sobre la profundidad de la transformación que debe acometerse. Esa transformación afecta todos los aspectos de la enseñanza organizada. No es meramente un cambio de temas o métodos. Es un cambio de objetivos, que alcanza tanto a los contenidos como a la organización y los procedimientos docentes.

Genéricamente, la educación procura una puesta al día del educando en su civilización y cultura para su incorporación social en términos activos. El mecanismo educativo, de transmisión cultural, debe colocar al educando en condiciones de responder saludablemente a los requerimientos de su medio. Ese objetivo determina todo lo demás.

Pese a los grandes esfuerzos reformistas, debemos admitir que nuestra enseñanza superior no ha ido más allá, en gran parte de sus aplicaciones, del esquema básico de la tradición académica. Y en muchos casos parece dirigirse a adaptarlo a las nuevas necesidades inmediatas, salteando una imprescindible revisión al nivel de los fundamentos, es decir de los objetivos educacionales mismos. Vamos a tratar de explicarnos.

La enseñanza superior que heredamos era un complemento educacional tendiente a ciertas especializaciones. Podemos resumir su técnica pedagógica del siguiente modo. Partía de una elaboración previa sistemática del estado del conocimiento en cada rama, que preparaba

un material como conjunto intelectualmente coherente y aproximadamente armónico, que fijaba lo que debía ser transmitido al estudiante. El manual o texto, ajustado a esa elaboración, resultaba el instrumento sintético fundamental para esa transmisión, que se operaba bajo la dirección magistral del docente. La falta de texto se suplía con los apuntes o versión de la exposición profesoral ex-cathedra. Debe reconocerse que en gran medida esta descripción podría ser hecha conjugando los verbos en tiempo presente.

El aspecto empírico de tal enseñanza -supuestamente empírico, porque se realizaba en talleres o laboratorios- se ajustaba a iguales cánones. Se actuaba -y por desgracia aún se actúa- sobre modelos ideales, que condensaban el saber adquirido y sistematizado a esos efectos. La experiencia residía en la reproducción, o su acercamiento, a tales modelos.

Tal el mensaje y el método de la enseñanza académica. Tal lo que ocurría en nuestra Escuela hasta 1958. Y lo que, en buena medida, sigue ocurriendo en diversos sectores de la Universidad.

Esta enseñanza nos impresiona, desde un principio, por dos defectos fundamentales, que desembocan en una gran deficiencia educativa. En la actualidad son no sólo evidentes sino chocantes.

1) El primer defecto se refiere al contenido de la enseñanza. Preparar un material sistemático que resuma, con coherencia intelectual, los resultados actuales del conocimiento son, en todo caso, proponer como realidad acabada un material convencionalmente compuesto. En rigor, se ha practicado un corte en un proceso tenso y desparejo, y con los elementos encontrados se armó un sistema falsamente lógico. Es lo que se ofrece al estudiante. El mensaje que se trasmite al educando consiste, exclusivamente, en un cuerpo de conocimientos arbitrariamente integrados, que le producen una imagen estática de la cultura. La médula de esa cultura, aunque pueda considerarse implícita, permanece oculta, invisible. El estudiante recibe un saber como conjunto de resultados acumulados, pero permanece al margen de la entraña cultural que produjo ese saber. Se le entregan recetas hechas, no el modo de hacerlas. Y esas recetas son compuestos provisorios, que pierden rápidamente su actualidad, si es que ya no la habían perdido en el momento de ser enseñadas. Integran una corteza cambiante, cuyo aspecto, en el momento de preparar los respectivos cursos, ha sido arbitrariamente tomado como algo permanente. Al poco tiempo,

el estudiante tropezará con la inadecuación de esas fórmulas y con su incapacidad para sustituirlas eficazmente. Se sentirá encerrado en una trama de respuestas que no corresponden a las cuestiones que debe resolver. Y por aquí vamos cayendo en el otro defecto referido.

2) La pedagogía académica, en cuanto ofrece un compuesto intelectual, se priva de toda incidencia formativa en el educando. Todos advertimos que el conjunto informativo ofrecido por esa docencia resbala superficialmente sobre el intelecto del alumno y permanece absolutamente fuera de su emoción vital. Para el estudiante, todo el material que se le presenta constituye un artificio, con recomendación de útil y nada más. Lo transitará penosamente y sin entusiasmo. No le encontrará correspondencia con sus íntimas inquietudes. Tratará de cultivar éstas por vías autodidácticas o las adormecerá en el conformismo. La enseñanza actuará más bien de traba, en cuanto tiende a ubicarlo en un sistema cerrado de conocimientos. Apenas aprovechará de él cierta aptitud intelectual, no muy adecuada, mero fruto de la gimnasia de sus facultades.

No obstante estos ostensibles defectos, notorios al primer contacto, ese sistema de enseñanza funcionó con relativa eficacia en el pasado y produjo resultados que ningún radicalismo puede menospreciar. Simplemente ocurre que un grupo de factores han trastornado las bases del sistema educacional en que aquella enseñanza funcionaba, y nos están exigiendo un reenfoque a fondo de todo el tema. Creemos que las condiciones sociales y culturales de la nueva educación plantean una situación muy singular, que es todo un desafío a nuestra imaginación y voluntad reformista. Vamos a tratar de resumir en tres rubros las condicionantes que entendemos más decisivas.

I) En primer término, la enseñanza tradicional era sólo una parte o aspecto de la educación. Queremos decir que la enseñanza ordenada sistemáticamente en centros docentes era -en cualquiera de sus estadios: elemental, medio o superior- un simple complemento educacional. Las instituciones específicamente docentes cumplían una parte relativamente accesoria de la función educacional total. La sociedad tradicional se asentaba, normalmente, en un pluralismo institucional para cumplir sus diversas funciones. O, de otra manera, no existía un racionalismo orgánico entre las instituciones sociales. La función educacional no correspondía íntegramente a órganos educacionales,



sino que reposaba en otros órganos de la vida social y era simplemente complementada por institutos docentes especializados. La existencia de ciertas instituciones muy arraigadas y de muy amplios alcances en la vida social de los individuos -como la familia- y la relativa sencillez del instrumental civilizado, daban a aquellas instituciones el cargo y la posibilidad de ser el centro de la educación.

Dewey, hace ya bastante tiempo, puso de relieve este aspecto de la cuestión que estamos analizando, por el examen paralelo del niño formado en hogares arraigados del medio campesino, que aparece como sereno actor de las actividades propias de su ambiente, en oposición al niño de la gran urbe -multitudinaria y complejamente mecanizada- ubicado en una organización hogareña frágil, que sucumbe en el enfrentamiento comprensivo con su medio. Mientras el núcleo familiar mantiene su cohesión y el ambiente social su simplicidad, el niño se introduce naturalmente en su cultura. Puede resolver comprensivamente todo el sencillo instrumental que lo rodea, cuya manufactura presencié o le es fácilmente imaginable a través del manejo diario dentro de la propia familia; todo el sentido de la vida que lo rodea se le revela con amistosa proximidad. Pero cuando la célula familiar tiende a disgregarse en el medio denso de uno de los centros de nuestra sociedad in-

dustrial moderna, aquella ecuación educativa se rompe. El niño criado allí, ya no logra resolver lógicamente esos extraños e incomprensibles sirvientes de la vida cotidiana, desde la energía eléctrica a los motores a explosión. Bajo esa endemoniada armazón no hay más esfuerzo válido que el de habituarse y adiestrarse a su uso, ya que resolverlos es imposible. Todo el sistema quedará al margen de los intereses vitales del niño, definitivamente replegados. Dewey plantea entonces la necesidad de retomar al niño en nuevos organismos de formación colectiva que, a través de una enseñanza experimental apropiada, vuelvan a reconstruir aquella ecuación educacional deshecha. La descripción activa y la experimentación convergente deben generar la abstracción y abrir el camino creativo del educando, que ingresará a una profesión especializada, no por sometimiento a sus impotencias, sino como línea de esfuerzo elegida dentro de un panorama general asimilado.

Lo dicho es válido para todos los estadios de la enseñanza -incluida, claro está, la enseñanza superior. Siempre la matriz educacional quedaba fuera de los órganos especializados de enseñanza. Estos satisfacían una apetencia originada en otros medios; su audiencia estaba restringida a núcleos de interesados que sólo aspiraban a cierta formación complementaria y específica. El universitario tradicional llegaba con el bagaje de cultura provisto por su medio social -la clase alta- y desde él requería una información sistemática referida a ciertos temas y nada más. En los estratos inferiores, el medio social preparaba destinos distintos y les proveía la respectiva matriz cultural. La escuela primaria o la de oficios suministraban, cuando intervenían, un simple complemento.

Hoy, esa sólida trama social, apostada en la familia como célula madre, está profundamente debilitada y en plena crisis. A su vez, la ordenada y estable sencillez de un mundo exterior de instrumental mas primario, ha dejado lugar a un complejo aparato de civilización. Además, los valores básicos han perdido su nitidez, y su relación con los logros de la cultura no es nada explícita. En consecuencia, una tarea de inaudita dificultad ha desbordado totalmente las posibilidades de instituciones en evidente regresión. El sistema de una enseñanza complementaria para una educación, cultivada antes y más allá del sistema, se ha vuelto obviamente inadecuada. La enseñanza orgánica debe volverse educación. Lo que antes funcionaba como parcialidad y complemento, debe hacerse ahora totalidad.

II) El segundo rubro aludido se vincula bastante con el primero que acaba de exponerse. Nuestro tiempo está presenciando una universalización de la cultura. No es demasiado optimismo decir que la vieja estratificación sociocultural se ha roto. La nueva situación puede expresarse por referencia a sus dos perspectivas posibles: por una parte, la cultura tiende a formularse unitariamente, a validarse como ambiente común y no a compartimentarse en función de estratos sociales; y por otra, se ha abierto al tránsito de los individuos de toda extracción, en toda su amplitud. El tema desborda los fines de este artículo, pero es preciso señalarlo, por lo menos, en una de sus significaciones.

De hecho, la enseñanza superior no es más el coto privado de ciertas clases sociales. Aunque el acceso de las clases inferiores se ha demostrado gravemente deficitario, la Universidad recibe una gran mayoría de hijos de las clases medias. Especialmente de las clases medias ciudadanas. Es decir, de aquellas en que los intereses culturales superiores no tienen particular arraigo, ni fuentes extra-docentes de mayor envergadura.

III) En un tercer rubro, en fin, debemos señalar, como elemento condicionante de la transformación educacional, algo que se refiere a la situación misma de la cultura, en nuestra particular coyuntura histórica. También aquí estamos constreñidos a la mera referencia.

Una sociedad relativamente inmóvil con una cultura estabilizada, puede beneficiarse de una transmisión educacional que se restrinja al saber elaborado. La médula misma de tal cultura puede quedar reservada a un privilegiado sacerdocio, o ser incluso casi olvidada. En ciertas situaciones se trata casi de transmitir hábitos y sus variantes elementales. Y dejar para las inquietudes de ajenos antropólogos, el inducir las matrices perdidas. Piénsese en todos los grados de la quietud histórica, dentro de todos los grados de la complejidad estructural y se advertirán siempre las posibilidades de una educación que enseña resultados culturales, aptos para la educación de los individuos a su sociedad.

Pero nuestra civilización y cultura están sometidas a un vertiginoso ritmo histórico, en la posición justamente inversa a las de aquellas sociedades inmóviles. La llamada civilización occidental se ha caracterizado por una movilidad histórica que ha evolucionado en los últimos cinco siglos a una velocidad progresivamente acelerada. La cultura como objetivo de transmisión está muy implicada en esta dinámica. Todo men-



saje cultural elaborado como cuerpo de conocimientos adquiridos, no representa sino el arbitrario corte de una corriente incesante, de que antes hablamos. Y no llega al educando sino como un conjunto inerte, que le presenta lo que queda a sus espaldas, pero que es obsoleto para afrontar su inquietud de hoy y sus cuestiones de mañana.

En nuestras circunstancias, la cultura está identificada -o mejor, sólo es identificable- por su matriz en desarrollo. Educar es, para nosotros, situar en ella al educando. La dinámica histórica ha desplazado el centro educacional: de la información a la formación; del saber a la creatividad. Ninguna servidumbre para la repetición ritual es viable; la función de los iniciados en los “misterios” centrales se ha vuelto universal. Lo que debe ofrecerse al educando es el acceso al fluir mismo de la cultura, al que ha de incorporarse.

Lo expuesto nos aproxima a entender la sorpresiva inadecuación de la enseñanza tradicional, la magnitud de las transformaciones en que estamos empeñados y las pautas de las nuevas formas educacionales.

La labor docente debe ensancharse hasta abarcar toda la función educacional. En este punto hay una racionalización función-órgano, de estilo antitradicional, que es común a toda la evolución de la sociedad moderna.

Y la función educacional debe partir de una ubicación empírica del estudiante en la médula de su cultura. Vamos a referir, a este respecto, el relato de hace Paul Langevin -promotor de la reforma de la enseñanza media francesa- en uno de sus “informes”, sobre su experiencia personal en el estudio del agua oxigenada. El relato se hace especialmente válido para nosotros, porque se refiere a un tema especializado de enseñanza superior. Su primer contacto con el tema fue, como era lógico, a través del texto en uso. La versión de ese “catecismo moderno”, como llama a los textos, le dejó la clara impresión de haberle susstraído lo mejor del asunto. Recurrió, entonces, al diario personal del descubridor y el panorama cambió totalmente. Recuerda haber vivido una de las más emocionantes temporadas de estudio: tanto se adentró en la descripción cotidiana del investigador que llegó a alcanzar alguna forma de participación emotiva en el final exitoso de la experiencia. Proscribió en su reforma todo manual o texto, para remitir al estudiante a los materiales originales. Sobre el campo de las mejores aptitudes del alumno, sondeadas cuidadosamente con su sistema de “opciones”,

lo enfrenta a la recreación de las experiencias básicas, únicas capaces de ubicar al joven en el verdadero foco de su cultura.

Este punto de partida y su metodología empírica, son fundamentales en cualquier planteo educacional. Corresponde que señalemos aquí su aplicación decisiva en la enseñanza superior.

Toda especialización forma un campo de conocimientos, condicionado por circunstancias exteriores que aluden a su relatividad histórica, y por circunstancias referidas a las facultades del espíritu que cada especialización convoca. Lo hecho ya, debe considerarse trillo que surca el respectivo campo, pero no debe limitarlo para el educando. Este debe conservar intactas, para su futura acción, todas las virtualidades del respectivo campo. Las huellas de los que en él trabajaron antes, han de ser para el estudiante, marcas indicativas del terreno. Pero él ha de asumirlo en total virginidad. Para alcanzar esa posición, es preciso hacerle transitar las experiencias básicas que le descubren toda la perspectiva de su campo, fuera de cualquier ejercicio concreto sobre él. Ejemplificando: el estudiante de sociología debe experimentar la existencia y el alcance de los condicionamientos o correlaciones de los fenómenos sociales como factores históricos; el estudiante de bellas artes debe experimentar la existencia y el alcance del color, la forma y el volumen como medios expresivos; el estudiante de derecho debe experimentar la existencia y el alcance de la normatividad coercitiva del derecho como pauta de conducta social. Es decir, que el conocimiento sociológico, el plástico, el jurídico, deben inaugurarse para el educando como toma de conciencia empírica de una relación cultural problemática válida dentro de ciertos límites cualitativos y abierta a su acción ulterior. Una vez que alcance plenamente esa situación, deberá ir visitando analíticamente los diversos caminos hechos, que pretenden aún validez. Se le presentarán como líneas de referencia en su campo, sobre el que progresivamente, irá ubicando su propio esfuerzo creativo. Desde aquella reubicación empírica inicial, reforzarán la ilustración del alumno sin perjudicar sus posibilidades. Así, en el estudiante de artes plásticas -por ejemplo- ninguna tendencia estética podrá mutilarle la ampliación de los medios a todas las áreas de la expresión visual. Con todas las importantes consecuencias que ello comporta.

Este planteamiento de la cuestión descarta la gran asechanza que amenaza a la reforma educacional. En las sociedades complejas con-

temporáneas, es posible una trampa adaptativa de la enseñanza sustituyendo la educación por el adiestramiento. En un ajuste apremiado, es posible simular la reforma, por el salto del humanismo académico de la docencia tradicional a su variante tecnificada: el aprendizaje directo del manejo del complejo equipo -en sentido lato- de la actual sociedad industrial masificada. Es decir, mantener el estilo escolástico, pero deshumanizándolo. En enseñanza superior es un riesgo que tienta. Cuenta con los ejemplos de las dos grandes potencias mundiales y con la excusa de la especialización. A los que prefieren las huellas espléndidas para guía de conducta, recordémosle que los esplendores -y muy especialmente los esplendores autoritarios- son resultados estériles de un proceso, pero carecen de futuro.

Con este planteo general, incursionaremos -aunque sea levemente- en la cuestión metodológica.

Vayamos a las aplicaciones concretas, con especial referencia a nuestro Plan de Estudios.

El estudiante acude a su centro de enseñanza envuelto en una corteza prejuicial que lo inhibe y lo limita. Corresponde a la versión vulgar de la rama de conocimientos que lo atrajo. Y la tomó del aspecto visible y convencionalmente compuesto de esos conocimientos. La primera tarea es medir esa corteza para hacerla saltar. Para esto, la técnica es el impacto. El estudiante debe ser rudamente impactado por la extrema riqueza de una realidad primaria, que lo suma -experimentalmente- en el desconcierto de la abundancia. Todas sus falsas defensas selectivas, todas sus pautas de orientación rituales, acumulados por los precedentes, deben ser bruscamente abatidas dentro de su espíritu y el neófito debe quedar inmerso en el caos de la riqueza de todas las posibilidades primarias. Hasta allí se llega por experiencias múltiples, pero elementales -aunque espectaculares- destinadas a que el alumno, desbordado en sus preconceptos, vaya descubriendo -por sí y hacia "abajo"- los primeros trazos delimitativos de su campo. Toma así contacto directo con el fondo problemático del asunto, del que sólo tenía una referencia externa y deformada. En él descubre las posibilidades infinitas de las respuestas con las que su vocación lo lleva a manejarse. Simplemente, porque descubre la esencia de su asunto.

Esa iniciación corresponde, en nuestro Plan de Estudios, a su Primer Período. Su contenido experimental está destinado a revelar al

estudiante la existencia de la expresión plástica como su campo propio. En este Período, la función o actividad expresiva misma, debe quedar pospuesta a una actividad experimental del estudiante en averiguación de la incidencia y el abarque de la expresión plástica como tal. Se trata de experimentar con la luz, el color y los diversos materiales, en el volumen, el plano o el espacio; de concitar la atención del educando -emotivamente- en experiencias que lo enfrenten a la presencia y naturaleza del medio expresivo plástico, al margen de todo esfuerzo expresivo concreto. El estudiante debe ser distraído de toda tentativa de usar esos medios, es decir, de tratar de expresarse. Tampoco debe ser introducido en ninguna forma de artesanía. Debe ser experimentalmente impresionado por el panorama de su terreno. O sea por la existencia y dimensiones del medio expresivo plástico.

Al cabo de este Período, el estudiante debe sentirse comprometido, por su vocación, con la expresión plástica como genero expresivo, a través de toda la riquísima gama de materiales y formas de expresión que lo deben haber llevado a la perplejidad de una abundancia insospechada. Es decir, que deben haber experimentado la existencia cultural de un campo o zona donde ciertas aptitudes humanas -que en el prevalecen- responden a cierta problemática objetiva. Y, por consecuencia, debe haber adquirido la perspectiva completa de esa relación, dentro de la cual ha de definir, en el futuro, su propia acción. En otros términos, debe haber adquirido el conocimiento intelectual y emocional de su campo. Esa matriz no la olvidará más. Ya lo tenemos inmerso en su nuevo ambiente: el de los medios expresivos plásticos. Corresponde que empiece a hacer su camino en él.

Pero la expresión plástica tiene su topografía: es la huella que ha ido quedando como resultado de todos los trámites anteriores. Desde la perspectiva general del campo, son líneas de referencia. El estudiante, que durante el Primer Período de Estudios fue distraído de su voluntad expresiva por la enérgica inmersión que lo ubicó en su terreno, recae en el deseo expresivo, desde su nueva y desconcertante riqueza. Comienza para él el problema de educación estética, que se inicia por el reconocimiento de aquella topografía. Estamos ya en el Segundo Período, con sus tres Ciclos. En el primero, el estudiante rota por la pluralidad de los talleres, en régimen de cátedras paralelas, previstas con la mayor diversidad de direcciones estéticas y docentes. Los estudiantes discu-



tirán y evaluarán sus experiencias rotativas en mesas redondas periódicas. Desde la perspectiva adquirida en el Primer Período, todas las definiciones parcelarias, actuarán sobre el estudiante, ilustrativa, pero no limitativamente. Las verá como sendas, trazadas en la espesura de un área tan extensa como nutrida; le valdrán referencias y no fronteras. Lo guiarán en el propio desarrollo de su expresión, sin enmarcarlo; lo ayudarán sin imponérsele. En el Segundo Ciclo de este Segundo Período, se incorporará al taller de su elección. Ya orientado en la topografía de su campo, se ubicará en el centro de trabajo de mayor afinidad. Por lo demás, ya es altamente capaz de enfrentar el control profesoral y su inevitable influencia, sin perderse en él. El pluralismo de las cátedras paralelas le ofrece las más amplias alternativas posible. Es de esperar que prefiera aquella cuya línea docente preserve mejor su libertad creadora, es decir su progresivo compromiso de creador.

Por fin, en un Tercer Ciclo, se incorporará a los Talleres de Producción Especializada, ya como verdadero productor, por opción espontánea.

Este Tercer Ciclo reviste una gran importancia en la vida de la Escuela, y será destacado más adelante, desde otro punto de vista.

II) La libertad positiva para la formación creadora

Nuestro segundo tema cala más directamente en la metodología, en cuanto -en él- el fin de la enseñanza se preserva y se realiza, fundamentalmente, por el modo de educar.

La cuestión, aquí, es mantener y estimular la espontaneidad del educando durante todo el proceso educativo. El estudiante es introducido por la enseñanza en el terreno de su cultura; para que sea en él, deberá ser defendido en todas sus posibilidades durante ese proceso introductorio. De lo contrario, el método inadecuado frustrará el propósito. Si se pretende darle al estudiante el material necesario para que cree y no para que repita, es esencial que sus facultades creadoras sean salvadas y fortificadas. En definitiva, se trata del problema de la libertad “para”, distinta a la libertad “de”, de que habla Fromm, aplicado al problema educacional.

Aquí van a conjugarse la individualización, la progresividad y la laicidad de la enseñanza, en el tema general de la libertad interna de la educación. A este respecto Herbert Read -a quien tanto debe nuestra Reforma y cuya cita se hace imprescindible- dice que **“no debe concebirse la libertad en sentido negativo, como ausencia de ciertas necesidades o restricciones. La libertad es un estado de ser dotado de características positivas, características que deben ser desarrolladas en toda su autosuficiencia”**. Y el estudiante debe ir asumiendo, a lo largo del proceso educacional, toda su dolorosa libertad creativa. **“Ser libre de todos los lazos -dice el mismo Read- es una desgracia que debe ser soportada como una cruz, no como una corona de gloria. Significa que la responsabilidad en lugar de ser compartida por numerosas generaciones, debe ser personal. Vivir en libertad es una responsabilidad personal; en caso contrario es una mera farsa”**.

Esa relación libertad-responsabilidad, es la que articula, en estos apuntes este parágrafo con el siguiente. Aquí se enfatiza de esa relación el aspecto espontaneidad creadora; en el que sigue, el acento caerá sobre la integración del creador a su medio, es decir sobre el aspecto que liga, asegura y vierte aquella responsabilidad.

En primer lugar, el estudiante de Bellas Artes es reglamentariamente libre, en todas las dimensiones, dentro de la ordenación del Plan Nuevo. Esto alude fundamentalmente, a la ausencia de todo tipo de

comprobaciones de suficiencia. En nuestra casa no hay pruebas; es el mismo estudiante que se promueve. Pero eso no conduce a un relegamiento del alumno hacia el anonimato aislante. Es por el contrario, la vía de su incorporación a la función educacional de la manera más integral, con atención a las particularidades de su caso individual. En lugar de la deshumanizadora carrera de vallas de los cursos con examen aparece la ficha individual como guía-consejera. La enseñanza queda así individualizada objetivamente en su control, al entregarse éste a un medio tan flexible como para seguir los pliegues de todas las posibilidades. Desde el sondeo inicial (cuestionario inspirado fundamentalmente en el de la Academia de Ulm), a todo lo largo de su actividad estudiantil, el alumno encontrará documentada su personalidad y la labor claustral por el equipo docente. Le servirá de línea de referencia para todo el sistema de opciones libres que le ofrece el instituto. Es él mismo que con el auxilio docente debe construir su plan individualizado de estudio, sobre el esquema general establecido.

Esta enseñanza individualizada en la libertad y por ella, protegida por la enseñanza experimental, el pluralismo y las opciones progresivas, según veremos más adelante, requiere el complemento del equipo. Porque la individualización es aquí un camino de integración, no de dispersión; de cooperación, no de competición. Desde el punto de vista de la libertad, esto sería muy obvio si los fulleros de la propaganda no hubiesen mezclado las cartas, con referencias a modelos de organización social que, clamando libertad, la impiden. La libre individualización de la enseñanza no sólo no repugna, sino que supone el equipo; cierto tipo de equipo, claro está.

El individualismo egocentrista y competitivo es justamente lo contrario de la libre individualización, o si se prefiere, de la individualización a secas. Aquél es agresivo y en definitiva estéril; éste es creativo. La individualización vale como nota diferencial en el conjunto armónico; como aparte particular a la obra común; como cooperación, en suma. El desarrollo individual se cultiva y es fértil en el grupo y es sobre los matices individuales -respetados y actuantes- que adquiere especial eficacia el equipo.

Esas y otras razones igualmente conocidas, determinan que el alumnado de Bellas Artes se ordene en equipos, seleccionados lo más espontáneamente posible, y en vista de afinidades que los cohesionen. Para

que estos equipos cumplan su función deben llenar ciertas condiciones que están en la base de toda cooperación: Integración libre y participación igualitaria.

Estas condiciones de nuestros equipos nos oponen a ciertas importantes experiencias alemanas recientes. Que nos ofrecieron sin duda antecedentes de interés en otros aspectos y con las cuales se nos quiso emparentar indebidamente, en general. El caso más notorio es la experiencia iniciada por Gropius en la Bauhaus.

La Bauhaus se inspiró en la forma de trabajo por equipos del artesanado de la Edad Media. Al frente de cada uno de sus equipos puso un director, del cual el resto del equipo no es sino un verdadero apéndice, destinado a interpretar, en su aplicación técnica, los propósitos y las intenciones de aquél. Es claro que si la creación misma no es librada al conjunto, no surge la actitud de equipo. Su cabeza determina necesariamente un liderazgo que inhibe la creatividad común.

Esto fomenta una actitud académica en sentido directamente contrario a la libertad creativa. El integrante llano del equipo es llevado a una labor bajo autoridad, con intenciones y decisiones creativas que están por encima de él, que puede no alcanzar en su plenitud y que tenderá a no tratar de asimilar. El cuadro autoritario queda así establecido en contraposición a los fines de la enseñanza activa. Esa relación interna, que puede graficarse en una pirámide, no tiene relación alguna con nuestros equipos. Más bien, reproduce, en pequeño, los modelos jerárquicos en que están plasmando todas las grandes sociedades industriales modernas, en su proceso de masificación. Justamente contra lo que luchamos. La Bauhaus sirvió de tronco común a otras academias alemanas, cuyos aportes en otros rubros de nuestra Reforma debemos reconocer. Es el caso de la Academia de Ulm y de la Werkakademie.

La Escuela de Munich ofrece otro modelo de ordenación autoritaria, dentro de un sistema de multiplicidad de cátedras de orientación diversa. Cada taller se cierra herméticamente durante el curso, bajo la autoridad irrestricta del profesor. Nuestro sistema de equipo tiende a producir la coordinación en la cooperación creadora de individualidades en expansión. Se opone tanto a la competencia como a la jerarquía entre los individuos. Y toda compartimentación, tipo Munich, queda descartada por la rotación de los equipos y sus mesas o foros de debates.



El sistema de la libertad educacional proyecta también nueva luz sobre la relación profesor-alumno. En nuestro nuevo régimen, el profesor no prevé desde su magisterio un nivel de enseñanza que ha de controlar, al cabo, en una prueba de suficiencia. Por una parte, el estudiante se siente desafiado a hacer su propia carrera, de acuerdo a sus posibilidades, aptitudes y sensibilidad. Pero por otra el docente está empujando esa carrera y soportándola, aunque casi inadvertidamente. La situación de este docente se vuelve más importante y difícil, aunque menos visible. Y justamente por ello.

En esa relación es capital descartar, por pernicioso, el valor afectivo. De nuevo H. Read propone las mejores definiciones. Dice: **“La educación basada en el amor es educación basada en la elección, la afinidad electiva del amante, pero el verdadero educador no elige su alumno, siempre se encuentra con él”**. Y establece las características de la relación docente así: **“siempre debe haber un elemento unilateral en esta relación mutua y por ello el “envolvimiento” de la relación pedagógica es siempre distinto del que se halla en la amistad. El maestro apreciará la situación desde ambos extremos, el alumno desde uno solo”**.

Esa docencia ideal, que debe estar siempre presente y ser invisible, tiene las mejores probabilidades de realizarse en función de dos modalidades de nuestro Plan de Estudios.

La una tiene que ver con el sistema empírico de la enseñanza, cuyo fundamento se hizo en el párrafo primero de este artículo y que es capital en el Primer Período de estudios. En la medida en que la docencia procura la recreación de las experiencias básicas, sobre material original y por el educando mismo, la función docente queda descripta como de proposición de las experiencias, vigilancia de su curso y control de sus resultados. Esa función ayuda al profesor a no interferir perturbadoramente en el verdadero proceso educacional, que transcurre en la subjetividad del alumno. Su tarea está definida como para ayudarlo a cumplir su papel.

La otra modalidad referida está en el régimen de cátedras paralelas del Segundo Período, con su primer ciclo de rotaciones, discutidas colectivamente. Estas cátedras funcionan por la presencia optativa (en el segundo ciclo) de un número mínimo de estudiantes. El alumno que salió del Primer Período con una visión panorámica de su terreno y una voluntad creadora de espectro muy amplio, va a ser naturalmente atraído, después de su ciclo de visitas, por el Taller que no le parece autoritariamente su terreno, o por lo menos, por el que menos se lo parece. La experiencia empírica del Primer Período contiene un fermento de libertad creadora, que va a decidir la elección del Segundo Período en el mejor sentido. El estudiante no ha de querer que le indiquen su camino, sino que le ofrezcan lo necesario para mejor andar el que él decida. Es la mejor probabilidad de la actitud docente definida por Read.

A esto habría que agregar un argumento de orden más general, que se expresa bien con la descripción de una de sus experiencias, en el Liceo chileno de Irma Salas. Ante la prosperidad inicial de la nueva enseñanza de este Liceo, el Ministerio de Educación creyó del caso neutralizarlo, imponiéndole clases dogmáticas de doctrina religiosa. En vez de resistir la medida, Irma Salas la incorporó gustosa. El resultado fue que la nueva institución aumentó su prestigio y las clases de religión comprometieron definitivamente el suyo. No hay duda de que el pluralismo es una intemperie que selecciona con asombroso acierto. En nuestro Plan Nuevo, la libertad por el pluralismo -estético y do-

cente-, asegura la espontaneidad creativa y sitúa las polémicas en el campo correcto de las realizaciones. Pero, además, ese pluralismo es el mejor procedimiento docente en vista de los propósitos educacionales expuestos en el parágrafo anterior, con especial referencia al Segundo Período de estudios.

Según lo explicado antes, el Primer Período de estudios tiene como misión tomar al estudiante, venido de la calle, con su limitante envoltura pre-conceptual, y descubrirle lo que llamamos su terreno, es decir, la problemática básica de la rama de conocimientos por la que optó. Debe salir de este Primer Período imbuido de la riqueza y la dificultad de ése su terreno. En el caso de las bellas artes ese terreno se llama medios expresivos plásticos. Y también debe salir ansioso de encontrar su propia definición en él. Es decir, de expresarse plásticamente. En nuestro caso, aquí empieza el problema estético. Ya dijimos que el terreno de la expresión plástica tiene una topografía hecha de las huellas de quienes lo transitaron. El alumno está en el punto de partida para hacer su propio tránsito. Esta es la cuestión del Segundo Período de estudios.

La metodología de aquel Primer Período debe ser necesaria y exclusivamente empírica, según lo hemos justificado antes. En él, y por tal medio, deben saltar todos los parcelamientos que fraccionaban el terreno en función de aventuras ajenas, y el estudiante, ya sin anteojeras, dispondrá de una perspectiva completa. Este punto de partida es decisivo para toda su vida posterior.

En el Segundo Período el problema estético y la progresiva especialización exigen dos variantes metodológicas. Por una parte, la experimentación se ordenará en investigación que apunte hacia la originalidad creadora. El alumno que se inició con la re-creación experimental con fines cognoscitivos y de ubicación, irá apuntando hacia la experimentación creativa.

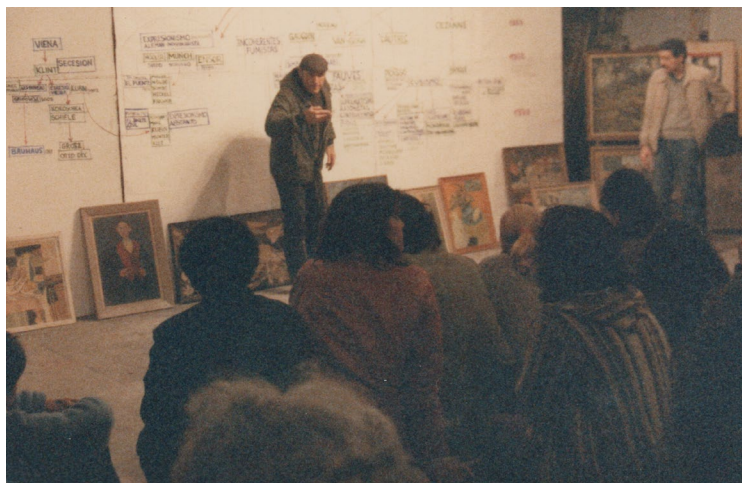
Por otra parte, el estudiante ha de ser introducido en el campo polémico de las cuestiones estéticas. O, para expresarnos de una manera genérica -válida para todas las ramas del conocimiento-, el estudiante ha de ser introducido en el conocimiento de las soluciones que concreta y efectivamente prosperaron en el terreno de su elección y de los términos, aún válidos, que ellas definieron. Es un conocimiento inevitable para incorporarlo al torrente de su cultura y como referen-

cias útiles a su propio esfuerzo definitorio. En este punto, el problema educacional nos plantea un insoslayable dilema metodológico: o una solución dogmática pre-seleccionada o el pluralismo. Pluralismo en la orientación estética y en la docente.

El problema del Primer Período era de apertura y ubicación. Un método empírico debidamente orientado, resulta apto para alcanzar esos fines básicos en toda su amplitud. El problema del Segundo Período es el constructivo y definitorio. El estudiante está abocado a tantear, seleccionar, investigar, definirse, en fin. Ya no se trata de descubrirle nada seguramente existente, sino de proveerle los elementos de su propia y libre aventura sobre el terreno -o la problemática- descubierta en el Primer Período. Todas las líneas para investigar y para crear son, desde el presente, igualmente válidas. Todos los modos de hacerlo, también. Y todas las soluciones elaboradas que pugnan por continuar desarrollándose tienen, por ahora, iguales títulos para aspirar al futuro. No hay criterio de elección o descarte más que la propia selección del educando. En este punto, el instituto como tal debe llamarse a neutralidad y realizar esa especie -que consideramos más fértil- de laicismo activo: el pluralismo. Todo puede ser hecho; el alumno elige. Está pertrechado por un dominio básico de su cuestión que le da los primeros elementos de un juicio crítico; las rotaciones y sus comentarios le dan la instancia crítica correspondiente. Por lo demás, siempre será libre de cambiar su ubicación. Desde que se aseguran probabilidades iguales a todos los caminos y se mantiene permanentemente abierta la elección, el educando hará su camino creador del modo más libre posible. Como en todo, los hechos harán la selección, dando o quitando porvenir. Y el educando ejercerá sin trabas la responsabilidad de su libertad.

El pluralismo supera toda arbitrariedad selectiva. Y además libera el fluir natural de los procesos de cultura. Parte de la concepción relativa y transitoria de toda definición, para alcanzar lo definitivo del desarrollo. Que es la única experiencia universal.

Toda tentativa en sentido contrario del expuesto, ha desembocado necesariamente en una escolástica. El iniciador del más prestigioso ensayo de enseñanza empírica, Gropius, debió de terminar por admitir una línea Bauhaus. Es decir, debió de reconocer que su esfuerzo se había resuelto, también, en la secreción de nuevos andariveles estéticos; que había fundado una nueva "academia".



El complemento del sistema es lo que llamamos opciones retardadas o retenidas. Cuando el estudiante emerge de la embarazosa y virginal riqueza en que lo hundió -con los ojos abiertos- el Primer Período, e inicia su propia carrera expresiva a través del Segundo Período, la educación empieza a volverse una carrera de opciones. El criterio progresivo, parsimoniosamente progresivo, de esa carrera es su auxiliar más precioso.

“La libertad es una posibilidad, una posibilidad recurrente...”, dice H. Read. Ese pensamiento es el fundamento de la enseñanza progresiva. El mecanismo íntimo del sistema de opciones, que nuestra Reforma tomó del pensamiento de Langevin, permite la exploración en tanteo de esa posibilidad de la libertad. Pero las opciones han de ser reguladas como para que el estudiante asimile los alcances de cada una y disponga siempre de la visión crítica necesaria para una opción definitiva. Estos criterios tienen especial aplicación al ciclo de rotaciones, en el Segundo Período. Profundizar la opción de tanteo y retener o retardar la opción definitiva del estudiante, es preservar su libertad creativa, dentro del sistema pluralista de orientaciones.

Por fin, al margen del proceso docente estrictamente plástico, el estudiante debe recibir un complemento teórico indispensable. Al principio habíamos dicho que su materia o terreno recibía un condi-

cionamiento objetivo que daba la medida de su relatividad en el plano histórico de la cultura. El desarrollo de una provincia cualquiera de la cultura es, desde un punto de vista general, una variable de funciones que le son exteriores. Este aspecto de la relatividad de todo producto cultural, es susceptible y requiere un enfoque teórico que excede los términos de la enseñanza artística en sí.

En la Academia de Ulm, entre las cuatro disciplinas básicas de sus cursos preliminares, hay un curso de “Integración cultural”, que provee información sobre la historia actual. Esta materia nos sirvió en cierta medida de modelo cuando debimos contemplar en nuestro Plan el aspecto recién señalado.

Nosotros distinguimos la praxis de una integración con el medio, que resulta al principio de una relación simbiótica, y luego de un franco intercambio en la línea productor- producto- consumidor, todo dentro de la acción creativa plástica. Esto se obtiene por una apertura experimental hacia el medio, que se integra naturalmente en la problemática del estudiante. Otra cosa es la visión teórica de aquel relativismo que señalamos. Sobre el modelo del curso de Ulm, programamos una materia que acompaña los primeros años del estudiante y le ofrece, más que una visión histórica, un panorama relativo de su problemática plástica con los demás elementos de la ecuación social, referido a cualquier situación. Bautizamos esta materia -quizás no muy felizmente- como “Ubicación Histórico-Cultural”.

III) La integración creadora del educando a su medio

Hasta ahora hemos insistido en los aspectos de la educación que se refieren a la preparación y formación del educando, en función de sus posibilidades creadoras. Vimos cómo se le abren al estudiante, empíricamente, todas las posibilidades de su materia y luego cómo se le introduce en el libre ejercicio de esas posibilidades de acuerdo a su propia selección. Pero la educación debe tener en cuenta, también, un cuadro de referencias exterior, frente al cual se van definiendo igualmente las posibilidades de la materia. Al final del párrafo anterior, hicimos referencia a una apertura experimental hacia el medio. Aquí se va a tratar de esto, entendiendo que **medio exterior** vale hoy **medio socio-cultural**.

En el Segundo Período del Plan de Estudios, cuando el estudiante debe ir desarrollando sus concretas posibilidades en el campo plástico, se presenta la cuestión de cumplir ese desarrollo en confrontación con ese medio. El problema se introduce, naturalmente, en el Segundo Ciclo de este Período y adquiere toda su importancia en el Tercer Ciclo, cuando el estudiante se entrega a una acción creativa, ya específica.

Con esto queremos establecer que la libertad creadora del educando es un medio de incidir en la realidad y no de evadirse de ella, lo que nos lleva al aspecto de la responsabilidad de esa libertad. La creación libre tiene una referencia: su destino o función. Aquí queda planteada la relación del productor con su medio.

El antecedente pedagógico de la cuestión planteada, está en el arranque empírico, desde los fundamentos de cada rama de conocimientos, en cuanto le abre al educando todas las posibilidades de su campo. En lo que se refiere al de nuestro interés, esa iniciación opera una ampliación de las posibilidades del medio expresivo plástico a todas las áreas de la expresión visual. Esto da al educando amplísimas posibilidades para su adecuado enfrentamiento con su medio sociocultural.

Desarrollemos la cuestión desde el punto de vista de Bellas Artes. En cuanto el estudiante toma contacto con su medio ambiente, después de su enriquecedora experiencia introductoria (del 1er. Período) advierte, muy claramente, el anacronismo de las soluciones y conceptos renacentistas, que aún determinan la actividad plástica corriente.

La novedad más visible de nuestra moderna sociedad, es su democratización de fondo. Entendemos por tal, la voluntad de todas las capas sociales de participación en una cultura común, o por lo menos, en proceso de homogeneización. En términos económicos, esto podría traducirse como la tendencia al ensanchamiento universal de un mercado sobre un plano de preferencias, a un nivel progresivamente uniforme. Por consecuencia, se atenúa cada vez más la diversificación de los requerimientos, con sus picos de excelencias en función de altos niveles de una vida señorial. Lo expresado desde el punto de vista económico, vale para todos los órdenes de la cultura. Es un aspecto de la “rebelión de las masas”, que alertó hace ya medio siglo, al espíritu aristocrático de Ortega y Gasset. Estas “masas” son nuestro medio socio-cultural.

El creador plástico debe establecer con ellas una doble relación. De nutrición y de alfabetización estéticas. En torno a esa relación ha de de-

finir su camino creador; es su responsabilidad. Esto no tiene nada que ver, claro está, con el famoso embrollo de la presentación política de una estética realista, que pretende actualizarse en temas y modos y sólo logra reiterar caducidades de inferior factura. El asunto está en otro plano.

Nutrir y “alfabetizar” no son dos caminos, uno de ida y otro de vuelta, a recorrer por el productor. Constituyen una ancha vía a dos manos, con tránsito múltiple y simultáneo, cuyas profundas implicaciones estéticas están saltando a la vista. Sobre éstas no vamos a insistir; son un resultado de estilo que excede el propósito de estos apuntes. Lo que nos atañe es la relación misma, como cuestión educacional.

El arte, desmontado de su destino señorial como lo había sido por el Renacimiento de su destino ultramundano, ha de asaltar todo el instrumental -en sentido amplio- de la moderna vida cotidiana. Ha de instalarse en la vida diaria del hombre común. En consecuencia, la función del plástico se extiende a toda el área de la expresión visual. Incluso, y fundamentalmente, a aquellos elementos que deben ser encarados según reglas de producción en serie, pues su uso, en las actuales circunstancias, requiere una masificación cuantitativa. El plástico ha de incorporarse así, a la función del diseño y su tema abarca herramientas, materiales y máquinas de uso industrial. Esta nueva orientación fue claramente señalada por Gropius e iniciada en la Bauhaus bajo su inspiración. En ella colaboraron figuras tan notorias como Paul Klee y Kandinsky; de su foco irradiaron muchas iniciativas de orientación paralela.

Señalando el sentido de su docencia, Gropius decía: **“El objetivo de la enseñanza** (se refería en especial a la etapa de iniciación en el diseño, la 2ª de su plan) **era producir proyectistas capaces, merced a su conocimiento íntimo de los materiales y los procesos de elaboración, de influir sobre la producción industrial de nuestro tiempo.”**

Pero Gropius, inspirado en los maestros medievales que ejercían su docencia desde la práctica de su oficio en servicios para terceros, se orientó a la contratación con el mundo empresario existente, en cuyos procedimientos industriales quedó comprometido. Creemos que no advirtió la existencia de una lógica empresarial que somete la producción a los términos de su rendimiento económico inmediato. Desde el punto de vista de esa lógica, los hombres son considerados como consumidores abstractos, estimulables en su mera voracidad, al más

bajo costo. Los elementos plásticos incorporados a ese tipo de producción, se seleccionan exclusivamente por su más aprovechable rinde económico. No están, por cierto, destinados a trabar ninguna relación cultural de otro orden.

En este punto, cesa nuestro contacto con la experiencia iniciada por la Bauhaus y nuestra acción adquiere un sentido contrario, vinculado con la función de extensión universitaria. Por aquí entramos al aspecto de “alfabetización” plástica.

Cuando el productor plástico advierte todo el panorama de su función, advierte también que su relación con el universo consumidor le impone relevar y culturar su “mercado”. Como siempre, lo genérico se define por lo concreto. El productor y el consumidor -como hombres concretos los dos- han de encontrarse en el producto. Y aunque éste sea diseño para producción seriada, ha de interpretar las hipótesis del uno y del otro. El consumidor no es un mero supuesto, dotado de ciertas mínimas rigideces, que el productor puede manejar a su conveniencia con el auxilio de la propaganda. Es, por el contrario -o debe ser-, un elemento activo en la producción. Y hay que encontrar la manera de llevarlo a ese sitio en las modernas sociedades de masas. Ni la preeminencia del viejo consumidor señorial, ni el anonimato manipulable del nuevo consumidor masivo. El producto ha de conjugar a productor y consumidor. Esta manera de ver las cosas tiene implicaciones revolucionarias muy claras, en su proyección social.

De varios modos han de encontrarse el productor y el consumidor, para dialogar sobre su tema. Los diversos modos factibles de estos encuentros indicaron las líneas de contacto que tratamos de establecer con el medio exterior, desde nuestra Escuela. Sobre esas líneas, procuramos hacernos entender de aquellos a quienes nuestra producción ha de servir y, a nuestra vez, tratamos de entender cómo servirlos con esa producción. Para establecer el diálogo, echamos sobre la mesa una producción -de intención experimental- que sirva de centro crítico. Nuestras ferias o ventas populares tienen ese sentido. Pero, un encuentro aislado produce sólo un diálogo accidental, epidérmico. El fin perseguido requiere una relación más continuada, en la que el vínculo se vaya estableciendo sobre un terreno preparado y sondeado metódicamente y se prolongue, con cierta estabilidad y hondura, de modo que permita medir las reacciones sucesivas. El lenguaje plástico y la

sensibilidad a él receptiva, se afinan y cultivan en esa relación recíproca. De todo esto han de resultar experiencias generalizables, que el instituto como tal debe elaborar, y experiencias educacionales directas e intransferibles sobre el espíritu del educando. Por otra parte, desde el consumidor, se va preparando su actitud de presencia activa en la producción. Como formas complementarias de incidencia en el medio, hemos planteado: expresión libre infantil en las Escuelas; formas de propaganda calificadas entre la población adulta; integración de grupos de trabajo artesanal en centros existentes, de acción social o docente, como el Liceo, etc. Se ha procurado que estas diversas formas incidan sobre un mismo medio, previamente delimitado, y creen acciones permanentes. Paralelamente, se han practicado experiencias-testigos aisladas. Todo esto es un campo virgen, de muy amplias perspectivas en curso de exploración. Sólo hemos tratado de fijar el sentido y la dirección.

Al desafiar ciertos términos de la ecuación económica vigente, se nos presentó un problema que no existió para la experiencia Bauhaus, bien adecuada al sistema industrial que la rodeaba. Es el problema de la inserción útil de nuestros productores en su medio profesional. Hemos visto chocar la Reforma de Arquitectura contra este tipo de dificultad: sus mejores egresados suelen no tener horizonte profesional. El espectador denuncia, entonces, un supuesto desencuentro entre la docencia y la realidad. La educación aparece afectada de inadaptación.

Es preciso ver bien la dificultad. Al encarar una modalidad de producción que se aparta de la industrialización corriente, no se pretende volver a soluciones artesanales, sino rectificar en el buen sentido la tecnificación seriada. Es decir, colocarse en el nivel de la producción actual -en todo su significado técnico y social- y desafiarla al mejor cumplimiento de sus cometidos. No lo creemos imposible y lo creemos comprometedor, aun para el mero interés lucrativo. Para nosotros, eso exige dos cosas: gravitar con la mayor eficiencia posible sobre el consumidor (que hace el mercado industrial) y afinar las soluciones plásticas, con respaldo universitario, hasta darles aptitud económica. En este asunto, todo el sector vinculado a la educación plástica superior en la Universidad, debe empeñar a ésta en el esfuerzo correspondiente. Y es muy importante que los universitarios comprendan la trascendencia de esa empresa.

El primer aspecto de la labor, es crear en el consumidor una correcta apetencia, resistente a todos los procedimientos de masificación cualitativa y de grosera vulgarización. Eso resultará de los contactos productor-consumidor a que hicimos referencia antes. El otro aspecto, requiere una labor universitaria de apoyo, bajo formas de industrias testigos. Esto creará ciertas dificultades, con las que se pueden escandalizar los timoratos, pero no es una novedad absoluta en la vida universitaria. Nuestra Universidad posee una serie de importantes servicios que están llenando esta función. Nos bastará con citar -por su enorme volumen- el Hospital de Clínicas.

Se puede pensar en pequeñas industrias testigos completas, para los procesos industriales más simples. Y también, en formas industriales complementarias de procesos de mayor envergadura, en los que no podría introducirse la Universidad. El ente educacional se haría así presente en la orientación de la producción, desde el ángulo de sus contenidos con alternativas plausibles socialmente: capaces de crear mercados de trabajo para sus productores egresados. Impondría su misión, a pesar de los inconvenientes que le opone el orden actual de producción, al que constreñiría con un nuevo factor de transformación más profunda. La educación impartida no correría riesgo ni de adaptarse ni de desembocar en la inadaptación. Simplemente se la dotaría de la fuerza necesaria para vencer la oposición de los intereses perturbadores, en espera de logros más amplios, implícitos en la misma orientación educacional. En el corto plazo, no puede pedirle más, pero tampoco puede ofrecer menos.

DE COMO FUIMOS A COMPRAR UN PUEBLITO DE PASTORES, BOMBARDEADO Y DESHABITADO EN LA ÚLTIMA GUERRA, (Represalia contra el "maquis" francés)



Bonnard tenía un singular hábito cotidiano: anotaba en su agenda el estado del tiempo que había vivido en la jornada con los datos de luz, temperatura, atmósfera y nubes, habitualmente conectados con la paleta de su pintura y la pintura misma.

En nuestro caso -distancia mediante- el relato de lo que vivimos -en nuestro cuaderno de notas- tiene la terca tendencia a referirse a las épocas, los tiempos y el hacer de la gente, finalmente a entender o imaginar su vida cotidiana. Como los apuntes de Bonnard sentimos los cuadernos como una referencia a la pintura y no como la pintura misma. Nos excusamos de avance.

12/8/83

Pasamos tres veces por delante de nuestro buscado camino de montaña. Finalmente Claudio (1) lo encontró detrás de unos matorrales.

Montamos la pendiente por más de tres kilómetros en camino de cabras. El sol a plomo. El cerro tiene un poco más de ochocientos metros sobre el nivel de la carretera que costea el valle... con un río cien metros más abajo.

La cuesta -en ocasiones a 45°- monta el cerro por el costado sud-oeste, el único accesible. El entorno es de piedra y arcilla y la vegetación similar al espinillo. Ya en la cresta hay árboles más grandes, el terreno verdea y una fuente semi-surgente da un chorrito de agua. Soplaban del sur y la intermitente energía del viento levantaba tierra seca del trillo. Allí descubrimos el pueblo.

Una pequeña capilla con un cementerio muy chico al costado (primer nivel de altura), una casa principal y ocho un poco más chicas sobre una explanada general (segundo nivel en descenso) y finalmente catorce o quince casitas de una sola pieza a un tercer nivel en descenso. Los niveles difieren entre sí en una media de dos metros.

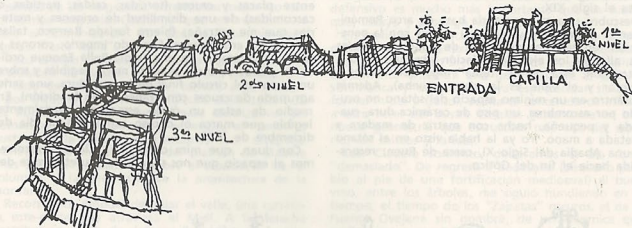
El caserío organizado alrededor de una especie de calle -redonda en los extremos- de unos treinta metros de largo por unos cinco o seis de ancho. Casi todo el óvalo construido da por el exterior al vacío

(1) - CLAUDIO

Catalán residente en París hace más de veintidós años, poco antes de concluir sus estudios de medicina en Barcelona, parte de España, de la medicina y de una poderosa familia. Ya en París deambulaba por Bellas Artes, la fotografía experimental de laboratorio y la pintura abstracta. Para acomodar su libre penetración, agudeza e imaginación a una bohemia lúcida de fanática libertad individual; pinta paredes (donde nos conocimos -dicho sea de paso- trabajando juntos y comenzamos nuestras primeras peleas y amistad).

del valle, en acantilado (pienso que el cerro es una especie de torre). El valle cargado con un azul gris atmosférico es una imponente cavidad no muy concreta.

Regreso una vez más a la entrada (como dije base del óvalo perpendicular al valle). Se me ocurre que la capilla defiende en altura la pequeña entrada (que de nuevo calculo bastante más corta que un arco de fútbol).



Retorno a la base del óvalo y entrada al pueblo (de unos cinco metros de ancho) donde comienza la capilla alzada un metro y medio del nivel en que estoy.

La Sociedad que vende -en un poco más de cinco mil quinientos dólares- el pueblito, que no tiene nombre, colocó una precaria línea de corriente eléctrica que monta desde la carretera en unos postes contenedores. Del grupo de ruinas bombardeadas quedan tres casonas con parte del techo mal restaurado (en el segundo nivel) y el resto son muros de piedra, la mitad enteros, la mitad derruidos; en general la piedra de la arquitectura es trabada y semitalada, pero muy primitiva. Lo más elaborado es la capilla y algunas casonas del segundo nivel. Quedan restos de tirantería quebrada, semi-calda o por tierra, negra y acorchada. El tercer nivel -pienso- actúa como granero o como refugio de cabras.

Desde el centro del óvalo se ven los pasajes estrechos a las ruinas del tercer nivel y desde allí a un segundo nivel de terrazas -que dan al vacío- donde están las casas que rodean el óvalo.

A la derecha hay tres hornos de piedra en hilera con bóveda; son muy bajos. Desde cualquier lado se ve y domina el valle.

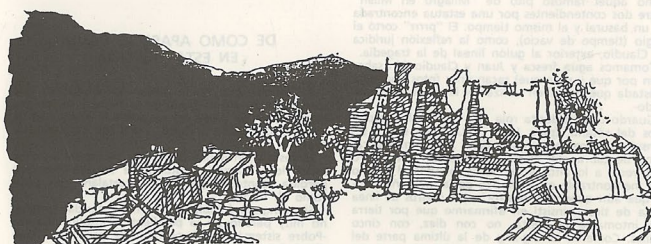
Pienso que el camino que arranca en pendiente recta -un buen trecho- hacia el valle, no es escalable si aquí lo defienden diez fusiles viejos, (imagino los "mauser" de cinco tiros de la primera guerra).

Con Claudio y Juan (2) empezamos la anatomía de la capilla. Una nave enteriza que juntaría 40 personas, cincuenta al máximo. En realidad tiene la estructura de un granero. En el lugar de culto hay un muro semicircular (propio del Románico) a mitad caído. La entrada muy pequeña es lateral a la nave (topografía obliga). Por el mismo costado otra pequeña abertura con una escalera que da entrada a un sótano bajo la capilla. El obús o bomba cayó perpendicular sobre el techo y defondó el piso. Los muros de piedra bien trabada y con varios contrafuertes románicos de apoyo, parecen biombo rodeando el cráter. Recorremos los contrafuertes intactos y las pocas bóvedas tensas de las mínimas aberturas, y le digo a Claudio que es un Románico muy primitivo pero muy vigoroso.

(2) - JUAN

Chileno cruzando los cuarenta, hace once años que vive en París, atravesó la misma jungla de trabajos independiente con nosotros, pintor autodidacta, con un dibujo de fresca ingenuidad y vigor de paleta alta.

Discreto como todo viejo matronero de largas correrías.



Claudio se enoja y maldice mi manía de ordenar como un puzle la arquitectura en la historia. Mete pechera con una larga reflexión sobre las comunidades pastoriles aisladas de los grandes ejes culturales, por donde corren, se mezclan y se crean los estilos (Avignon, Marsella, Lyon...) aisladas, algunas hasta el siglo XIX.

Descubro una muy primaria base de arco Románico en el muro curvo y vengo al ataque con la penetración -en tiempos diferidos- de pautas culturales más allá de los ejes (la aislación absoluta es una abstracción, esta gente "tenía" algo que vender y comprar y el valle es la vía y prueba). Además encuentro en un mínimo espacio del sótano no ocupado por escombros, un piso de cerámica dura, cuadrada y pequeña, hecha con matriz de madera y apretada a mano. Yo ya la había visto en el sótano de una Abadía del Siglo XI, cerca de Ruen; reconstruida hacia el fin del Gótico.

Claudio refunfuña y cede. Nos corremos al cementerio evitando el cráter (nunca se sabe). Organizado en herradura, cubre nueve metros por seis aproximadamente. Lo siento arrasado de escombros y matorrales. Curiosamente hay un cierto orden instalado a diferencia de la capilla. Hay una gran proximidad entre placas y cruces (torcidas, caídas, partidas o carcomidas) de una disimilitud de orígenes y materias que me extraña; (hierro forjado Barroco, tallas de Carrara erosionadas, Segundo Imperio, coronas y rosas de cerámica, de una tardía Belle Epoque ordinaria, placas de esmalte sobre metal ilegibles y sobre un sector del círculo final de la herradura, una serie agrupada de cruces con arabescos de fundición). En medio de estas un óvalo esmaltado parcialmente legible que marca el deceso común en un día de diciembre de 1943.

Con Juan, que mira de lejos, y Claudio, recorremos el espacio que nos separa del murete límite del



cementerio. Orillamos el muro hasta ganar el nivel de la entrada. Nos sentimos incómodos, miramos desde abajo el muralón donde asoman algunos arbustos. Pienso y descubro que el entierro de los últimos muertos es también el último acto vital (y ritual) de los sobrevivientes de aquel invierno de la mitad de la guerra.

Claudio explica -después de esos silencios que no le gustan- que las viejas normas fiscales francesas determinan que mientras hayan techos, el ocupante pagará impuestos... Que es previsible pensar que el éxodo haya estado precedido de la destrucción de los techos indómitos.

No entiendo por qué pero el comentario actuó como aquel famoso pito de "Milagro en Milán" entre dos contendientes por una estatua encontrada en un basural y al mismo tiempo. El "prrrr" cortó el litigio (tiempo de vacío), como la reflexión jurídica de Claudio, exterior al guión lineal de la tragedia.

Tomamos agua fresca y Juan y Claudio (sin saber bien por qué y para qué) sacan unas fotos -máquina prestada que no saben utilizar ni les importa demasado-.

Guardo una baldosita roja que está en los escombros del sótano, (para Javier o Lino, no sé). Y sin consultarnos comenzamos a bajar por el mismo camino de cabras. En el trecho largo sin curvas miro tres veces a lo alto; a los pocos minutos el pueblo fue inencontrable en el macizo de la montaña. Pensé que aún quedaban cuatrocientos metros de línea recta de tiro e insistí en afirmarme que por tierra era intomable la cresta, no con diez, con cinco fusiles. Comencé el zig-zag de la última parte del descenso evitando gargantas. No quise comentar con

Claudio lo sabio del trecho recto porque -obviamente- arrancaría de nuevo y esta vez con un aplastante aluvión de citas (Haussman, las grandes avenidas; desplazamiento y tiro recto del cañón, revolución del 48, la Comuna... ¿Dónde viste estrategias defensivas medioevales, con grandes distancias rectas de un kilómetro y pico?). En fin, todavía me quedaba el argumento del zig-zag... pero en realidad ni tenía ganas, ni me importaba ahora el asunto.

Pensé que -aún con una hipótesis de dinero a disponer entre créditos y obras hechas a reventa a caballo- no compraríamos nunca esta cresta... En realidad propiedad de los humildes fantasmas que habitan las ruinas después de su masacre en 1943.

DE COMO APARECIO GAUDI EN ESTA HISTORIA

A Claudio -que no le gustan las emociones que comprometen algún grado de su flemá y pudor- me desafío (aún en plena arenga sobre la relatividad de los estilos) a definir a Gaudi... más allá de literaturas evasivas.

Molesto y sin ganas de salir de mi espiral bucólico sobre los "maquis" pastores de aquella montaña perdida, contesté que era un catalán... un poco como él: insólito.

Sin ninguna inhibición por mi distancia, gritaba, no muy parado en la pendiente: "Insólito! Gaudi? -Pobre sistemático- Ex-profesor de provincia... Qué digo? Colonia. Académico cuadrado".

Sigo transcribiendo "Gaudi ante todo es un geólogo, en realidad... como decía el Pablo (entre catalanes se ahorra el Picasso o el Ruiz): yo encuentro, no invento. ¡Y dale que te pegol!; el Gaudi terrible mirador; terrible encontrador, ¡y el Pablo no te digo nada). Mirá... yo se que tenés buena voluntad... pero si pensás en los visigóticos, entenderías mejor eso que tu llamas Románico-Catalán... que en realidad, es todo el Románico del sur; porque Cataluña llegó hasta... hasta Italia".

Poco a poco, confieso, salí de mi espiral y entré al ametrallaje de Claudio. Las coherencias parciales, por un lado del "terrible mirador, terrible encontrador" y por otro, la obsesiva y conflictiva delimitación de los Románicos. Intenté una tímida señalización del Románico Catalán (pintura y relieve) y el Románico austero de la zona en que estamos. Juan escéptico, manejaba. Ahora el rumbo del planteo de Claudio -más despistado aún- era sobre el espacio, la luz, el volumen, y la geometría de la arquitectura de la montaña.

Recorriamos después de dejar el valle, una carretera este-oeste que atraviesa el Midi. A la derecha descubrí un resto de defensa Románica en lo alto de un muralón, confundida (o mejor) ordenada a partir de la estructura de la muralla. El terreno, el verde, tenían la luz y el aire sólido de mis viñas infantiles de Las Piedras (el verde esmeralda en matiz con el azul cerúleo plano del cielo... y los dos sin profundidad).

Claudio sigue en la tesis sospechosa: naturaleza-arquitectura. A la derecha de nuevo -en un cerro con más falda y bosque alto- un castillo defensa Renacentista; Claudio inmutable apoya a Juan en no parar ni acercarse; ("después del cuatrocientos la pintura cae en las tinieblas hasta Cézane").

Claudio propone un desvío de diez kilómetros al norte. Pese a mis protestas arremete en ruta con Gaudi. Contesto que me importa su arquitectura-escultura y que lo siento a mitad de camino de un expresionismo formal... pero que en realidad a esta irresponsabilidad de opiniones podíamos darle tiempo y colocarlas una a una. En fin todo es inútil. "¡No, no, dice Claudio, pará Juan!". Nos señala un valle angosto con una faleza de unos ochenta metros de alto y unos trescientos de profundidad. Increíble! una catedral plana de Gaudi. Lo miré asombrado. "Y sí, a sesenta kilómetros de Barcelona, en Monserrat, existe la misma formación de erosión que aquí. Que, por azar, es tan Gaudi como esto. Si

estudias bien el pueblito de pastores hay un momento que no sabes qué es pueblo y qué es montaña. Si los pastores hubieran vivido aquí, Gaudi hubiera aparecido en el Románico -según tu esquema-, o los pastores no tendrían necesidad de integrarse a la montaña...; lo cual como instrumento defensivo es mucho más importante que los fusiles que, intuyo y supongo, imaginaste".

En realidad, despistado, no me preocupaba la fácil geometría de la reflexión integrista; y con inquietud recorrí el laberinto bien armado de huecos y bultos. Lentamente encontré una geometría de la erosión, sistemática y uniforme, cuya espectacular similitud formal inicial a Gaudi, oculta el contenido de aliento a otro nivel del ilustre Catalán (justamente en una nueva geometría que estructura más allá del espacio, los sólidos y la luz).

Con Claudio contento, declaramos el día como "demasiado". De regreso a Beaucaire (pequeño pueblo al pie de una fortificación medioeval) el buen vino, entre los árboles, me siguió hundiendo en el tiempo, el tiempo de los "Zapatás" oscuros, el de la Fuente Ovejuna sin nombre, de un Guernica que nadie conoce ni pintó.

La noche dibujaba la imponente muralla del castillo; la piedra bien tallada y en filo me pareció plateada.

Le dije a Claudio -después del resuello- que efectivamente diez fusiles paraban una división Waffen SS Sturm en la cuesta, que los "Panzer" no resistían 45° de pendiente y que la artillería no vería el pueblo... en cambio los aviones...; y que los pastores "Gaudi" de su faleza no solo no existieron en la Edad Media (y por algo fue)... sino que no me importaba que alguien encontrara un trozo de geometría y la hiciera base de su desarrollo; Cézane y los árboles, Braque y las guitarras o periódicos cortados, Buñuel y la contradicción de escalas de vacas en dormitorios o la luna y un ojo cortado).

Algo más atravesaba el laboratorio de los encuentros. Al fin... buscar, partir, modificar y crear es como el amor circular del que hablaba Paul Eluard.

Claudio me miró como los amigos que digirieron un mal día y no hablan de lo esencial, quizás justamente para no ritualizarlo. Lo sentí contento y con la ternura del vino nos fuimos a dormir.

Pero de noche, cuando escribo el día, a pesar de la distancia confesa con el luminoso Bonnard, siento que anoto datos que no fueron la aventura interior de la jornada, sino meros índices de tiempo y paleta.



Jorge Errandonea Legado y Aventura

Pablo Virgilio Carlevaro
Gaceta Universitaria - Mayo, 1993.

La muerte de Jorge Errandonea ha llenado de consternación a todos los que lo trataron, dentro y fuera de Bellas Artes. Fue ante todo el paradigma del militante, según lo demostró primero en el movimiento estudiantil y luego en la pedagogía universitaria, en el exilio y en el retorno. Su vida cubrió cuatro décadas de tenso y responsable compromiso que significó toda una etapa de la historia de la Universidad, aquella que arranca de Córdoba y el Centro Ariel y cuaja en torno a las luchas por la Ley Orgánica de 1958. En ella Jorge Errandonea fue una figura destacada y un conductor dotado de carisma. A cargo del Doctor Pablo Carlevaro, hasta hace poco tiempo Decano de la Facultad de Medicina, ha estado la evocación del carácter y la obra de aquel militante ejemplar.

Las utopías funcionan a modo de desafíos, no son entidades reales, alcanzables, tangibles. Son asíntotas a cuya aproximación tendemos ardorosamente poniendo un empeño que toma origen en un compromiso moral. Y porque en la aventura humana la búsqueda del límite es ardorosa -a diferencia de cómo lo hacen las apolíneas entidades analítico-geométricas- sufrimos y gozamos luchando por alcanzar un ideal.

Hace muchos años que la Escuela de Bellas Artes aceptó el desafío de desarrollar su actividad docente en función de objetivos que le dan una identidad intransferible.

Desde la renovación de la Escuela la propuesta educacional quedó claramente definida así:

- el replanteo sustancial de los objetivos educacionales ha de transformar tanto el contenido como los métodos de la enseñanza;
- la pauta educacional básica de la “libertad positiva”, única que garantiza la creatividad del educando;
- la integración del estudiante al medio abre la posibilidad del ejercicio de su responsabilidad como creador libre y da la medida de su fertilidad educacional.

Así lo decía el militante Jorge Errandonea en un artículo sobre el Plan de Estudios de Bellas Artes publicado en “Tribuna Universitaria”, revista de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, en octubre de 1963.

Allí se sentaban con lucidez postulados básicos que no confunden la educación del individuo con la mera capacitación técnica, visto cuanto frecuente sigue siendo aún, en la educación llamada “superior”, poner el acento hasta abrumar con la información técnica -incluso lo más actualizada posible- apuntando principalmente hacia lo que el profesional que se educa (?) “hoy no puede ignorar”, pero ignorando, a la vez, que el propio ritmo vertiginoso del avance científico-técnico hace que la actualidad de hoy sea obsolescencia casi segura pasado mañana.

¿Qué es entonces lo que permanece, lo que se asimila y se incorpora al educando para toda la vida? ¿Cuándo y cómo quedan huellas indelebles como rastro de la educación?

Para satisfacer este objetivo hay que cambiar los métodos tradicionales y hay que organizar críticamente los contenidos que son objeto de la enseñanza y las propias vivencias y experiencias del aprendizaje.

La preocupación por el respeto y la preservación de la creatividad del educando es esencial a la naturaleza misma de la formación de jóvenes que poseen siempre un alto -y lamentablemente muchas veces ignorado o aún aplastado- potencial de creatividad.

En la formación del estudiante de Bellas Artes, tal vez más que en ningún otro proceso educativo, es imprescindible que el educando se encuentre a sí mismo, consigo mismo como individuo y como creador



libre, consciente de estar inserto en la sociedad y comprometido con la cultura.

¿Es acaso posible educar sometiendo? ¿o educar afiliando ¿o educar estereotipando? ¿o educar enajenando?

Por fin, nuestra Universidad de la República se ha preciado de ser avanzada en la concreción real de los postulados de la Reforma Universitaria de América Latina.

Desde las lejanas épocas de Córdoba -1918- con antecedentes anteriores (1908 y 1915), entre nosotros y con eclosiones simultaneas, sucesivas y posteriores (muy particularmente, también entre nosotros, Ley Orgánica de 1958) los universitarios del continente proclamaron que la Universidad debía estar al servicio del pueblo y ser creadora de cultura.

A fuerza de ser sinceros debemos decir que las universidades del continente -la nuestra incluida- no han encontrado aún las mejores formas de servir al pueblo y que, lamentablemente, tampoco las han buscado con suficiente avidez y empeño.

Alguna vez se creyó -bastante ingenuamente- que la Universidad se ponía al servicio del pueblo emitiendo -casi obligatoriamente- declaraciones de contenido político.

Sin dejar de reconocer sino reivindicando la importancia, oportunidad, necesidad y trascendencia de los pronunciamientos de la Universidad sobre problemas de interés general, existe una enorme distancia entre ello y la impudicia de quienes pretendieron usar la Universidad de manera casi automática, como mera caja de resonancia útil a la estrategia de su partido político.

Bellas Artes, en cambio y para reflexión de todos, ha buscado sus caminos propios para vincularse al medio social y servir al pueblo.

Y ha sido original y -en la percepción de la gente- ha tenido éxito.

Las ferias populares y las pintadas del barrio “Sur” -antes- y del barrio “Reus” -recientemente- no solo configuran un estímulo que hace impacto estético sino que tocan la sensibilidad humana y hacen pensar a todos. A quienes tienen la oportunidad nueva de convivir en medio de ellas y a quienes vivieron la intransferible experiencia de realizarlas.

Jorge Errandonea consumió buena parte de su vida en esta aventura humana.

En esta lucha fervorosa por deshacer para hacer, transformar y crear... Lo hizo -pesada tarea- en una sociedad uruguaya cuya tendencia general no es la de renovarse y transformarse sino, más bien, la de conservarse hasta la anquilosis. Una anquilosis que nos hace perder movilidad en la vida y se asocia y exterioriza, inevitablemente, con dolores y quejidos...

Y si dijimos consumió no es para evocar agotamiento o desgaste, porque Jorge creó hasta -literalmente- no poder más con su noble cuerpo.

Digo entonces, que consumió buena parte de su vida como la tierra consume el fertilizante que la vigoriza, como el músculo consume su energía en el esfuerzo sostenido.

Pero además de fertilizar, sembró, construyó, trabajó, peleó y reconstruyó -cuando el paso de los vándalos saqueó la Escuela y pretendió aniquilarla- y no dejó de conjugar intensamente ninguno de los verbos a los que hay que apelar cuando se trata, realmente, de un quehacer comprometido.

Al transcurrir su vida Jorge fue cambiando. El estudiante se fue haciendo docente y creador, sin dejar de pensar y de sentir como estudiante.

La intemperancia juvenil se hizo, simplemente, firmeza y convicción indestructible.

Sería ofender su sensibilidad y su memoria decir que el Plan de Estudios de Bellas Artes es producto de Jorge Errandonea.

Pero también sería negar violentamente la realidad si se pretendiera entender cabalmente el singular fenómeno educacional de Bellas Artes y la dinámica de progreso de su Escuela, sin la presencia conspícua de Jorge.

Porque nunca faltó, no faltará jamás....

Para juzgar su vida y su fidelidad a ciertos componentes esenciales de las cosas humanas: la libertad, la creación, el arte, la cultura, la educación, lo auténtico, lo colectivo, el gremio y lo social, me viene inevitablemente a la memoria -sin convocarlo- el acápite de un libro de Gesell (psicólogo que observó infinidad de niños) y que me permito parafrasear así: Jorge Errandonea, siempre cambiante y siempre igual a sí mismo.

Y pienso que evocar su vida con la referencia simbólica de un niño es el mayor elogio que pueda hacerse de un hombre que lo fue tan intensamente.

Algo de lo que conocí de Jorge Errandonea

Alfredo Cha



La Historia, esa “vecchia signora” elegante y voluble, en el tiro corto siempre servil a los que ganan, puede sin embargo, lejos en el tiempo, reivindicar. Para ese día escribo, porque hoy en el olvido, ignora-do, Jorge Errandonea fue uno de los más importantes pedagogos del Uruguay en el Siglo XX.

Sus escritos, sus prácticas docentes, sus creaciones curriculares y didácticas, lo demuestran y lo demostrarán.

En un brillante artículo de 1963, publicado en la revista “Tribuna Universitaria” de la FEUU, se puede leer un compendio apretado de su pensamiento, una excelente síntesis de la línea más general de su pensamiento educativo. Sorprendentemente actual y hasta premo-nitorio, trasciende el tema específico de su título (“El Plan Nuevo de Bellas Artes”), para ubicarse claramente en conceptos esenciales acerca de la Educación.

Se puede leer allí la orientación fundamental de su creencia en lo necesario a hacer en materia Educativa, pero que trasciende la materia educativa para llegar a lo más profundamente Humano. Es posible advertir una muy definida línea conceptual acerca de la tras-misión del Conocimiento, apuntando al objetivo primario y esencial del mejor desarrollo de las Personas.

Ligado a la tradición de los más sólidos ideales pedagógicos¹ que la Humanidad ha imaginado para lograr desarrollar todo el potencial de las capacidades humanas, se ubica netamente a favor de fundar adecuadas prácticas que, conscientes de los procesos de acceso al Conocimiento, promuevan, alienten y orienten oportunas y necesarias acciones docentes.

Literalmente “criado” como docente, bajo las luces de su pensamiento y acción en la primera época de la “Reforma del Plan de Estudios” de su querida “Escuela Nacional de Bellas Artes”, tuve la fortuna de vivir desde adentro los procesos creadores que fueron necesarios para hacer reales y concretas las ideas conceptualmente inspiradoras del articulado del Plan de Estudios.

Pude conocer en vivo y en directo la transformación de una enseñanza que en un principio se organizó en base a la rotación por Talleres Técnicos, para dar paso luego a un Curso único extraordinariamente experimental, ese ya famoso “Primer Año de Bellas Artes”, que ha marcado profundamente a todos quienes han sido impactados por su actividad.

Lo que rápidamente Jorge percibió fue que el ideal educativo no lograba suficiente profundidad conceptual con solamente el pasaje por las prácticas Técnicas. Comprendió que el punto central de la creatividad del artista no radica en la sola destreza sino que primordialmente parte de su sensibilidad liberada de prejuicios, lo cual no se promovía adecuadamente tan solo con rotaciones por los Talleres Técnicos. Advierte que la condición propicia para la maduración del artista se funda en su sensibilidad. A partir de allí se aboca a la búsqueda y promoción de la “sensibilización”. Y encuentra en la metodología empírica el mejor terreno para despegar la percepción y separarla de prejuicios deformantes.

En ese punto es donde Jorge hace detonar una primera carga explosiva conceptual que arranca de raíz los viejos métodos académicos:

1 Frecuentemente referenciaba a ideólogos como Carlos Vaz Ferreira, Herbert Read, María Montessori, Ovidio Decroly, Miguel de Unamuno, John Dewey, incluso en pensamientos de lejanas culturas como el Budismo Zen, el Gillo Dorflès de “El Intervalo perdido” en la época pos dictadura, o personalidades ideológicamente distantes como Ortega y Gasset, especialmente el de “La rebelión de las masas”.

“El Estudiante acude a su centro de enseñanza envuelto en una corteza prejuicial que lo inhibe y limita. Corresponde a la versión vulgar de la rama de conocimientos que lo atrajo.” ... “La primera tarea es medir esa corteza para hacerla saltar. Para esto, la técnica es el impacto”.²

Y, así como era de temperamental, combativo y carismático impulsor, así fueron las innumerables instancias experimentales que creó para desbordar los límites de los prejuicios y liberar la percepción sensible. A través de tal tipo de actividades experimentales, apuntó a promover la sensibilización del Estudiante buscando conmover sus hábitos y esquemas perceptivos. Había entendido claramente la necesidad de volver a colocar al estudiante en un estado de percepción no condicionada por prejuicios y rutinas aprendidas, sino abierta al directo impacto del mundo visible liberado de “las cortezas prejuiciales”.

Siempre habremos de lamentar que el tiempo que la vida le concedió³ le haya sido tan breve. Para el segundo estadio formativo, que él llamaba el de la formación propiamente dicha del artista como tal Artista, el tiempo le fue mezquino. Estadío que concebía centrado en la formación de la personalidad creadora. Con las técnicas de soporte. Bregaba entusiastamente por la integración de las técnicas al Arte, y postulaba la tecnificación, pero sabía que ésta debía ser subsidiaria de la sólida formación en lo estético-plástico. Y esto quedó claramente reflejado en la letra de la Reforma del Plan de Estudios, donde el 2º Período cumple el cometido esencial de constitución y consolidación de la Personalidad creadora del estudiante de Arte.

Y aunque su tiempo fue corto, sin embargo, por fortuna pudimos vislumbrar parte de lo que en su pensamiento anidaba, apuntando a lo que podría y debería hacerse en ese segundo estadio (el Segundo Período de la Reforma del Plan de Estudios de la ENBA).

Estando a cargo del recién inaugurado “Taller Experimental de Foto-Cinematografía” (ambicioso título, mucho más expresión de

2 De su citado artículo en “Tribuna Universitaria”.

3 Su intensa y apasionada vida, que hace recordar en cada paso el “Navigare necesse, vivere non necesse”, se consumió prematuramente.

deseos que realidad concreta por aquellos años 60, -aunque fecundo crisol por cierto-), llegué a dialogar repetidamente sobre el tema que, referido concretamente a lo foto-cinematográfico, excedía sin embargo lo estrictamente técnico y de Lenguaje, para ingresar en líneas conceptuales más profundas para el Segundo Período.

Concretamente pudimos asomarnos a las ideas que le entusiasmaron para desarrollar una revolucionaria forma de acceso a la formación, no ya en fotografía o cine sino a través de la Fotografía y/o el Cine. Porque su pensamiento se ubicó siempre en la formación de la Persona, con esa convicción que inundaba todas sus ideas acerca de la formación y que en lo específico metodológico para la formación en Arte pudo concretar solo en parte.

Por ejemplo, recuerdo con claridad algunas de sus “ideas locas”, como aquella (que llegamos a ensayar), en la que se armaba un artefacto por el cual una cámara filmadora debía quedar apuntando hacia abajo, fija y en un único encuadre óptico, de modo que el recurso creativo del que disponía el estudiante para la imagen, era exclusivamente el espacio en el piso que abarcaba el visor de la filmadora, colocada a una distancia no mucho mayor a 1 metro, a efectos de posibilitar el trabajo en el piso en el armado de la “escena”, dimensionada para una pequeña escala.

La insólita experiencia por supuesto colocaba serias limitaciones para el trabajo del creador, pero esa era precisamente parte de la intención. En primer lugar, la limitación como factor de acotamiento que, inversamente a lo que se puede “prima facie” suponer, libera más que restringe, porque elimina las infinitas posibilidades que abre la herramienta audiovisual y facilita la concentración en la IMAGEN, aislándola para el Estudiante de la super abundancia del tan vasto universo de opciones -cinematográficamente hablando-, que le transforman el recurso en dispersión desconcertante. En segundo lugar, como evidencia de la emergente presencia del “plano” cinematográfico, naturalmente identificable como “plano” fotográfico, no dependiente de la distancia cámara-escena, sino válida en sí misma y en su contundencia.

Jorge percibía claramente que la idea, el concepto de “plano cinematográfico”, era primaria y esencial. Era la médula a la que apuntó con esa su “idea loca” (precisamente uno de los motes que le apli-

cábamos era el de “el loco Jorge”). Que no era lo que habitualmente se conoce como “plano cinematográfico”: el Primer Plano, el Plano Medio, el Plano Americano, el Plano General, etc. No. En su concepción, el “plano cinematográfico” (íntimamente ligado por supuesto al “plano fotográfico”), conjuga encuadre, óptica, punto de vista, movimiento, -en lo técnico-, con el espacio, la composición, el claroscuro, el color, la textura y, sobre todo, con el Tiempo y lo estético/plástico.

Deberíamos definir con precisión la noción de “plano cinematográfico”: personalmente me afilio y la aplico a esta última concepción, y dejo Primer Plano, Plano Medio, Plano Americano, Plano General, etc., para referir mucho más estrictamente a alguna clase especial de “encuadre”.

Fue con Jorge Errandonea que entendí lo esencial del Lenguaje Fotográfico y Cinematográfico. Sabiendo poco de los secretos de sus técnicas, Jorge entendía estos Lenguajes, como nadie que yo haya conocido. Largas y engorrosas sesiones de montaje cinematográfico y de revisiones y selecciones fotográficas fueron ocasiones de comprobarlo.

Pero entendía los Lenguajes sobre todo para la Enseñanza. Entendía cuál era la sustancia necesaria a trabajar. De aquí sus apasionadas y fervientes búsquedas de recursos metodológicos.

Otra experiencia -que no llegamos a concretar en toda su dimensión-, fue la de la “cabina de observación”. Tenía similitudes en algunos aspectos con la anterior propuesta, porque se trataba también de un punto de vista fijo y único, pero a distancias mayores y ópticamente podía ser modificable mediante la aplicación de los atributos del visor de distancia focal variable (el conocido lente “zoom”).

La parte que nunca se llegó a concretar fue la de colocar la “cabina” (que no la del Dr. Caligari, aunque por lo “loco” de la propuesta se la podría ligar), en algún lugar de una vía pública. Supongamos uno de los actualmente conocidos “containers” -aunque debería ser de dimensiones personales, es decir mucho más pequeñas-, en el cual en un orificio adecuado se colocaría el visor de una filmadora. En ese recinto el estudiante debería pasar prolongados períodos de observación. Tan solo eso. Observar durante largos espacios de tiempo, lo que sería capaz de captarse a través de ese visor allí colocado, estático e inmóvil.

Nuevamente la idea medular se centra en la percepción sensible del “plano” cinematográfico. Pero en este caso, a diferencia de la anterior experiencia, la escena evoluciona por sí sola, no es producto de la manipulación del “cineasta” y se produce a distancias mayores.

Con esta segunda propuesta, se completa la idea de “plano cinematográfico”, en sus dos modos posibles: la captura de una “escena manipulada artificialmente” y la captura de una “escena disponible”. En este último caso, la constante modificación de las escenas, se imaginaba que operaría como evidencia sensible de las posibilidades infinitas de construcción y reconstrucción. Los espacios, los protagonistas, la luz, evolucionando constantemente creando y recreando situaciones, climas, ambientes, produciendo continuas transformaciones.

Y agrega al tema puntual “plano cinematográfico”, un segundo capítulo: la posibilidad de diferencias en su “construcción”. Sin duda con deriva hacia las diferencias en los conceptos de “cine de ficción” y “cine documental”.

Lamentablemente no tuvimos mayor ocasión de comprobar y desarrollar experimentalmente estas ideas, porque los tiempos y sus avatares lo impidieron (vivíamos los primeros años 70's, que a poco desembocarían en la Dictadura y cierre de la Universidad y la ENBA, en el 73). Pero lo que es posible de rescatar de estos “borradores” de ideas, es la médula conceptual inspiradora que es verdaderamente lo más importante que nos ha quedado. Seguro habrían necesitado de ajustes y perfeccionamientos. Pero precisamente sabía Jorge que las prácticas son perfectibles y desarrollables: la aplicación práctica marca decisivamente su evolución y sabía que en la acción encontraría las soluciones mejores. Lo más importante era tener claros los propósitos medulares, sustanciales, porque las aplicaciones se ajustan, se perfeccionan y se desarrollan.

Sin duda que el íntimo contacto con el concepto “plano” cinematográfico, nos habría llevado a encontrarnos en un camino lógico, hacia el encuadre y el punto de vista, conceptos sustanciales para la construcción de la imagen foto-cinematográfica. Por sus consecuencias inmediatas en los conceptos de “fuera de cuadro” y “fuera de campo”, en la construcción del espacio del “plano cinematográfico”.

Y habría de encontrarse naturalmente con la óptica, como la gran “dictadora” del espacio cinematográfico.

Sobre estos entendidos es posible que se pudiera haber construido lo que entiendo debió ser la segunda gran explosión conceptual que nunca pudimos llegar a concretar. Lamentablemente no disponemos de la arrolladora fuerza impulsiva de Jorge como para culminar esa “gran explosión conceptual” que sin duda necesita la Enseñanza, en particular de Bellas Artes y en segundo lugar y especialmente, necesita la Enseñanza en las Artes Audiovisuales.

Sin duda la importancia conceptual de las ideas de Jorge sobre las formas educativas de la enseñanza en Artes, son de primera magnitud. La dimensión de su pensamiento educativo es sin duda de radical importancia en este sentido. Pero también para la Educación en general. Lamentablemente, las prácticas educativas actuales están muy lejos de los conceptos que Jorge postulaba. Aunque, a nivel teórico, es posible encontrar muchas presencias similares, sin embargo, el enorme aporte que lo distingue, fue la de su tremenda capacidad creativa para concretar los conceptos en las prácticas, así como para lograr un “colectivo” que lo siguiera y apoyara para lograr toda una Institución inspirada en su pensamiento esclarecido y en la acción de una gran pedagogía producto de su lucidez intelectual.

Por supuesto que muy lejos estamos del “culto a la personalidad”. Sería traicionar vilmente la esencia de sus ideales. Sí es justo reconocer que fue un líder, sin duda, pero esto es lo natural en todo colectivo humano. Nuestro entusiasmo se concentra completamente en la inspiradora influencia de su pensamiento pedagógico, que es lo que nos mueve a formular estos escritos. Convencidos de que sus ideas nos hacen falta para trabajar por una mejora de la Educación. Porque hay ideas que no tienen tiempo ni época. Porque se refieren a asuntos intemporales. Porque son asuntos que tienen que ver con la sustancia de las cosas y no con sus circunstancias. Porque están más allá de las limitaciones de lo contingente y se resuelven en lo universal de los conceptos.

En particular, él inventó acciones útiles para la formación en Artes Plásticas, pero su Método es pedagógica y metodológicamente aplicable a toda práctica educativa.

A este nivel nos importa y nos mueve analizar sus ideas.

También por supuesto en la dimensión social de sus convicciones. A la par de sus creaciones pedagógico-didácticas, imaginó, creó e im-

pulsó numerosas acciones efectivas de inserción en el Medio Social. Desde las famosas “Ventas Populares de Bellas Artes”, pasando por las “Campañas de Sensibilización Visual” hasta las Pinturas Murales en Barrios ciudadanos (Barrio Sur, Ciudad de Dolores, Barrio Reus).

Ya en 1960 (en el primer año de la Reforma del Plan de Estudios), se realiza la primera “Venta Popular” en la Explanada de la Universidad. Se repetiría anualmente durante toda la década y en diversos lugares : Barrio Sur, La Teja, Ciudad de Castillos.

Con una muy clara idea de la función extensionista en su integral participación con la enseñanza, imagina y promueve “actividades exteriores” buscando su alto poder educativo.

Todas las acciones imaginadas para la “actividad de relacionamiento con el Medio”, eran verdaderas “cargas de profundidad” para proyectar “extra muros” la formación desarrollada en las aulas. En su pensamiento, debían constituir la oportunidad de encuentro del artista en formación con los públicos potencialmente receptores del Arte, en “una vía a dos manos, con tránsito múltiple y simultáneo”⁴, en acciones “nutrientes y alfabetizadoras”, en su decir. Colocando la vivencia estética directamente en la vida de la gente, con obras y acciones de los Lenguajes del Arte directamente de la mano de sus creadores. El estudiante confrontando su obra con receptores anónimos y desconocidos, en una acción que empíricamente le hará vivir la aceptación o el rechazo, la simpatía o la indiferencia, en un insustituible contacto de relacionamiento vital. Es clarísimo el fuerte impacto que abre en el creador en sus procesos formativos su relación con los públicos: ya no será más una lejana abstracción sino una realidad vivida y sentida. Y conocerá que “su relación con el universo consumidor le impone relevar y culturar su ‘mercado’”⁵.

Distantes estamos por cierto, en estos pensamientos, del artista expositor que por supuesto ni criticamos ni despreciamos. Lo que rescatamos es la valorización de esta otra actitud, que Jorge entendía y luchaba por promover, de “instalarse en la vida cotidiana de la gente

⁴ Del artículo de Tribuna Universitaria ya citado.

⁵ Idem anterior.

común". Para esa tarea de "alfabetización", que la creía imprescindible para contribuir a elevar la condición de simple consumidor a la de Persona más reflexiva, más lúcida y más libre. Distanciándose por cierto de la impuesta idea del "consumismo" vigente, que lejos de intentar promover valores legítimos y genuinos, explota la banalidad y lo superficial en búsqueda del "dividendo" económico, sin cuidar por la madurez de las Personas. Por el contrario: menor reflexividad mejor consumidor.

Finalmente su personalidad. De mentalidad absolutamente pragmática, concreta, eficazmente práctica y efectiva, se destaca especialmente tanto por su Pensamiento como por su Acción, dos de sus grandes y más visibles virtudes que concentraban lo impactante de su presencia. Pero también fue excelente dibujante, pintor, grabador, modelador escultórico, ceramista. Admiraba al Leonardo "proyectista" y "bocetador", y él mismo diseñó con notables dibujos infinidad de Clases, sobre todo aquéllas que implicaban el despliegue de grandes y complejas estructuras, imaginadas para abordar conceptos de "espacio", de "color", de "texturas", de "materias".

Algún día seguramente alguien trabajará para reunir sus extraordinarias creaciones y construirá el "acervo Errandonea". Con su obra plástica y con su obra educativa. Es necesidad.

Apéndice

Entre las innumerables ocasiones de charlas con Jorge, recuerdo una, muy demostrativa de su pensamiento. Con el ferviente ánimo de explicar su idea de lo que para él eran los procesos de acceso al Conocimiento por parte de las Personas, me cuenta la anécdota de un principiante del Budismo Zen que acude a un Monasterio para recibir enseñanza de un Maestro, buscando alcanzar la comprensión. A través de una insólita experiencia empírica, su Maestro no profiere palabra alguna y, en cambio, despierta a golpes al aspirante cada noche. Con el tiempo y con la persistencia de la situación, sucede que el novicio poco a poco va alcanzando un estado de prevención tal, que llega a ser capaz de prevenir cada golpe. Llegado a ese punto, el Maestro le dice que ya no tiene más enseñanzas para dar, a lo que el principiante estupe-

facto, sorprendido y frustrado, no tiene más remedio que marcharse, resignado. Pero ocurre que en su camino de regreso, arrojando guijarros para distraerse, se da cuenta que cada piedrita que arroja, acierta, sin pensarlo y con exactitud, en cada elemento que sus ojos miran. La enseñanza no hizo uso de la palabra, hizo labor empírica que generó conocimiento o aprendizaje. Pero no por el sentido occidental de la idea de “entrenamiento”, sino por la condición profunda de que es en el interior de cada uno que se crea su conocimiento propio. El principiante alcanzó una fundamental enseñanza: todo estaba en Él mismo, en su interior. Era la demostración del Maestro: no lo necesitaba a Él sino que se necesitaba a sí mismo.

Oportunamente transmitida, la fábula cumplía la difícil labor de explicar metodología. El por qué de la metodología de la enseñanza activa. Que no por supuesto “por los golpes”, sino por provocar en el otro el único modo de “conocer”: conocerse a sí mismo.

(por supuesto que me “golpeó”)



A 30 años de la muerte de Jorge Errandonea

Samuel Sztern

En 2023 hicieron 30 años del prematuro fallecimiento del compañero Jorge Errandonea.

Los docentes del Primer Período de Estudios de Bellas Artes coincidimos en que el recuerdo de su inconmensurable aporte a la Reforma Universitaria se ha ido desdibujando con el tiempo, aún dentro de la (hoy) Facultad de Artes, si bien persiste en la práctica cotidiana de diferentes espacios de la misma. A veces hasta de forma no consciente, muchos compañeros aplican y transmiten sus aportes y enseñanzas, junto con las de otros docentes, en la práctica cotidiana de la actividad de los cursos, principalmente en los del Primer Periodo.

Jorge volcó generosamente en Bellas Artes gran parte de su sabiduría y energía física, como lo hacía con todos los compromisos que asumía. Generosidad que lo llevó a consumir su vida en esos 56 años que transitó de manera intensa, brindando lo mejor de sí para crear y llevar adelante -entre otros- esa aventura colectiva que fue la experiencia pedagógica de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

Más allá de lo justo que ello es, también es importante aportar información para que las nuevas generaciones estudiantiles y docentes de la ahora Facultad dispongan de elementos para acercarse más a los protagonistas que posibilitaron que hoy exista la Facultad de Artes, esta Facultad que empezara a construirse como proyecto a partir de lo que fuera la propuesta inicial, también de Jorge Errandonea, cuyo impulso a la modificación de los programas de los Seminarios-Taller

de las Estéticas I y II, ya apuntaban -en su proyecto- a ser parte de un Primer Período que fuera la base común de dicha Facultad, de la cual derivarían diferentes Institutos.¹

Colaborar con una publicación que ayude a poner la actividad y pensamiento de Jorge Errandonea en conocimiento de las actuales generaciones no resulta algo fácil de concretar. Las propias y múltiples características de Jorge me hacen sentir lo dificultoso de la tarea. Optaré por hacer referencia, aunque no sea de manera exhaustiva sino más bien sintética, a través de pantallazos, como me parece que se adapta a esta publicación, a la modalidad docente que promovió Jorge en la ENBA, coherente con la propuesta educativa que promovió la Reforma de Bellas Artes.

La Reforma, en la ENBA, se vivió como un hecho realmente revolucionario. Tal vez con cierto paralelismo a la pasión que movió a los reformistas de 1918 y probablemente también influenciados por los cambios sociales que se promovían en Cuba a partir de la convicción de otros jóvenes, en ese momento no alineados, que se propusieron terminar con la tiranía reinante en ella.

No me quedan dudas, sin pretender meterme en el terreno de los sociólogos, que la visión de los jóvenes de la década del '60 estuvo muy caracterizada por el sentimiento de que las utopías eran alcanzables, aunque sea parcialmente. Lo podemos percibir en la popularización a partir del “mayo francés” de la frase del filósofo Herbert Marcuse: “Seamos realistas, pidamos lo imposible”, entre tantas otras. También la poesía de Bob Dylan en 1962 afirmaba “The answer, my friend, is blowin’ in the wind”, algo así como La respuesta, mi amigo, está soplando en el viento. Frases que de alguna manera sintetizaban a ese fantasma que recorría Europa y el mundo entero, “nosotros lo llamamos Compañero”, como decía una pieza de cerámica de Bellas Artes de esa época.

¹ Jorge elabora un proyecto para la creación de la Facultad de Artes hacia fines de los '80 y, a partir de ello, se conforma una Comisión para el estudio de la creación de la Facultad de Artes. Esta Comisión se integró con el Director de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Prof. Luis Orstein, el Director de la Escuela Universitaria de Música, Prof. Antonio Mastrogiovani (y otros docentes de EUM) y el Director de la ENBA, Prof. Jorge Errandonea (más otros docentes de la ENBA).

Ese clima socialmente optimista se respiraba y palpaba cotidianamente en la ENBA.

Quienes ingresamos en el año 1969 fuimos recibidos por un cartel de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes en el que se podía leer: “SALUD!!! COMPAÑEROS en el 10^{mo} año de la REFORMA!!”²

Esa leyenda ya nos daba la pauta de que estábamos ingresando a un espacio educativo diferente... y efectivamente lo era.

Dentro de la austeridad del edificio los estudiantes respirábamos desde el primer día una preocupación por hacer ese espacio acogedor y funcional a nuestras necesidades. Los viejos muebles (sillas, mesas) re acondicionados y pintados por, luego lo sabríamos, docentes y estudiantes.

Lo mismo se repetía dentro del salón de clase.

Encontrarse en el primer año, el primer día de clase, con la gran personalidad de Jorge (a quién la mayoría de los ingresados no conocíamos) que desparramaba sabiduría, vitalidad y sencillez en sus palabras de bienvenida y descripción de la metodología y contenidos del curso que íbamos a vivir, terminaba de completar la certeza que ingresábamos a un ámbito educativo diferente a los que estábamos acostumbrados...

Su capacidad para introducir al estudiante en un proceso formativo a partir del análisis de sus propias investigaciones individuales, generadas a punto de partida de una muy estudiada y certera premisa de trabajo era admirable.

Pudimos ver su aguda percepción para extraer del análisis de una cuidadosa selección de trabajos preseleccionados por el equipo docente, que reunieran las diferentes actitudes y soluciones que aportaron los estudiantes a partir de la realización de dicha premisa, de manera que todos aquellos que se comprometieron con la premisa se sintieran contemplados en los análisis conceptuales.

Los cientos de estudiantes en cada turno obligaron a varias adaptaciones metodológicas.

² Era común que en los carteles y declaraciones de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes (AEBA) la firma fuera acompañada por la frase “*La Reforma va*”, claramente emparentada con la entonces contemporánea y revolucionaria consigna cubana de “*La Reforma Agraria va*”.



El patio interior en 1969, donde ahora está la "Sala Pareja".

Desde estudiante me sorprendió -y como docente admiré y pretendí aprender a hacerlo adaptándolo a mi modalidad- su capacidad para introducir con las palabras y gestos adecuados a todo el grupo estudiantil que lo escuchaba ensimismado, en la apropiación de conceptos sumamente abstractos. Todo ello realizado a partir de los trabajos, así como de los aportes y comentarios que los estudiantes realizaban espontáneamente sobre el proceso vivido al elaborar el trabajo planteado.

Una de las tantas repercusiones que el movimiento social de fines de los '60 tuvo en "la Escuela", en el que ésta desarrolló un importante protagonismo, se vio en 1969 a través de la primera inscripción masiva en sus cursos. Ello impulsó al Equipo Docente a instrumentar soluciones pedagógicas para reformular los recursos didácticos de Primer Año, sin renunciar a sus principios pedagógicos. Al mismo tiempo se retrasó unos días el comienzo del primer año para que los mismos docentes (al menos gran parte de ellos) contaran con tiempo para construir las gradas de madera para albergar a la población estudiantil inscrita en tres muy poblados turnos. Fue la primera experiencia de las clases con la gradería para la ubicación de los estudiantes, cuya implementación pedagógica en Primer Año se mantiene en el presente, dado el incremento permanente de inscripciones.

El ordenamiento espacial del salón ya propiciaba una relación entre estudiantes y docentes horizontal, al no haber "pupitre" ni ningún lugar privilegiado para su ubicación. Los docentes asistían a los estudiantes acercándose a su lugar de trabajo o permaneciendo de pie al realizar los análisis. Para ello Jorge utilizaba un lenguaje coloquial con todos los estudiantes sin distinción de edad o sexo. Era su modalidad -no azarosa- de promover un relacionamiento sumamente horizontal, de propiciar al mismo tiempo que lo tuteáramos a él, incluso compañeros de mi edad que en ese momento teníamos aproximadamente la mitad de la suya. Ese tuteo que es tan habitual en la actualidad de nuestros cursos, no lo era en todo el mundo universitario de los '60, pero era una vía metodológica para romper las distancias entre estudiantes y docentes.

Todo ello era parte de la estudiada actitud docente que Jorge incentivaba, para lograr un espacio educativo distendido y promotor del crecimiento estudiantil, que hiciera explícito que ese desarrollo no era consecuencia de lo que "inculcara" el docente, sino de las propias capacidades potenciales que cada estudiante traía consigo. Al respecto nos decía:

"...Dentro de los objetivos generales [de la ENBA], están aquellos que le competen y son responsabilidad del Primer Año del Primer Período, iniciarlo en el desarrollo de sus propias potencias sensibles por el autodescubrimiento.

Una de las primeras preocupaciones esenciales del curso de primer año es que cada individuo que llegue a ella [a la ENBA] comience un

camino de autoconocimiento de la capacidad potencial que cada uno tiene y no conoce, no es consciente de ella y ni siquiera tiene, en algunos casos, sospecha de su existencia. Capacidades que navegan a lo largo de las posibilidades de cada uno, tanto en su sensibilidad como en su vitalidad imaginativa y creativa. Este es un punto pivot, esencial de la ENBA. Yo diría que es un punto esencial de cualquier enseñanza... es el esfuerzo titánico que tiene que hacer todo educador y toda casa de enseñanza que se preocupe de la realización efectiva de sus fines. Este objetivo supone los esfuerzos más importantes de la ENBA, porque de él depende la actitud creativa de su estudiante y, en el futuro, egresado...”³

En su niñez Jorge cursó en la experiencia educativa de la escuela de la ciudad de Las Piedras, Canelones, una de las tres escuelas experimentales de Primaria, que junto a la de Progreso y Malvín, aplicaron un método de Enseñanza Activa vinculado a las teorías de Ovidio Decroly. Ahí probablemente obtuvo sus primeros elementos pedagógicos de lo que podría ser una formación para la libertad, también a nivel de la enseñanza universitaria.

Su actitud docente en clase, no solamente en la expresión verbal, sino también en lo gestual, transmitía al estudiante la pasión que le despertaba lo que estaba haciendo, contagiando de ésta al propio estudiante.

Observando muchas horas de su interacción con los estudiantes, luego de haberme integrado al Equipo Docente del Primer Período, pienso que uno de los mayores aportes que puede brindar el docente es transmitir y despertar pasiones. Ayudar al estudiante a que encuentre libre, sin prejuicios y espontáneamente los elementos que lo apasionan en la creación y en la vida misma.

Es importante destacar que más allá de la actitud emocional implícita que caracterizaba al discurso de Jorge, estaba sostenido por un claro estudio y ordenamiento de los conceptos que correspondía plantear en cada clase. La progresiva emoción que empapa al discurso es un proceso natural cuando el docente está realmente entusiasmado con su quehacer, y se transforma en un recurso pedagógico más que

3 Errandonea, actas del Cursillo de Formación Docente a su cargo, 26/7/1985, pág 3.



Murales de la Campaña por los Pueblos y su Cultura en Libertad (1990).

acompaña al concepto planteado y facilita la comunicación con el estudiante. Probablemente también dependa de la capacidad y modalidad del docente para poder explotar positivamente esta combinación que en el caso de Jorge era tan frecuente. Por eso era muy atractivo y formativo, también para los docentes, ver varias veces una misma clase planteada por él.

Algo muy importante que nos enseñó a los docentes, así como pretendía dejárselo muy claro a los estudiantes, es que los resultados que éstos obtenían en sus investigaciones habían surgido de ellos, y que la gran dinámica y riqueza formativa que adquiría cada clase no era consecuencia de la personalidad del docente -que constituía un aporte importante- sino que fundamentalmente es el producto de una metodología y actitud docente adecuada, que obviamente Jorge dominaba muy bien.

“Propender hacia la participación protagónica estudiantil haciéndolo gestor de su propia formación”. “Organizar la acción docente para un acondicionamiento del itinerario de experiencias estudiantiles

donde la participación docente sea tan mimetizada como evidente la estudiantil”⁴

Con el fin de fortalecer el accionar docente, se instrumentó el funcionamiento en Equipo, algo que siempre planteó con insistencia Jorge Errandonea, al tiempo que se cuidaba mucho de no hablar en primera persona en el curso, de tal manera que se involucre a la totalidad del equipo también frente a los estudiantes, en el funcionamiento del curso. De ahí que, al menos en el Primer Período, la base docente es el Equipo con un relacionamiento horizontal entre sus miembros, independientemente al Grado que cada uno tenga como consecuencia de su proceso en la carrera docente. Todos aportan desde su punto de vista y formación, de manera de poder conformar una visión colectiva de la marcha del curso y del desempeño individual docente, por supuesto sin rehuir a la responsabilidad formativa de los cargos más experimentados hacia sus colegas. De esta manera, la crítica constructiva, espontánea y permanente, aceptada y requerida entre sus miembros, así como la discusión sobre la percepción de cada uno sobre la marcha del curso, es fundamental para relativizar los riesgos y asegurar un buen funcionamiento del mismo.

“Acumular una acción de equipo en la tarea docente emprendida, entendiendo que la formación del joven es fruto de la acción colectiva y por tanto ello implica nuestra integración individual en el conjunto, sin perder nuestro vigoroso impulso personal logrado y multiplicado en el conjunto horizontal”⁵

Trató de sistematizar esa actitud docente, de la que él mismo comentó que “desde hace ya mucho tiempo viene siendo espontánea y naturalmente ejercida por los cuadros docentes de militancia puntual en la reforma” llegando a describirla en un documento denominado Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la Reforma de la ENBA”, aprobada por la Asamblea de Docentes de la ENBA en octubre de 1962 y firmada por él, en su carácter de Coordinador del 2do. Período de

4 J. Errandonea, 1962 en “Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la Reforma de la ENBA” puntos 16 y 17.

5 J. Errandonea, 1962 en “Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la Reforma de la ENBA” punto 9.

Estudios. En dichas Pautas se percibe el gran compromiso que se planteaban los docentes para con el proceso formativo estudiantil y el entusiasmo que les generaba la propia Reforma.

La formación de estudiantes y docentes hacia la libertad fue, a partir de los '60, uno de los objetivos generales más significativos que marcó el derrotero de la ENBA. La definición del nuevo emplazamiento del docente reformista son un referente claro de este objetivo. También se deja en claro la vocación de cambio radical que impulsaba a la Reforma, eliminando la clásica "autoridad" del "maestro", priorizando el protagonismo estudiantil en su proceso formativo.

La ruptura con la enseñanza académica dio comienzo a un proceso que procuró dejar de formar a los estudiantes a imagen de un "maestro", para generar espacios pedagógicos que posibilitaran el desarrollo de las capacidades potenciales de cada uno, transformando al docente en un coordinador o "facilitador" de los procesos de autoconocimiento y afirmación creativa individual.

Con estas reflexiones pretendimos fundamentalmente comenzar a aportar elementos que permitan conocer en general antecedentes de la actual Facultad de Artes y en particular del rol del Profesor Jorge Errandonea en el desarrollo de dichos antecedentes, quedando muchos puntos a profundizar. Por nuestra parte, estamos a disposición de los compañeros que lo deseen para -en la medida de nuestras posibilidades- continuar ahondando en los mismos.



Mural realizado por Jorge Errandonea en la década de los 70', para ser utilizado como pancarta durante las protestas por los Desaparecidos, ante la Embajada Argentina en París. (Actualmente en la Universidad Nacional de Lanús.)

Sobre los autores

Jorge Errandonea nació en Montevideo el 2 de marzo de 1938.

De niño fue a la Escuela Experimental de Las Piedras (Canelones), cuyos fundamentos decrolyanos -entre otros- inspiraron la metodología activa aplicada a la enseñanza artística universitaria en nuestro país.

En su juventud, fue Secretario de la Federación de Estudiantes del Interior (FEI) y en 1958 ingresó a la Escuela Nacional de Bellas Artes, creada por Decreto presidencial en 1943 con una enseñanza heredada del Círculo de Bellas Artes. Allí, se integró a la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes (AEBA), incorporándose al reclamo de una Escuela universitaria, y también, a la llamada Reforma de Bellas Artes, concretada desde 1960, que significó un cambio sustantivo de los objetivos pedagógicos, y una actualización de la enseñanza artística respecto a las problemáticas del arte y la cultura. En efecto, la ENBA pasa a la órbita universitaria en 1957 y en 1960 crea un plan novedoso de enseñanza artística.

Errandonea participa activamente en la AEBA y -a través de ella en la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU)- y se integra con pasión en las diferentes luchas del movimiento estudiantil de las décadas de los cincuenta y sesenta. Sus ideas constituyeron una corriente de pensamiento universitario refractaria a la dominante, abarcaba la enseñanza artística, la ética y política universitaria, y el devenir del arte y la cultura.

Antes de la clausura de la ENBA en 1973, fue el Encargado de Curso (Profesor Adjunto) del Taller de Gran y Pequeña Dimensión -ubicado en el Primer Año- y Coordinador (Profesor Agregado) del Segundo Período de Estudios. Durante la dictadura militar (1973-1984) debió asilarse en Francia.

A su regreso se desempeñó en diferentes cursos. A comienzos de 1985 el Rectorado del Cr. Samuel Lichtensztejn le encarga la realización de un cursillo de reciclaje y formación docente en la ENBA. En 1986 fue designado por el CDC como Profesor Adjunto del Taller de Gran y Pequeña Dimensión y del Seminario de las Estéticas (a partir de 1991 Taller de los Fenómenos de la Percepción y Lenguajes y Seminario-Taller de las Estéticas I y II, respectivamente), así como en los cargos de Coordinador de ambos Períodos de Estudios.

En aquellos primeros años del retorno a la democracia, Errandonea impulsó una gran renovación conceptual del desarrollo de las funciones universitarias (enseñanza, investigación, extensión) hacia el interior de la ENBA, que se plasmó en el Plan de Estudios de 1991, y que aún oficia de marco para pensar y profundizar en las concepciones filosóficas de la enseñanza del Primer Período de Estudios.

El 15 de mayo de 1989 fue designado por el Consejo Directivo Central de la Universidad, como Director de la ENBA a propuesta unánime de sus tres órdenes.

En 1991, a pedido de la Comisión Directiva de la ENBA, Errandonea escribió un documento de apoyo para el curso Seminario-Taller de las Estéticas III, sobre el mercado del arte, que se publicó póstumamente.

Falleció en el desempeño de la Dirección el 22 de febrero de 1993.

Magalí Pastorino (Montevideo, 1973) es profesora agregada al Departamento de las Estéticas y coordinadora del Primer Período de Estudios del Instituto Bellas Artes, de la Facultad de Artes (UDELAR).

Es doctora en educación (FHCE) y magíster en psicología y educación (Facultad de Psicología). Investiga en el cruce de la enseñanza artística universitaria, las prácticas artísticas contemporáneas y la subjetivación.

Pablo Virgilio Carlevaro Bottero (25/12/1927 – 31/10/2015) fue militante de la FEUU. A partir de 1958 fue Profesor de Biofísica en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. Fue elegido Decano de dicha Facultad en 1969, cargo que ocupó hasta 1973, fecha en que fue destituido por la dictadura militar pasando doce años en el exilio. Vuelve a ocupar este Decanato desde 1985 hasta 1992, siendo un protagonista importante de la reconstrucción de la Universidad. Fue co-fundador, en 1923, del Proyecto Apex-Cerro. En 2014 la Universidad de la República lo distinguió con el título de Doctor Honoris Causa.

Alfredo Cha, Docente de Taller Experimental de Foto-Cine G1 y G2, ENBA (1965/73). Reintegró Cargo Asistente Taller Experimental de Foto-Cine G2 ENBA, (1988/89) (renuncia). Docente Área de Foto-Cine-Video G1, G2, G3, G5, I.ENBA, (1992-2018). Enc. de Curso TPLOEP “Tecnologías de la Imagen Fotográfica” (I.ENBA Paysandú), (2011-16). Delegado estudiantil en la Comisión Directiva de la ENBA, 1963-1970 (aprox.). Delegado en Comisión de Publicaciones de UDELAR, (1965-66). Delegado de la AEBA en la FEUU, (1967-69 aprox.). Libro “Una experiencia educacional: ENBA, 1960-1970”, Co-redactor, co-elaboración y co-realización, (1970). Delegado Docente en Comisión Directiva de la ENBA.

Samuel Sztern ingresó como estudiante a la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1969. Fue delegado a la FEUU por Bellas Artes desde 1970 hasta 1973. Delegado a AS-CEEP-FEUU desde fines de 1983 continuando durante los primeros años de la reapertura democrática. Participó desde 1970 como docente honorario en los cursos del Primer Período hasta la Clausura de la ENBA por la dictadura militar (1973). Se desempeña como docente desde su designación en 1986, siendo en la actualidad Profesor Titular del Departamento de los Fenómenos de la Percepción. Fue Director del I. ENBA (Asimilado a Facultad) electo por unanimidad de sus Órdenes, por dos períodos consecutivos (2007-2011/2011-2016).



El Equipo Docente del Primer Período de Estudios recuerda a Jorge Errandonea, quien fuera su Coordinador y Director de la Escuela Nacional de Bellas Artes (posterior Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” asimilado a Facultad).

Jorge desarrolló una larga y sustancial militancia en la Reforma de Bellas Artes que comenzara en la década del 50 del siglo XX, como estudiante primero y como docente luego. Incluimos entre otros artículos, las reflexiones que oportunamente realizara sobre Jorge, el ex Decano de la Facultad de Medicina Dr. Pablo Carlevaro, quien fuera muy cercano a esta Reforma; un breve cuento que redactara Jorge, mostrando otra faceta de su múltiple quehacer creativo, y un artículo que consideramos reúne, con la característica pluma de Jorge, los conceptos que dieron vida a la nueva propuesta de Bellas Artes, que se transformó en una aventura educativa removedora.