



Universidad
Nacional
de Córdoba

PROGRAMA CICLO LECTIVO 2024

Departamento Académico: Artes Visuales

Carrera/s y plan de estudios: Licenciatura en Artes Visuales con orientación en a) Escultura, b) Grabado, c) Pintura, d) Medios Múltiples (plan implementado en 2014 - RM N° 987/2013)

Asignatura: PROBLEMÁTICA GENERAL DEL ARTE

Régimen de cursado: Anual

Categorización de la materia: Espacio curricular teórico práctico puntual

Equipo Docente:

Prof. Titular: Fernando Fraenza | fraenza@gmail.com

Prof. Asistente: Nicolás Yovino | nicolasyovino@gmail.com

Prof. Asistente: Alejandra Perié | alejandraperie@gmail.com

Vías de contacto de la cátedra:

A través del Aula Virtual + catedrapgda@gmail.com

Distribución Horaria:

Turno único: viernes 14.00 hs a 17.00 hs. Consultas: viernes 17.00 hs a 18.00 hs.

Cátedra de Problemática general del arte

Elementos de semiótica, sociología & teoría crítica de las artes visuales

Conmemoramos -en 2020- 30 años de nuestro enfoque basado en la transformación pragmático-semiótica de la teoría crítica | 1990-2020

Se creen mejores porque adoran esa porquería (un personaje acusado y juzgado por el asesinato de una curadora en un capítulo de la tv-serie *La ley y el orden*, Universal Channel, 2011)

...hacer arte es algo que está al alcance de casi todo el mundo. No es una actividad altamente especializada, como lo es la física nuclear, que está vedada a quienes carecen de un alto grado de habilidad matemática. Se requieren diversas habilidades rudimentarias para hacer arte, así como la capacidad para entender la naturaleza de la empresa. Tales habilidades y tal comprensión están al alcance de niños muy pequeños. (George Dickie en *The Art Circle*, Haven Publications, N.York, 1984)

El nominalismo, antes la novedad de unos pocos, hoy abarca a toda la gente; su victoria es tan vasta y fundamental que su nombre es inútil. Nadie se declara nominalista porque no hay quien sea otra cosa. (Jorge Luis Borges, «De las alegorías a las novelas» en *Otras inquisiciones*, Editorial Sur, Buenos Aires, 1952)

El emperador llevaba siglos paseándose, ya era hora de que alguien le señalara con el dedo y recordara al mundo que iba desnudo. Como cabría esperar, la reacción fue intensa. (Stephen Fry, en el «Prólogo» de Richard Dawkins, Christopher Hitchens, Daniel Denett & Sam Harris, *The Four Horsemen*, Random House, N.York, 2019)

1. Preámbulos

1.1. Brevis prologus | Introducción corta

DURANTE SIGLOS, LOS AGNÓSTICOS Y LOS ATEOS tuvieron que esconder su escepticismo religioso por miedo a ser ejecutados por herejía o, más recientemente, por miedo al ostracismo social. Durante el siglo veinte se produjo una intentona de movimiento ateo, pero hasta las décadas próximas al cambio de milenio no llegó a condensarse en un movimiento internacional significativamente influyente. Aún así, este apogeo cultural reciente de un cierto ateísmo o agnosticismo religioso general no excitó la formación de una tendencia homóloga dentro del campo de las artes, que se verificara palpablemente como crítica al sistema de la religión artística, al credo sobre las presuntas bondades, razones, recompensas y probidad del arte; propiedades que es tradición asumir, sin más, inocentemente. Es

menester reconocer la existencia de una gama de experiencias extravagantes que tan sólo se aceptan sin dilemas evidentes en el contexto artístico (como también las hubo -o las hay- que sólo fueron o son aceptables en el ámbito religioso [la transubstanciación del pan y el vino y otra multiplicidad de extraños milagros]). Tales experiencias tienen que ver con la valoración de la obra de arte o bien, la admisión de cierta plausibilidad de su promesa de felicidad. Ofrenda que, en otros tiempos, era garantía de la expresión auténtica de una subjetividad descentrada y rebelde, y que actualmente, promete el cumplimiento de incontables objetivos emancipadores de orden macro o micropolítico en la sociedad capitalista tardía. Prueba de esto es que todavía hoy consentimos una experiencia estafalaria tan fundamental como sostener que una obra de arte es mejor o más avanzada que otra en una época en la que no se puede sino observar y admitir la proliferación de lo dispar. Estamos hablando de la relatividad estética por la que, «cualquier cosa» o cualquier gesto puede convertirse en obra de arte sin transformación, inclusive, -hemos de admitirlo- sin inteligencia alguna.

Decíamos que el reciente esplendor cultural del ateísmo religioso general no quebró el encantador hechizo de la religión artística, culto que -podría decirse- tan sólo habría mudado en cuanto al objeto de sus promesas. Ha cambiado, a primera vista, la tradicional invitación a realizar de manera imaginaria o ficticia la promesa de felicidad^[1] suspendida o demorada en la praxis cotidiana, por otras nuevas promesas salvíficas –también acriticamente sostenidas-, entre otras: los posibles efectos relacionales (Bourriaud), la vocación de responder a formas ilegítimas de dominación (Rancière) o la crítica postcolonialista a la modernidad europea (Araeen).

¿Se homologa -lisa y llanamente- las artes a la religión en cuanto a que éstas no han contribuido en absoluto a lo que sabemos, además de haber sostenido una confianza presuntuosa y desmedida en supuestos hechos o realidades que -simplemente- ha inventado? Desde luego, no las homologamos, al menos no completamente. Es más, estudiaremos cómo la historia del arte no puede reducirse -así como así- a una serie de sofisterías y falacias estéticas, y propondremos que las artes -al margen de la voluntad manifiesta y la conveniencia (inconsciente o cínica) de sus agentes- habrían hecho un proceso histórico de maduración, lo que Hegel comprende como un *despliegue de su consciencia*, que habría licuado -al menos para los filósofos atentos- cualquier necesidad u obligación absoluta (ontológica). Y esta licuación se produjo más allá del hecho de que -la más de las veces- la percepción del consumidor o del feligrés corriente (devotos del valor de la obra de arte) haya permanecido en un cierto irracionalismo residual, emparentado con el consumo cultural no artístico. Por eso, hemos de admitir que la historia del arte, durante las primeras décadas del siglo veinte, también experimentó un poderoso conato de desembrujamiento, que se conoce como las *vanguardias*. Una vez que éstas fracasaron, por diversas razones que estudiaremos -la industria cultural, el *kitsch*, etc.-, asistimos a la restauración de un tipo específico -nuevo, distinto- de religiosidad post-histórica o, como suele decirse: post-aurática, que llega hasta la actualidad y que pretendemos examinar en este curso.

Estudiar y romper el hechizo parece ser una tarea de especialistas, a decir verdad: la tarea que mejor cabe a los expertos universitarios en el conocimiento de las artes. No obstante -hemos de admitirlo-, la formación profesional o superior en artes, la real, inclusive la universitaria (lo que aquí hacemos), pareciera estar más orientada a la reproducción del dogma que a su crítica; más orientada a la

promoción del arte y sus promesas de redención que a conocer impiamente cómo funciona en el marco de una sociedad desencantada o secularizada en casi todos los demás ramos de la actividad humana.^[2] Nuestra experiencia nos dice que un estudiante que transita la fase central de una carrera universitaria como la nuestra, que anhela dejar atrás el papel de ignorante o consumidor ingenuo del arte para identificarse ahora como amante calificado (*connaisseur* o -inclusive- como oficiante)^[3] aún no se ha abocado seriamente a la crítica del arte, la que no es sólo valoración o ponderación de sus manifestaciones particulares (como es costumbre hacerlo en los medios de comunicación) sino -ya en otro sentido- conocimiento impío de las artes como fenómeno social corriente. Por lo tanto: ¿No sería maravilloso aproximarnos a una veintena de autores que sí lo han hecho? Se te acelerará el corazón, sentirás cosquilleo en las vísceras, y tus sinapsis se dispararán. Esto es lo que -tal como nos proponemos- debería provocarte este curso, que consiste -sin más- en tomar contacto con las ideas de una veintena de personas que han meditado sobre las artes como fenómeno histórico, como asunto contingente, y se han peleado con uñas y dientes contra la religión artística, sin buscar tan sólo su autopromoción al interior de la escena artística o académica y sin perder ni un gramo de su ingenio, humor y proporcionalidad. ¿Quiénes son estos pensadores? ¿Cuál es su proyecto para conocer las artes mas allá de la persistente y pegajosa religiosidad artística? ¿Por qué deberíamos prestarles atención?

Veamos, no pertenecen a una única raza o tribu intelectual o científica y han sido seleccionados principalmente por romper el hechizo, vale decir: por su perspectiva desencantada respecto del fenómeno arte. Es posible que hacia el final del curso estemos ya en condiciones de reconocer una clasificación clara de nuestros autores en dos grandes filones que podríamos adelantar -apresurada y provisionalmente- como la *teoría crítica* (i) y la *pragmática comunicativa* (ii). El primer grupo (i) se condensa histórica e intelectualmente alrededor de la tradición del marxismo europeo o la llamada *escuela de Frankfurt* (Adorno, Marcuse), en sus antecedentes (Hegel, Weber, Marx) y también en sus consecuentes más o menos permitidos (Habermas, Wellmer, Bürger, Formaggio, Foucault, Bourdieu, Buchloh). El segundo (ii) más bien conecta el conjunto de saberes que nos permite ver y comprender las obras de arte como signos más o menos específicos, formulados con determinados propósitos conscientes o inconscientes y orientados hacia ciertos efectos (deseados o no deseados). Saberes que abarcan el espacio que media entre la semiótica en todo su espectro (Peirce, Saussure, Hjelmslev, Barthes, Jakobson, Eco, Menna), la filosofía del lenguaje (Danto, Dickie, Austin) y la pragmática (Peirce, Habermas, Welmer, Vilar).

Es importante decir ya, que del primer grupo (i) tomamos la idea de que el arte es una promesa de felicidad no cumplida,^[4] como ya hemos dicho: una religión o una dimensión -digamos «estética»- de la religiosidad occidental. Por eso hablamos arriba de escepticismo religioso. Del segundo grupo (ii) tomamos las categorías o conceptos necesarios para comprender el funcionamiento social e histórico de esos signos o discursos de los cuales se componen las artes. En otros términos, pretendemos continuar el ateísmo de los primeros (i) con las herramientas teóricas de los segundos (ii). Pretendemos introducir las distinciones y definiciones formuladas por los segundos (ii) para solventar un nuevo enfoque al desencantamiento de los primeros (i) que, tal es el caso de Theodor W. Adorno (tal vez, entre los más apreciados de nuestros autores), no contaban con una teoría del lenguaje o

una teoría de los signos suficientemente articuladas como para proseguir con éxito sus agudas críticas iniciales.

No todos nuestros autores han sido bien calificados en un medio académico y científico tan uniforme y tan poco pluralista como el nuestro. Muchos de ellos -hemos de saber- han sido objeto de réplicas y filípicas públicas como pocos intelectuales de nuestra época. Una de las tantas razones es que el potencial de racionalidad que sus puntos de vista desatan en el ámbito de lo profano (es decir: el empuje secularizador de estas ideas) se ha visto neutralizado en la esfera del arte contra todo aflujo de experiencias disonantes y contra la racionalidad de la esfera de lo cotidiano. Neutralizado no ya -tal vez- por las tradicionales imágenes religioso metafísicas del mundo (la estética filosófica, la definición trascendental del arte, etc.), sino por una suerte de negativismo aplacado^[5] que participa de las más recientes apuestas y consumiciones simbólicas (una suerte de promoción sociológica, al servicio del consumo cultural).

La razón y la experiencia indican que la fe de muchos acólitos es sincera (es decir: no es puro cinismo consciente). Por lo tanto, no se debe pretender abochornar ni denigrar a los creyentes individuales (en las falsas promesas del arte). Aún así, tanto la inquietud por reflexionar acerca del desinterés y la supuesta benignidad del arte, como la curiosidad por saber cómo las artes adquirieron estas prerrogativas en relación a otros campos y a otras esferas de la acción humana menos amados, constituyen un proyecto honrado y legítimo: el nuestro.

1.2. *Longum prooemium* | Introducción larga

LA PRESENTE DOCUMENTACIÓN contiene información sobre objetivos, contenidos y metodología para el dictado del curso anual de la Cátedra de Problemática general del arte, de acuerdo a los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios 2014, para el Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Dicho curso se dicta para el tercer año de todas las carreras del mencionado Departamento, bajo la modalidad «espacio pedagógico teórico-práctico puntual».^[6] La lectura atenta de estos preámbulos (o lo que conservamos de éstos en el capítulo «0. Introducción» de nuestro libro *El arte. Una pregunta. Escritos previos*) es fundamental para adquirir una comprensión básica -general, panorámica- de los encuadres bajo los cuales se ha confeccionado este Programa y en los cuales adquiere sentido el conjunto de temas y referencias reunidas o -mejor aún- puestas a funcionar en el presente curso.

El propósito fundamental de esta asignatura universitaria es hacer posible un espacio de reflexión y crítica acerca del fenómeno de las artes (sobre todo visuales), especialmente en lo que refiere su estado actual post-histórico. Enfocando un conjunto de creencias que, siendo supuestas con empeño y sostenidas acriticamente, estorban -como sucede habitualmente- cualquier conocimiento o contacto «profanador» con la obra de arte o con la práctica artística; rebajando el carácter experto o especializado que se debería esperar de una comunidad universitaria -como la nuestra- enfocada en

el arte. Creencias que -además-, vuelven ideológico (por ahora, esta palabra significa: falso pero incuestionado) todo el comentario, el análisis y también la crítica de las acciones o productos del arte.

Nuestras inquietudes –como sugerimos arriba- refieren principalmente al contexto del debate acerca del estado actual del sistema del arte, y de modo más específico a la observación –reciente pero ya generalizada- de una especie de crisis de legitimidad que hace peligrar el desarrollo autónomo (deseable, humanamente hablando) de las artes visuales o bellas artes dentro de las sociedades tardo-capitalistas o post-burguesas. Es menester, al menos por parte de unos especialistas genuinos y honestos, reconsiderar impíamente y con agudeza el papel que cumplen o que podrían cumplir las disciplinas artísticas en las sociedades actuales. Problemática que convoca toda una constelación de preguntas sobre la actual experiencia del arte, sobre la función del arte, sobre su naturaleza pública^[7] y su carencia de efectividad histórica o social, sobre su estatuto mercantil y las plusvalías^[8] que promete, sobre sus enlaces con la sociedad del espectáculo y –a la vez- con la representación democrática,^[9] sobre el conflicto y la competencia de sus agentes persiguiendo (veladamente) ciertos beneficios necesariamente privados, etc.

Más que catalogar en forma exhaustiva los antecedentes y las acepciones actuales o pretéritas del concepto «arte», hemos intentado desde hace treinta y cuatro años -e intentaremos ahora- realizar una serie de cortes o encuadres teórico críticos selectivos referidos especialmente al conjunto de problemas propios de las disciplinas que se han dado en llamar –históricamente- artes visuales o bellas artes. El curso propuesto toma como objeto de estudio un compendio de diversos enfoques analíticos y/o teórico críticos que, a su vez, toman diferentes aspectos, planos o dimensiones de la mencionada disciplina artística como objeto-problema. Dicho compendio se compone de teorías que intentan interrogar y analizar...

- 1** ...las obras de arte visual en relación al concepto –ya universal o bien convencional- de arte. Es decir, las obras de arte visual en tanto objetos y acciones relacionados con los conceptos de esteticidad o, simplemente, artisticidad. **Unidad 1. La definición del arte.**
- 2** ...las obras de arte visual en tanto artefactos. Es decir, en tanto estructuras o conjuntos organizados de cualidades sensibles (llamados obras de arte). **Unidad 2. Arte-orden.**
- 3** ...las obras de arte visual en tanto signos o textos. Es decir, en tanto conjuntos significantes (aparentemente pertenecientes a un tipo particular de signos). **Unidad 3. Arte-texto.**
- 4** ...las obras de arte visual en tanto ocasión de intercambios sociales y políticos entre los sujetos. Es decir, en tanto fenómeno histórico enmarcado en la sociedad y en la cultura. **Unidad 4. Arte-sociedad.**

Expresado brutalmente: En **1.**, pensamos las razones por la cuales, en el pasado, pero también -si bien solapadamente- en la actualidad (aún bajo el nominalismo y el relativismo cultural imperantes),

solemos creer que el «arte logrado» es aquel que posee ciertas propiedades y no otras; otorgando valor a un tipo de arte más que otro, en función de algún criterio no del todo profano. En **2.**, pensamos acerca de tipo y grado de ordenamiento sensible (visible) que las obras de arte deben tener, tuvieron, tienen o carecen, cuando se ofrecen a los sentidos y al entendimiento; orden según el cual, llegarían a diferenciarse de la realidad no-artística circundante. En **3.**, pensamos cómo funcionan las obras de arte produciendo ciertos efectos de sentido que median en las relaciones que mantienen los sujetos entre sí;^[10] efectos cuya especificidad permitiría -tal vez- diferenciar estas obras de los demás signos no-artísticos. En **4.**, nos metemos, de pleno, a pensar la función del arte en las sociedades pasadas y en la contemporánea, más allá de las creencias y opiniones que sostienen los aficionados, los amantes o los interesados en el arte y en sus posibles beneficios.

Tales perspectivas, que forman parte –principalmente- de la fenomenología, la semiótica, la pragmática, la teoría crítica y la sociología de las artes, serán tomadas parcialmente como objeto y como instrumento en cuanto puedan aportar a una comprensión del fenómeno de las artes^[11] en el desarrollo de la modernidad occidental y sus consecuencias en el *final-comienzo del siglo-milenio*. Esto implica, y hemos de decirlo claramente, con todas las letras, que los contenidos de este curso son –más bien- básicos e introductorios a dichos enfoques, orientados ya a la formación de una suerte de especialista universitario en bellas artes capaz de participar de consensos y perspectivas articuladas en otros campos del saber (semiótica, sociología, teoría de la acción, estudios culturales, teorías textuales, teorías del análisis del discurso, etc.), superadoras –en numerosos aspectos- de la necia e imprudente jerga que caracteriza normalmente a los consumidores (inclusive a los buenos y selectos consumidores) de la ideología o religión del arte. Grupo de sujetos en el que se subsumen los mismos artistas, los promotores, los amantes, los amigos y los *connaisseurs* de algunas líneas de las bellas artes.

Nuestra asignatura no tiene como fin una divagación diletante del tipo de las que sientan sus bases en lo que ya suponemos u opinamos -acrítica y apresuradamente- respecto del arte, de sus deberes y de sus posibilidades. Por el contrario –permítasenos insistir-, nuestro curso se endereza –en primer lugar- a comprender los momentos o tramos de una teoría crítica que reflexiona implacablemente sobre la acción, la significación y el domino político; aportando –en segundo lugar y si esto fuera posible- aquello que la experiencia misma del arte sea capaz de proporcionar a tales discusiones.

La Cátedra se autodefine como un espacio de crecimiento^[12] y reflexión en el que se trabaja no sólo con y para artistas (a secas) sino que, sus destinatarios -además de procurar ser (con cierta sencillez y benevolencia social) artistas-^[13] habrán de convertirse (ahora sí, con dificultad y competencia, si estudian) en especialistas universitarios acerca del fenómeno *arte*. Vale decir, trabajaremos con universitarios de los que se espera, conformen la comunidad de sujetos que más -y más pormenorizadamente- conocen acerca de las bellas artes en nuestra sociedad. Ni la Universidad ni la Academia se reconocen hoy como lugares privativos –ni fundamentales, ni siquiera como los más propicios- en los cuales se forman los artistas de éxito (a nivel local, nacional o internacional). Por otra parte, la «formación» de un artista contemporáneo (a secas), al no involucrar el desarrollo de destrezas, habilidades, ni conocimiento específico alguno, no pertenecería ya al núcleo central de las

posibilidades o capacidades de una educación escolarizada (inclusive pública, sustentada económicamente por los contribuyentes, y entre éstos: buena parte de los procreadores de nuestros estudiantes). Luego, el perfil del artista que se forme honestamente en una escuela universitaria (por el simple hecho de participar prolongadamente –durante años- en la vida de la comunidad asociada a una institución educativa pública) deberá dar cuenta de las condiciones intelectuales necesarias para formar, además, parte de la esfera especializada del arte.

Entendemos, en este sentido, que el destino de una escuela universitaria de artes no puede ser, al menos en lo que refiere al campo de las bellas artes, la mera formación de artistas contemporáneos. Es más, tampoco el rol del artista universitario o –mejor, en este caso- del experto con formación universitaria ha de quedar restringido al de buen consumidor o heroico reproductor del dogma del arte. Es decir, no puede ceñirse a la figura de alguien que tozudamente está, sin saber muy bien por qué, «a favor del arte». Pues entonces, ¿para qué la Universidad? Un especialista universitario no sólo ha de conocer en qué consiste creer en el arte,^[14] sino también, ha de romper con dicha creencia para progresar en el conocimiento del principio de existencia institucional o sociológica de las artes. Y más aún, debe calibrar dicha ruptura de manera tal que tampoco –en la dirección contraria- se homologue –sin más- el fenómeno arte a un hecho meramente sociológico de consumo cultural cualquiera tal como lo trabajara Pierre Bourdieu en su volumen: *La distinción* (1979). Al interior de un enfoque como el nuestro, que podríamos calificar ya de pragmático o pragmatista, que el arte sea un mecanismo interesado o ideológico de dominio, de identificación social, de manipulación, de distinción, de consumo, etc. no significa que todo en él sea relativo y completamente histórico. La facultad de juzgar en materia de arte debe entenderse en orden a las razones no puras de un juicio contextualmente relativo que aspira a trascender –sin embargo- el horizonte de su contorno y convertirse en universal.^[15]

Por una parte, numerosos artistas y críticos de arte, procurando encontrar algún lugar nuevo, más o menos prestigioso y reconocido socialmente, adoptan –en cuanto pueden, en cuanto la situación se lo permite- los modelos productivos e interpretativos del artista-curador,^[16] del empresario, del gestor cultural, del investigador, del antropólogo, del artista-etnólogo, del comunicador mediático, del activista político,^[17] etc. Por la otra, consolidada esta transferencia o esta suerte de enmascaramiento –y ya conseguida una posición socialmente tipificada-^[18] se ha pagado un precio con la renuncia irreparable al conocimiento del arte sobre sí mismo como saber autónomo. Renuncia que, entre otros silencios y omisiones, hace posible el despliegue y funcionamiento de una suerte de intriga invisible (Bourdieu) que forma parte de la institución arte, cuyos efectos tienen que ver con la producción y la reproducción constante de una ilusión que mueve la adhesión colectiva al juego del arte. Ilusión que es a la vez, causa y efecto de la existencia de dicho juego social, cuyos participantes creen o simulan creer que el arte es *Trascendente* (con mayúscula) y que en él no se juegan, principalmente, sus intereses también económicos.

Nuestro encuadre intenta comprender –en lo que se pueda- por qué la discusión sobre el reconocimiento, la crítica y la interpretación legítima de las obras de arte consagradas excluyen la cuestión de los intereses puestos en juego y la cuestión de la propia legitimidad de tales discusiones

(o enfoques), así como la de las condiciones sociales –más o menos concretas- que las hacen posibles.

Este curso es el resultado de una secuencia de estudio e investigación que ya lleva más de una treintena de años,^[19] y que ha dado como resultado la consolidación de un espacio de pensamiento acerca de los fenómenos *arte* y *artes visuales*, libre de toda convicción estética y de todo ingenuo amor por el arte y los artistas. Puede decirse que esta prolongada fase de la historia de la Cátedra de Problemática general del arte ha conseguido agenciar una comprensión de la teoría crítica que, en estrecho y despiadado contacto con la práctica de la producción artística (porque se trata, en parte, de una institución para la formación profesional de artistas visuales), ha visto aumentada su agudeza en un grado de inconveniencia artística jamás alcanzado por los filósofos de profesión, quienes –tal vez por su propia situación de extranjería disciplinar- no han sido claramente impíos, persistiendo muchos de ellos en algún tipo de apuesta o creencia en el arte o en sus poderes. Filósofos del lenguaje, analistas del discurso y sociólogos se han movido con agudeza crítica, descomponiendo sacrílega y fieramente una serie de acciones y productos no artísticos (la prensa, el discurso político, el *advertising*, etc.), pero actuaron luego, con prudencia y -también- con oportunismo, frente a lo que se tiene por arte. Por el contrario, dentro del territorio artístico, en sus institutos superiores o universitarios, las teorías han gozado de un cierto prestigio y de una cierta influencia en la medida en que sirvieron a la consolidación y difusión del dogma del arte, pero no a su crítica.

Localmente, hemos logrado –después de un tiempo- consolidar un lugar inexistente y sin equivalentes en otros institutos de formación artística (ya metropolitanos o bien periféricos, del mundo); un espacio para pensar el sistema del arte sin compromisos, y darle así, a la comunidad del arte, la oportunidad de producir un conocimiento de sí, más allá del amor al arte, es decir, del interés y la conveniencia privada. Expresado de otra manera: tenemos aquí -en el curso de nuestra Cátedra- un complemento de la religión artística, necesario para articular una comprensión universitaria y plural del concepto en torno al cual hemos sido convocados en tanto académicos o especialistas: las artes. Desde luego, estamos persuadidos de que, en el fragor de los enfrentamientos propios del choque entre devociones y apostasías diversas, nuestro encuadre es no sólo minoritario, sino escaso o –tal vez- inexistente en el común de los trayectos o programas de estudios superiores o universitarios en artes, en centros de importancia y a nivel mundial, inclusive. Conocemos el carácter adelantado y desamparado de nuestro proyecto, motivo por el cual lo valoramos como patrimonio local y universal, persistiendo, luego de más de treinta años, en el mismo.

De la lectura cuidadosa de este Programa se puede inferir un enfoque teórico crítico enlazado de una manera heterodoxa con el marxismo occidental y la crítica ideológica desplegada por la escuela de Frankfurt,^[20] más bien basado en la llamada transformación pragmático-comunicativa de dicha teoría crítica, tal vez uno de los esfuerzos más notorios de elaboración de una filosofía –junto a una semiótica- a la altura del espíritu postmetafísico que caracteriza nuestro tiempo.^[21] Una herencia intelectual llena de enmiendas, acotaciones y salvedades,^[22] pero nunca privada de la prodigalidad que le otorga el haberse empeñado en hacer real aquel proyecto ilustrado de que la razón ocupe un lugar de privilegio en la historia humana, aunque sea –luego de la crítica o deconstrucción llevada a

cabo por los filósofos de la sospecha- una razón (y una realidad) con minúscula, no instrumental, sino orientada al entendimiento, que se haría –tal vez, con suerte- presente en el marco de la acción artística, en el aspecto en que ésta se constituya -en parte- como comunicación no distorsionada.

1.3. Nosotros y la racionalidad | Contrailustración global

TODAVÍA, PARA UNA PERSONA CORRIENTE, no iniciada en el arte o en algunos otros asuntos «de la cultura», palabras como *razón*, *ciencia*, o *progreso* les suenan irreprochables, a lo sumo, ideales (en el sentido de deseables pero imposibles de alcanzar). Hasta hace poco tiempo, estos conceptos definían los propósitos o la misión de buena parte de las organizaciones civiles modernas: escuelas, hospitales, instituciones benéficas, gobiernos democráticos, museos, organizaciones internacionales, medios de prensa, universidades, etc. Motivo por el cual, ahora mismo podría preguntarme: ¿Acaso es preciso explicar o -incluso- defender estos ideales o estas metas? Mi respuesta es: sí, sin lugar a dudas, y lo haré ahora -de manera introductoria y localizada- en esta presentación; y proseguiré luego en tal empeño -incansablemente- a lo largo de nuestro curso, ya sea por obra de su enfoque filosófico general -que lo atraviesa de cabo a rabo- o bien, cada vez que el caso puntualmente lo requiera. Estos párrafos están escritos para advertir o recordar que, los que estudiamos en nuestro Departamento universitario -e integramos las camarillas de personas interesadas en las artes- formamos -también- parte de una comunidad, un grupo, una presunta flor y nata impregnadas en el rechazo de la razón y del progreso, cuya manifestación cotidiana es -más o menos- la suposición de que cualquier cacharro o cabriola puede ser arte siempre y cuando inspire o recomiende una opinión política «correcta». Estoy convencido de que conviene a todo estudio crítico y agudo sobre el fenómeno de las artes -sobre todo las del último siglo- la formulación de esta advertencia sobre nuestro propio sesgo cultural contrario a la racionalidad occidental.

Desde hace tiempo, tal vez marcadamente a partir de la década de 1980, se ha evidenciado una suerte de crisis generalizada de la razón moderna, y hemos asistido al surgimiento de tendencias o movimientos que rechazan abiertamente los ideales de la *ilustración*. Mi opinión, junto a la de algunos intelectuales, filósofos y científicos cuyo pensamiento convocamos y pondremos a funcionar en esta asignatura, es que tales movimientos son -en algún modo- tribales en lugar de cosmopolitas; también -en algunos aspectos- corporativos en lugar de democráticos, y -sobre todo- son nostálgicos de un pasado idílico (en general, previo a Sócrates) en lugar de entusiastas respecto de un futuro mejor. Además, en contraposición a lo primero que pueda parecernos al respecto, estas reacciones no están confinadas en modo alguno al conservadurismo puro y duro. Quienes adhieren a estas tendencias intentan verse a sí mismos como «progresistas», aunque en realidad maldigan el progreso. Lejos de canalizar -simplemente- la incompreensión de personas ignorantes o superficiales, el desdén hacia la razón, la ciencia y el progreso posee una larga y variada tradición en la cultura intelectual y artística de las élites.

Digamos -antes de seguir- dos palabras sobre la ilustración y sus detractores, asunto sobre el que volveremos una y otra vez a lo largo de nuestro curso: fue una corriente intelectual y cultural que se desarrolló en Europa durante los siglos XVII y XVIII y contagió a buena parte de occidente. Reaccionó contra las supersticiones de todo tipo y las ideas religiosas heredadas de la edad media, y entre sus figuras destacadas se cuentan Immanuel Kant, David Hume, Voltaire, René Descartes, Isaac Newton, Gottfried Leibniz y el *baron de Montesquieu*, además de muchos otros pensadores. La expresión

‘ilustración’ o ‘iluminismo’ marca la oposición al fanatismo y las creencias oscuras del tiempo precedente. Se caracterizó por la promoción de la razón, la ciencia, la libertad individual y la emancipación de las restricciones legadas por la tradición. Los pensadores ilustrados confiaban en la aplicación de la razón y la evidencia empírica para comprender el mundo físico y social, con el fin de dominar la naturaleza de manera más exitosa y organizar social y políticamente la sociedad de un modo más justo.[23]

Apenas posterior al encumbramiento de la razón ilustrada característico del tramo final del siglo XVIII, el llamado *movimiento romántico* fue el primero en oponerse con fiereza a los ideales ilustrados. Pensadores como Jean Jacques Rousseau, François-René *vicomte de Chateaubriand*, Friedrich von Schlegel, Friedrich von Schelling y muchos otros negaban que la razón pueda escindirse de la emoción, que los individuos puedan ofrecer razones para sus actos, que las personas puedan considerarse separadas de su cultura, que los valores (sobre todo, verdad y bien) sean aplicables en distintas épocas y lugares, y que la paz o la prosperidad fueran fines deseables. Pensaban que el ser humano forma parte de un todo orgánico (ya sea un espíritu o una fuerza histórica, una nación, una raza, una cultura, una clase social, unos «sectores populares», una religión, etc.) y -por ende- los individuos deberían expresar creativamente esa unidad trascendente de la cual forman parte. Los románticos dan por sentado que la violencia es inherente a la naturaleza y no puede ser reprimida sin despojar a la vida de su auténtica vitalidad. Por lo tanto, prescriben la lucha heroica y no la solución racional de los problemas. A la creencia ilustrada en el progreso, oponían la creencia en las fuerzas místicas, la dialéctica, las luchas, los despliegues, los destinos, las eras del hombre y las fuerzas evolutivas que propulsan incesantemente a la humanidad hacia otra utopía.

Puede parecer un disparate, pero aún en el siglo veintiuno, al interior de un conjunto sorprendentemente variado de movimientos culturales e intelectuales de las élites, seguimos empantanados en esos ideales anti-iluministas o contrarios a la ilustración. La idea de que deberíamos aplicar cooperativamente nuestra razón para propiciar la prosperidad y mitigar el sufrimiento se considera ingenua, apocada y retrógrada. Por esto mismo, permítaseme presentar, analizar y objetar -como lo haré a lo largo de la implementación de este Programa- algunas de las más predilectas ofensivas contra la razón, la ciencia y el progreso; entre todas las que embeben la cultura artística contemporánea.

Aunque la ciencia está cada vez más integrada de manera beneficiosa en nuestra vida material, política e intelectual, muchas de nuestras comunidades culturales y artísticas cultivan una indiferencia abstrusa hacia la razón y la ciencia que deriva necesariamente en desconfianza y desprecio. Las publicaciones y foros artísticos o culturales en general, ostensiblemente volcados hacia los más actuales estudios culturales, se limitan a la política y a las artes, con escasa atención a las nuevas ideas provenientes de la ciencia, con la excepción de algunos temas científicos o técnicos politizados como la deforestación o el cambio climático, ejes de los más habituales ataques al cientificismo. Todavía peor es el tratamiento de la ciencia en los currículos de artes y humanidades de muchas universidades. Los estudiantes pueden graduarse sin saber nada de ciencia, a no ser alguna pequeña dosis destinada con frecuencia a indisponerlos contra ella.

Tal vez, el libro de ciencia mencionado con más frecuencia en los estudios universitarios de humanidades y artes es *La estructura de las revoluciones científicas*, de Thomas S. Kuhn (1962). Ese clásico de la epistemología y la historia de la ciencia suele interpretarse como una demostración de que *la ciencia no progresa hacia la verdad*, sino que se ocupa meramente de acumular conocimientos técnicos antes de saltar a un nuevo paradigma que vuelve obsoletas e ininteligibles

sus teorías anteriores. Ésta es la opinión convencional acerca de la ciencia dentro de los departamentos universitarios de artes. Como espejo del mundo del arte, donde ya no podemos seriamente plantear si las obras de arte son o no «bellas», la comunidad de los expertos de dicho mundo cree -sin más, irresponsablemente- que los científicos ya no deberían plantearse si las teorías científicas son «verdaderas», porque la verdad es -meramente- una construcción social relativa e interesada (con unos fines privados).

Esta suerte de relativismo epistemológico o escepticismo filosófico no sólo debe achacarse a las historias del arte o al saber mismamente artístico, lo encontramos también en la propia historia de la ciencia, en cuanto ésta es colonizada por la historiografía crítica y los estudios culturales. La historia de la ciencia, lejos de servir -por ejemplo, para nosotros- de puente entre las artes y las ciencias, es tal que devuelve hoy a los científicos de oficio una imagen de sí mismos en la que una mayoría de ellos no pueden siquiera reconocerse. Ello se debe a que muchos historiadores de la ciencia (¡ni qué hablar de los historiadores del arte!) -insertos en el paradigma cultural dominante- consideran una ingenuidad tratar la filosofía o la ciencia como la búsqueda de explicaciones verdaderas del mundo. Hacen una suerte de historia social de la ciencia que atiende a las mediaciones y efectos de la ciencia en la sociedad y no a cómo la ciencia intenta conocer lo que es. «El resultado es como una crónica de un partido de baloncesto narrada por un crítico de danza que no está autorizado a decir que los jugadores están tratando de encestar la pelota.» (Pinker, 2018)

Es menester señalar el peso actual y la autoridad en los ambientes universitarios de una suerte de campaña de desacreditación de la ciencia (junto con la razón y otros valores de la ilustración), a la cual se le imputan unas calamidades tan viejas como la civilización, entre las que se incluyen -además de la falsa promesa de verdad- la violencia, la explotación, la «subjetivación identificante», la represión del deseo y la dominación política ilegítima. También cabe advertir -pues quiero así evidenciar que las cosas son harto complejas- que éste fue un tema fundamental del que se ocupó la influyente *teoría crítica* de la *escuela de Frankfurt*, el movimiento intelectual impulsado por Theodor Adorno y Max Horkheimer, teoría clave del antirracionalismo que es -a pesar de todo, sin lugar a dudas y con algunas reservas importantes- una de las claves para entender con agudeza las artes de los últimos tiempos y también -por ende- uno de los elementos teóricos más potentes entre los que castañetean y se articulan al interior del enfoque general de nuestra asignatura.[24] En este contexto, en función de la legitimidad de sostener que a la razón -como digo- se le imputan desdichas tan viejas como la humanidad, estos filósofos frankfurtianos postularon que, yendo mucho más atrás en el tiempo, antes del cientificismo o la ilustración moderna, debemos revisar y poner de manifiesto la violencia, el interés o la falsa promesa instalada ya -pretéritamente- en el lenguaje y en el propio pensamiento conceptual. ¡En el lenguaje y en los signos que usamos encontramos los primigenios y auténticos factores que operan para que nuestra especie no pueda conocer la verdad y para que los individuos se contenten o se ilusionen con simularla, mientras que -con ella, finalmente, a sabiendas o no- unos sujetos exploten o se apropien del poder de otros a otros! Diseñamos este Programa -como os digo- para objetar parcialmente y luego reponer estas tesis en lo que éstas implican -en tanto consecuente- para una teoría sobre las características y el funcionamiento de las artes en el mundo actual.

Una de las críticas más frecuentes al proyecto ilustrado -especialmente poderosa en el terreno artístico local- es que la razón, tal como la conocemos, imaginamos o usamos es una invención occidental, inapropiada para el mundo en toda su diversidad. Esta posición suele presentarse bajo el rótulo de *perspectiva postcolonial*, y para mí -en principio, y hasta ahora- es triplemente desacertada. Se presenta normalmente como un enfoque crítico que se concentra en las secuelas de

la colonización en las culturas, sociedades y pensamiento. Surge en diversas zonas del mundo como respuesta al legado de la colonización europea, buscando no sólo comprender (o desafiar) las estructuras de poder, las inequidades y las narrativas eurocéntricas; sino -además y finalmente- contribuir a una crítica más general respecto de la posibilidad de un conocimiento verdadero más allá de la voz de las experiencias y las perspectivas particulares e inconmensurables de las comunidades colonizadoras y colonizadas. Me voy a oponer fervientemente -en esta asignatura- a la aceptación, sin más, del escepticismo filosófico y el relativismo científico en los que se fundamenta esta tesis postcolonialista. Lo haré sin detenerme en sus motivaciones, siendo raudo, benévolo y flemático respecto de su flagrante oportunismo académico o político. Asunto sobre el que me ahorraré toda opinión.

Creo que es triplemente desacertada pues, en primer lugar (i), todas las ideas han de provenir de algún sitio y su lugar de aparición o formulación no tiene nada que ver con sus méritos epistemológicos y su potencial explicativo en cuanto propuesta de representación consensuada y operativa frente al mundo. Si bien, empíricamente, buena parte de ideas ilustradas (científicas, políticas, jurídicas, estéticas, etc.) alcanzaron su expresión más clara e influyente en la civilización europea moderna, se hallan arraigadas al día de hoy en una razón al alcance de todos, para ser debatida, negada o consentida. Dicho de otro modo: cualquier humano dotado de raciocinio puede comprometerse -eventualmente- con tales ideas. Por eso, en numerosas ocasiones a lo largo de la historia, los ideales ilustrados se han expresado libremente en civilizaciones no occidentales.

En segundo lugar (ii), adhiero a quienes observan cierto riesgo de esencialismo cultural en la teoría postcolonial, argumentando que puede caer en la trampa de presentar culturas colonizadas como entidades homogéneas y estáticas, en lugar de reconocer la diversidad interna. Los individuos tienden a ser vistos, en función de un supuesto interés colectivo (mas allá del interés individual, pero sin llegar a ser interés público), como células de un organismo superior (un clan, una tribu, un grupo étnico, una religión, una raza, una clase social, «los más vulnerables», una nación, etc.) y que el bien deseable es la gloria solidaria de esta colectividad en lugar del bienestar individual de las personas que la integran. Un ejemplo extremo es el nacionalismo, en el que el organismo superior es el estado-nación, es decir: un grupo étnico con un gobierno. No está claro que no haya conflictos entre nacionalismo o localismo y humanismo. No está claro -en este sentido- que el regionalismo postcolonial de izquierdas, que se postula como una herramienta para promover la unidad de un territorio en la lucha contra el imperialismo y las desigualdades, no se entere con un regionalismo de derechas proclive a destacar la identidad cultural y unos valores originarios de la región. Ningún tipo de localismo o reivindicación de lo originario debería confundirse con los valores cívicos, la esfera de lo público (universal), la responsabilidad social o -siquiera- el orgullo cultural. Los seres humanos somos una especie de animales sociales y el bienestar y la realización personal de cada individuo depende de pautas de cooperación y armonía que abarcan una comunidad.

Muchos contemporáneos dan por sentado que siempre existió algo llamado «teoría de los derechos humanos» o, para expresarlo en otros términos: que la idea de que la persona humana, por el mero hecho de anunciarse, es titular natural de determinados derechos de los que no puede ser despojada de modo arbitrario por ninguna autoridad, siempre acompañó a la humanidad. Una suposición de tal calibre sería históricamente falaz e ingenua. Tales preceptos, reconocidos hoy como pilares de nuestra civilización global, fueron producto de un lento pero firme desarrollo cultural de siglos. Y el ámbito civilizatorio que dio lugar a la idea de respeto por los derechos fundamentales de la persona humana que emana de su dignidad inherente, fue la Europa moderna.[25] Es un hecho histórico incontestable, que la idea de respeto por los derechos fundamentales del ser humano -por el sólo

hecho de serlo y con independencia de cuestiones secundarias tales como sexo, raza, clase, etc.- no surge ni en China ni en la India, civilizaciones milenarias que precedieron a la occidental; ni en Arabia o sitio alguno de Oriente Medio. Tampoco formaba parte del acervo cultural de los pueblos que habitaban América antes de 1492. Recordar esto es oportuno, sobre todo en tiempos como los actuales en los que, por obra de una lucha tribal que va de la «crítica» a la «cancelación», lo que históricamente conocíamos como Occidente, como modernidad, o como ilustración, parece no sólo renegar de sí mismo, sino incluso adoptar una actitud de negación colectiva en términos ético-valorativos. No obstante, la racionalidad occidental constituye nuestra memoria cultural. Ignorarla o refutarla -sin más- sería rechazar lo más característico de nuestra cultura en su conjunto y la privaría de la complementariedad de esos elementos constitutivos del despliegue cultural europeo a lo largo de siglos, a fin de cuentas: lo que permitió formular lo que denominamos hoy –y aún damos por sentado que está allí desde siempre- la teoría o el fundamento de las libertades individuales y los derechos humanos. Si renunciamos a la razón que heredamos del genio filosófico de los griegos, que forma parte de nuestro acervo cultural y que constituye una característica que distingue a los hombres de otras criaturas, desaparece con el tiempo el diálogo reflexivo como camino de integración y pacificación del conjunto social, y corremos el riesgo de parecernos a otros ámbitos -ajenos a nuestra tradición occidental- en los que la posibilidad de fundamentalismos e integristas con una motivación religiosa -o poco menos que religiosa- constituyen una opción que está permanentemente a la vuelta de la esquina.

A lo largo del proceso de la modernidad occidental se instalaron los cimientos de lo que hoy llamamos *humanismo*, un enfoque que valora la capacidad humana para la razón y la comprensión del mundo, abogando por el progreso social basado en la evidencia empírica, la libertad individual y el respeto por los derechos humanos. En su perspectiva, el humanismo privilegia el bienestar de hombres, mujeres y niños individuales por encima de la gloria de la tribu, la raza, la nación, clase social, grupo o la religión. Son los individuos, no los grupos, los que son «sintientes». Vale decir: los que sienten placer y dolor, satisfacción y angustia. Dado que estamos equipados con la capacidad de compadecernos de otros y empatizar con ellos, nada puede impedir que el círculo de la compasión se expanda desde la tribu para abrazar a toda la especie humana, especialmente a medida que la razón nos incita a percatarnos de que *no hay nada exclusivamente meritorio en nosotros mismos ni en los grupos a los que pertenecemos*. Desembocamos así forzosamente en el cosmopolitismo, esto es, la aceptación de nuestra ciudadanía en el mundo.

En tercer lugar (iii), cabe decir que la reacción «racionalista» o humanista ante la afirmación de que la ilustración es -en puridad- el ideario occidental debería ser, con toda convicción: «Ojalá lo fuera». Como he tratado de aclarar, la ilustración fue seguida rápidamente por una contra-ilustración, y la misma tradición occidental -a la que pertenecemos- ha permanecido dividida a partir de entonces. Tan pronto como la ciudadanía, a los tumbos, buscó la luz natural de la razón, dio comienzo la prédica pesimista de numerosos intelectuales de diversa índole (desde escritores románticos a filósofos del lenguaje; desde antropólogos culturales hasta analistas del discurso; desde pintores románticos hasta activistas instalacionistas) sugiriendo que la oscuridad no era tan mala después de todo, que debíamos dejar de atrevernos a saber tanto, que los dogmas y las fórmulas merecían otra oportunidad (aunque más no sea como succulentos y beneficiosos objetos de estudio), y que el destino de la naturaleza humana no era el progreso, sino la manipulación o la guerra sin fin.

1.4. *Nosotros y la racionalidad* | **Contrailustración local**

La alusión reiterada y recalcitrante al contexto artístico o cultural local es - sin dudas, desde mi punto de vista- una disposición peligrosa por su endogamia, provincianismo y cortedad de miras; además de limitar nuestra propia prédica -por ejemplo, la del libro que publicamos para este curso- a una recepción local, incapaz de trascender un medio ambiente -las más de las veces- pueblerino. Es preciso, sin embargo, referenciar lo que acabamos de decir sobre la prevalencia y naturalidad de una actitud contrailustrada, también en nuestro entorno próximo rioplatense. Todo, para quedarnos más o menos aclarados y advertidos respecto de nuestro sesgo cultural local, respecto de algunas características de nuestra propia inclinación -casi natural- a pensar el mundo y las artes de una manera -también contrailustrada y progresofóbica- y no de cualquier otra. Hagámoslo sin demora y muy brevemente.

La Argentina se organizó, durante la segunda mitad del siglo XIX siguiendo las ideas de la ilustración, introducidas por la llamada *generación del 37* y puestas en práctica por la *generación del 80* (Juan B. Alberdi, Domingo F. Sarmiento). Este proceso estuvo basado en la confianza en el progreso, en el marco de las reglas de derecho, respeto a la propiedad, libertades individuales y división de poderes. En paralelo, como en el mundo, se incubaba también un momento inverso, en este caso particular, crítico -debemos admitirlo- tanto de una adhesión a los ideales ilustrados como de una integración al proceso global de modernización económica (llamado despectivamente «división internacional del trabajo»). En el Río de la Plata, esa contracara cultural de la modernidad adquirió, por momentos, un carácter nacionalista, de corte marxista, que solo consideraba «nacional» al proletario, fuere gaucho, obrero o indígena (Juan Carlos Mariátegui, John W. Cooke, José Hernández Arregui, etc.), que confluyó con el modernismo de José Martí, Rubén Darío, José Enrique Rodó y José Vasconcelos. Estos intelectuales señalaron al Reino Unido y a los Estados Unidos como fuentes de un tipo materialismo básicamente mercantil, ajeno al humanismo latino. El grupo *Forja* (Arturo Jauretche, Raúl Scalabrini Ortiz) proporcionó un conjunto de argumentaciones resonantes y pegadizas al primer peronismo (1943-1955), con una dirección semejante. En lugar de la promoción lisa y llana -sin complejos- de progreso técnico y económico, educación de calidad, previsibilidad jurídica e inserción comercial en el mundo para mejorar las condiciones de vida, estos intelectuales invocaron la figura de «la Patria Grande» (expresión acuñada en los años veinte por Manuel Ugarte), para enarbolar -como factor simbólico de superioridad moral- la pobreza de toda América Latina contra el país del Norte, Europa y el mercado internacional.

Con el triunfo de la Revolución Cubana (1959), una parte de la doctrina peronista viró a la izquierda a través del socialismo nacional (Jorge A. Ramos, Jorge Enea Spilimbergo, Rodolfo Puiggrós), que tuvo vigencia durante los años sesenta y setenta. Continuó luego, la dictadura militar, el advenimiento de la democracia en 1983 y los 40 años posteriores, con algunas etapas distinguibles. Sin embargo, la autarquía, el estatismo y algunos de los ideales de izquierda -en crisis, en el mundo, pero agenciados en la política local rioplatense- permanecieron como jerga, como representación social y como emblema de la cultura y la intelectualidad argentina en sus diversos flancos.

Al caer el Muro de Berlín (1989) y disolverse la Unión Soviética (1991) pareció que el marxismo iba a descender en su popularidad e iba a permanecer -principalmente, como en el caso de nuestra propia asignatura- en su potencialidad teórica y crítica como método para entender la realidad con mayor agudeza. Sin embargo -en diversas proporciones y en diversos lugares- no fue del todo así. Siguiendo a Antonio Gramsci y a los filósofos posmodernos, el discurso del progreso social sustituyó el proletariado -como grupo social explotado y agente de la revolución-, por otros grupos sociales con reclamos identitarios, abriendo un nuevo frente adicional contra las ideas de la ilustración (Ernesto Laclau, Chantal Mouffe). Hemos de admitir -sin pretender mucho detalle- que este es el argot

preeminente en el discurso artístico local, cuyos agentes lo adoptan con entusiasmo o indefensión y lo emplean -con mayor o menor inocencia- cuando anhelan hacer arte para subvertir valores tradicionales (institucionales, ocularcéntricos, eurocéntricos, patriarcales, etc) que -presuntamente- responderían a una cultura implantada por la clase dominante. A fin de cuentas, cuando se proponen hacer arte de acuerdo a lo esperado.

Más allá de toda posible adhesión o rechazo a la reconstrucción histórica que esbocé en los últimos cuatro o cinco párrafos, lo importante es tener siempre presente que una parte sustantiva de la comunidad intelectual argentina y -hemos de reconocerlo- también el grueso del mundo del arte admiten -sin demasiada escrupulosidad y como identidad de grupo- una versión de la historia argentina conforme a los principios del socialismo nacional, tales como la lucha de clases, la explotación capitalista, la apropiación de plusvalías, el trabajo alienado y el poder del «capital financiero» con su imperialismo del dinero, sumado a la revelación gramsciana de considerar a la justicia como artilugio de clase y a la educación y las artes como herramienta política. Y todo esto, sin una comprensión experta y crítica de las características particulares, las posibilidades, y el verdadero o efectivo alcance político de las artes. Insisto, lo que acabo de escribir acerca de las contrailustraciones global y local responde a una conjetura: patentizar nuestros supuestos nos ayudará a componer una perspectiva crítica del fenómeno que ahora nos interesa, las artes visuales.

2. Objetivos

En función de las anteriores consideraciones, e indicando una atención especial para con las metas que -por una razón argumentativa- hemos puesto en quinto y sexto lugar, nos proponemos los siguientes objetivos generales:

Lograr que el alumno...

1. ...adquiera los elementos conceptuales que le permitan iniciarse o disciplinarse en la tarea de determinar el sentido de su actividad creadora o productora de objetos, ideas o acciones de arte.
2. ...Sintetice destrezas y conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera en el marco de una teoría general del arte.
3. ...sea capaz de afianzar y profundizar, toda vez que el caso lo requiera, su tarea de creación y/o producción artística por medio del manejo reflexivo de conceptos referidos a diferentes aspectos del fenómeno *arte*.
4. ...detecte, observe y comprenda la existencia de diferentes niveles de realidad del arte. Entendiendo tales prácticas o productos como...

...**comunicación**, como modos históricos específicos de intercambio de signos (de trato discursivo a través de signos);

...**estructuras**, como conjuntos ordenados de elementos sensibles, creados mediante operaciones artísticas;

...**objetos**, como un tipo específico de objetos construidos e intercambiados interesadamente (Habermas) por las comunidades humanas;

...**información**, como un intento por generar auténtico orden, destinado a oponerse al inexorable aumento de la entropía general del universo;

...función de un modelo de **relación arte-realidad**, en la definición de un rol presentativo o representativo del arte en la sociedad y la cultura.

5. ...sea capaz de analizar, criticar y –por lo tanto- superar las siguientes creencias (habituales en la comunidad de especialistas en arte o artistas en formación, y muy débilmente fundadas) :

5a. «La obra de arte es concebida por su autor con el fin o el proyecto principal de expresar, transmitir o comunicar algo.»

5b. «La obra de arte significa o expresa contenidos que el artista voluntaria, consciente o intencionalmente, ha concebido, imaginado o determinado para su creación.»

6. ...sea capaz de reconocer dichas creencias como parte del juego del arte, alimentando su capacidad de imponer, como sostiene Baudrillard (1972) o Bourdieu (1992), los intereses aparentemente más desinteresados.

7. ...desarrolle su sensibilidad valorativa mediante la toma de conciencia de nuevos aspectos o dimensiones del hecho (idea, objeto, acción, etc.) artístico. Observando las artes visuales actuales también como posible campo de investigación individual

8. ...adquiera (finalmente) el hábito de la reflexión y el discernimiento crítico.

3. Contenidos y lecturas | Programa analítico

El programa de nuestra asignatura, analíticamente, puede dividirse en cuatro unidades o conjuntos temáticos, relativos a las cuatro preguntas o encuadres mencionados en nuestro Preámbulo.

<p>Unidad 1 La definición del arte Determinar el conjunto de condiciones del empleo de la palabra 'arte'</p>	<p>Unidad 2 Arte-orden Las obras de arte como conjuntos sensibles organizados</p>
<p>Unidad 4 Arte-Sociedad El fenómeno del arte en el marco de la sociedad y la cultura</p>	<p>Unidad 3 Arte-texto Las obras de arte como artefactos significantes</p>

Unidad 1 | Arte, belleza, esteticidad, artisticidad

El problema de la definición general del arte (Eco, 1962; Formaggio, 1973, Introducción; Danto, 1981 y 1997; Fraenza, 1999; y Pierantoni, 1983, 5.). **Bibliografía básica:** Fraenza, 2018, 2.3.

Comentario breve: Puede considerarse que un estudio de las ideas estéticas^[26] –fundamental para una historia de la filosofía- implica contenidos que, en orden al estado ya desencantado del arte actual y ante la imposibilidad de articular una definición universal,^[27] se convierten en indagaciones históricas (de la filosofía) de gran especificidad que poco aportarían a la consecución de nuestros objetivos. Sin embargo, es posible recurrir a la estética del pasado desde una perspectiva científica corriente y contemporánea con el objeto de enmarcar, definir y contrastar la preocupación genuina por establecer una definición general del arte, o bien de circunscribir sus cualidades esenciales o diagnósticas. Dino Formaggio y Umberto Eco acometieron el problema y formularon una serie de hipótesis en torno al posible reemplazo del concepto de belleza (expresión, intuición, idea, forma, manifestación de piedad o armonía, etc.) por la noción laica de artisticidad para comprender el fenómeno arte, para reconstruir su lógica institucional, para explicar las leyes de su funcionamiento social; o también, para investigar el tipo de «alquimia social» (Pierre Bourdieu, *Op.cit.*) del cual surge el arte, procedimiento que consigue –en la práctica- transmutar el mero enfrentamiento de intereses particulares (de artistas y público que buscan su propia consagración) en esencia sublimada de lo universal. En sus diversos aspectos, el tratamiento de este tema involucra las nociones de muerte del arte (Hegel) y fin del arte (Arthur Danto) en algunos de los sentidos en que éstas han sido propuestas. Otro elemento a considerar frente al problema de la artisticidad de las obras de arte es la denominada inflexión metasemiótica que caracteriza el arte hacia el fin del milenio; tema que se precisará en la Unidad 3.

Unidad 2 | El orden de la obra de arte

Estructura y obra de arte. La obra de arte como conjunto ordenado de cualidades sensibles (Junker, 1971). La totalidad y el orden inmanente como constantes estéticas. La reducción de la estructura estética en el arte del siglo xx (Junker, *op.cit.*, Marchán, 1972 y Danto, *op.cits.*). La dimensión política (o no-política) del arte y el proceso de atrofia del modus estructural de sus obras (Junker, *op.cit.*,

Möller, 1972, Fraenza, *op.cit.* y Fraenza *et alt.*, 2009). La superstición de lo orgánico (el símbolo) y su crítica (la alegoría), en relación a la constitución sensible de los especímenes artísticos (Bürger, 1974; Buchloh, 1982 y 1995; Grasskamp 1995; Brea, 1988). **Bibliografía básica:** Fraenza, 2018, 2.2. y 3.2.4.

Comentario breve: El concepto de forma-estructura, implicando las cualidades de totalidad y orden inmanente, aparece históricamente como una constante estética esencial de las obras de arte, al menos hasta cierto momento de la historia del arte occidental. Hans Dieter Junker (un profesor de arte de la RFA) observa y describe cómo las prácticas artísticas del siglo veinte (vanguardistas y no vanguardistas) comienzan a desbaratar el mencionado orden estructural (orgánico o simbólico) hasta atrofiarlo totalmente en el marco de las poéticas de neovanguardia (contemporáneas a su artículo, de 1971). Seguir este proceso de disolución obliga a un conocimiento breve pero profundo de las más diversas poéticas del siglo veinte, en su relación con la representación y con otros diversos nexos de unidad formal e integración (postimpresionismo, cubismo, DaDá, principio collage, concretismo, combinatoria programada, pop art, arte mínimo, arte óptico, estructuras multimediales, arte terrestre, arte conceptual, arte post-conceptual).

Unidad 3 | El Arte como texto | Elementos de semiótica de las artes visuales.

El arte como signo, como texto, como discurso (Eco, 1962, 1968, A.3., 1975, 3.7., 1979, 3., 1991, 1., Fraenza *et alt.*, 2009).^[28] El arte como sistema de comunicación, de la obra abierta a la cooperación textual (Eco, *op.cit.*; Llovet, 1979, 4.; Schmidt, 1971). Recepción sintagmática y recepción no-sintagmática de la obra de arte (Bürger, 1974; ; Fraenza, 2003 y 2003a; Buchloh, 1982 y 1995; Grasskamp 1995; Brea, 1988; Fraenza *et alt.*, 2007; Foster, 1996; Harrison & Wood, 1993). El nacimiento de la artísticidad comunicativa humana como ideal de una praxis desalienada (Eco, *op.cit.*; Formaggio, 1983, 1.16./18.) La imagen y el modo de existencia referencial de la obra de arte, niveles de contenido y significación (Barthes, 1960 y 1963; Eco, 1968, B., 1975, y 1985). El arte reciente y su conciencia inflexiva (Menna, 1975). **Bibliografía básica:** Fraenza, 2018, 1.

Comentario breve: Las obras de arte son conjuntos significantes, es decir, textos. Esto debe ser argumentado y explicado en un marco de categorías que provienen de la semiótica (general), en sus diversas instancias de consolidación disciplinar (semiología, teorías textuales, teoría del discurso). Se ha de especificar –también, si la hubiera– las particularidades de los textos artísticos respecto de los textos que se originan en el resto de la comunicación, no artística. Por otra parte, buena parte de la historia del arte autónomo depende del rol cumplido por la representación a través de imágenes. Por lo tanto, es necesario ajustar una comprensión básica del funcionamiento de las imágenes. Filiberto Menna expone la hipótesis de que el arte de los siglos XIX y XX despliega (o completa el despliegue de) una inflexión autoanalítica de orden metalingüístico.

Unidad 4 | Arte y sociedad. Elementos de sociología de las artes visuales.

El fenómeno del arte en el marco de la sociedad y la cultura. Las tesis de la Escuela de Frankfurt en la Teoría de la vanguardia (Bürger, 1974; Möller, 1972). Lo artístico y lo político (Bürger, *op.cit.*, Schmidt,

Op.cit.; Junker, *op.cit.*; Fraenza, *op.cit.*). La superstición de lo orgánico y las estrategias alegóricas, como aperturas de mundo (saber del arte) y como acción estratégica (Bürger, 1974; Fraenza *et alt.*, 2009, Fraenza, 2003 y 2003a; Buchloh, 1982 y 1995; Grasskamp 1995; Brea, 1988; Fraenza *et alt.*, 2007; Foster, 1996; Harrison & Wood, 1993). La dialéctica vanguardia-Kitsch y las relaciones entre arte y diseño y entre arte e industria del entretenimiento (Llovet, 1979; Eco, *Op.cits.*; Bürger, *op.cit.*). Las reglas del arte después del fin del arte (Danto, *op.cits.*, Bourdieu, 1992, Fraenza, *op.cit.*)

Bibliografía básica: Fraenza, 2018, 1.3.2.; 2.1. y 3.

Breve comentario: El propósito de esta unidad es reflexionar acerca de la función (oculta, disimulada o ignorada) del arte en la sociedad contemporánea. Se intenta establecer un esquema de las interacciones entre el arte y su contexto social cultural. Se intenta establecer una delimitación entre los fenómenos arte autónomo y cultura de masas (falsa superación de la alienación entre arte y sociedad). Se procura analizar la carencia típica de efectividad histórica o social del arte. Principalmente, de analizar el carácter ideológico del arte autónomo como parte del carácter afirmativo de la producción cultural de la sociedad burguesa (tal como fue explicado por Herbert Marcuse). Luego, como decimos arriba, procuraremos reflexionar sobre la lógica institucional particular de las disciplinas del arte autónomo. Explicar las leyes de su funcionamiento, leyes que regulan la «alquimia social» que consigue transmutar el mero enfrentamiento de intereses particulares en esencia sublimada de un arte universal (aparentemente) beneficioso para el género humano.

4. Bibliografía

4.1. Obligatoria, básica: FRAENZA, FERNANDO (2018) *El arte. Una pregunta. Escritos previos* (Córdoba: Brujas)

4.2. Ampliatoria, por unidades de contenidos:

Unidad 1 | Arte, belleza, estética, artisticidad. Eco, 1962; Formaggio, 1973, Introducción; Danto, 1981 y 1997; Fraenza, 1999; y Pierantoni, 1983, 5.).

Unidad 2 | El orden de la obra de arte. Junker, 1971; Marchán, 1972; Danto 1981 y 1997; Möller, 1972, Fraenza, 1999 y Fraenza et al., 2009; Bürger, 1974; Buchloh, 1982 y 1995; Grasskamp 1995; Brea, 1988.

Unidad 3 | El Arte como texto | Elementos de semiótica de las artes visuales. Eco, 1962, 1968, A.3., 1975, 3.7., 1979, 3., 1991, 1., Fraenza et al., 2009; Llovet, 1979, 4.; Schmidt, 1971; Bürger, 1974; Fraenza, 2003 y 2003a; Buchloh, 1982 y 1995; Grasskamp 1995; Brea, 1988; Fraenza et al., 2007; Foster, 1996; Harrison & Wood, 1993; Formaggio, 1983, 1.16./18; Barthes, 1960 y 1963; Eco, 1968, B., 1975, y 1985; Menna, 1975.

Unidad 4 | Arte y sociedad. Elementos de sociología de las artes visuales. Bürger, 1974; Schmidt, 1971; Junker, 1971; Bürger, 1974; Fraenza et al., 2009, Fraenza, 2003 y 2003a; Buchloh, 1982 y 1995; Grasskamp 1995; Brea, 1988; Fraenza et al., 2007; Foster, 1996; Harrison & Wood, 1993; Llovet, 1979; Danto, op.cits., Bourdieu, 1992.

4.3. Referencias bibliográficas:

BARTHES, ROLAND

1961. «Le message photographique», en *Communications 1*. Traducción castellana «El mensaje fotográfico», en Barthes Roland et Alt. (1973), *El análisis de las imágenes* (Buenos Aires: Tiempo contemporáneo).
1963. «Rhétorique de l'image», en *Communications 4*. Traducción castellana «Retórica de la imagen», en Barthes Roland et Alt. (1973), *El análisis de las imágenes* (Buenos Aires: Tiempo contemporáneo).
1964. «Eléments de sémiologie» en *Communications 4*. Traducción castellana «Elementos de semiología», en Barthes Roland et Alt. (1972), *La semiología* (Buenos Aires: Tiempo contemporáneo). Cap.I.; III. y IV. (no el II.).
1972. *La semiología* (Buenos Aires: Tiempo contemporáneo).
1973. *El análisis de las imágenes* (Buenos Aires: Tiempo contemporáneo).

BAUDRILLARD, JEAN

1972. *Pour une critique de l'économie politique du signe* (Paris: Gallimard). Traducción castellana de Aurelio Garzón del Camino, *Crítica de la economía política del signo* (México: Siglo, 1974).

BOURDIEU, PIERRE

1992. *Le regles de l'art* (Paris: du Senil). Traducción castellana de Thomas Kauf, *Las reglas del arte* (Barcelona: Anagrama, 1995).

BUCHLOH, BENJAMIN & WALTER GRASSKAMP

1995. Hans Haacke: *Obra Social* (Barcelona: Fundació Antoni Tàpies).

BÜRGER, PETER

1974. *Theorie der Avantgarde* (Frankfurt: Suhrkamp). Traducción castellana de J.García, *Teoría de la Vanguardia* (Barcelona: Península, 1987).

CALABRESE, OMAR

1984. «L'intertestualità in pittura. Una lettura degli Ambasciatori di Holbein» (Urbino: Centro di semiotica e linguistica), Traducción castellana de Anna Giordano, «La intertextualidad en pintura. Una lectura de Los Embajadores de Holbein» (pp.29-56) en *Cómo se lee una obra de arte* (Madrid: Cátedra, 1993).

1985. *Il linguaggio dell'arte* (Milano: Bompiani). Traducción castellana de Rosa Premat, *El lenguaje del arte* (Barcelona: Paidós, 1986).

1993. *Cómo se lee una obra de arte* (Madrid: Cátedra).

CHARTIER, ROGER

1991 *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la revolución Francesa*, Gedisa, Barcelona, 1995. Trad.de Beatriz Lonné, del original *Les origines culturelles de la révolution française*, Duke University Press, 1991.

DANTO, ARTHUR

1981. *The Transfiguration of the Commonplace* (Cambridge: Harvard Press). Traducción castellana de Angel y Aurora Mollá, *La transfiguración del lugar común* (Barcelona: Paidós, 2002).

1997. *After of the End of Art* (Princeton University Press, New Jersey). Traducción castellana de Elena Neerman, *Después del fin del arte* (Barcelona, Paidós, 1999).

DUFRENNE, MIKEL

1953. *Phénoménologie de l'expérience esthétique* (Paris: PUF). *Fenomenología de la experiencia estética*, tomo primero, parte XII, Ch.IV.

ECO, UMBERTO

1963. «El problema para una definición general del arte», en ECO, 1963a, pp.127-154.

1963^a. *La definizione dell'arte* (Milano: U.Mursia). Traducción castellana de R.de la Iglesia, *La definición del arte*, (Barcelona: Martinez-Roca, 1968).

1968. *La struttura assente* (Milano: Bompiani). Traducción castellana de Francesc Serra Cantarell, *La estructura ausente* (Barcelona: Lumen, 1971).

1975. *A Theory of Semiotics* (Milano: Bompiani). Traducción castellana de C.Manzano, *Tratado de semiótica general* (Barcelona: Lumen,1977).

1979. *Lector in fabula* (Milano, Bompiani). Traducción castellana de Ricardo Pochtar, *Lector in fabula* (Barcelona: Lumen, 1981).

1984. «On Fish and Buttons» (*Semiótica* 48, 1/2, 1984) 1985. *Sugli specchi e altri saggi* (Milano: Bompiani). Traducción castellana de Cárdenas Moyano, «Signos, peces y botones. Apuntes sobre semiótica, filosofía y ciencias humanas», en *Sobre los espejos y otros ensayos* (Buenos Aires: Lumen, 1992); pp.323-357.

1985. *Sugli specchi e altri saggi* (Milano: Bompiani). Traducción castellana de Cárdenas Moyano, *Sobre los espejos y otros ensayos* (Buenos Aires: Lumen, 1992).

1990. *I limiti dell'interpretazione* (Milano: Bompiani). Traducción de Helena Lozano, *Los límites de la interpretación* (Barcelona: Lumen, 1992).

EHMER, HERMANN.K. et alt. (Ed.)

1971. *Visuelle Kommunikation. Beitrage zur Kritik der Bewusstseinsindustrie* (Köln: DuMont). Traducción castellana de Eduardo Subirats, *Miseria de la comunicación visual* (Barcelona: GGilli, 1977).

FORMAGGIO, DINO

1973. *L'arte* (Milano: ISEDI). Traducción castellana *Arte* (Barcelona: Labor, 1976).

1983. *La morte dell'arte e l'estetica* (Bologna: Il Mulino). Traducción castellana de M.Arbolí, *La muerte del arte y la estética* (México: Ed.Grijalbo, 1992).

FOSTER, HAL

1996. «Who's Afraid of the Neo-Avant-Garde?», en *The Return of the Real. The Avant-Garde at the End of the Century* (Cambridge, MIT Press). Traducción castellana de Alfredo Brotons, *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo* (Madrid: Akal, 2001).

FOUCAULT, MICHEL

1969. *L'archéologie du savoir* (Paris: Gallimard). Traducción castellana de Aurelio Garzón del Camino. *La arqueología del saber* (Madrid: Siglo XXI, 1972).

1972. *L'ordre du discours*. Traducción castellana de A.González Troyano, *El orden del discurso* (Barcelona: Tusquets, 1973).

FRAENZA, FERNANDO.

1999. «De la historia del arte a su post-historia». Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

2003. «Carácter social de la ciencia y carácter pretérito del arte» en *Representación en ciencia y arte*, Compilado por L.Minhot y A.Testa, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

2003a. «Otro carácter pretérito del arte contemporáneo», en Actas IX Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. 2003/Setiembre. Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

2018. *El arte. Una pregunta. Escritos previos* (Córdoba: Brujas)

FRAENZA, FERNANDO & ALEJANDRA PERIÉ

2007. «Representando no sólo el arte sino la vanguardia misma», en www.comunidadoffline.com.ar.

2010. *Diseño, estética y discurso* (Córdoba: Advocatus-Universidad Blas Pascal).

2011. «2. De la superstición de lo orgánico a la crisis de la obra de arte» En MOLINA, Manuel et al, 2011, *Pintura & aledaños* (Córdoba: Brujas), pp.59 y ss.

FRAENZA, FERNANDO et al.

2009. *Ver y estimar arte apreciándonos a nosotros mismos, a comienzos del tercer milenio, y sobre todo, en regiones periféricas del mundo* (Córdoba: Brujas).

HABERMAS, JURGEN

1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (Darmstadt: Luchterhand). Traducción castellana de *Historia y crítica de la opinión pública* (Barcelona: GG, 1981).

1973. *Legitimationsprobleme in Spätkapitalismus* (Frankfurt am Main: Suhrkamp). Traducción castellana de José Luis Etcheverry, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío* (Buenos Aires: Amorrortu, 1975).

1981^a. «Modernity versus post-modernity» en *New German Critique*, N.22, 1981. Traducción castellana «Modernidad, un proyecto incompleto» en *Puntos de Vista*, N.21 (Ago), 1984, Buenos Aires. Compilado en Casullo Nicolás et Alt, *El debate Modernidad-Postmodernidad* (Buenos Aires: Puntosur, 1989), pp 131-144.

HARRISON, CHARLES & PAUL WOOD

1993. «Modernidad y modernismo», Parágrafo «Historia», en WOOD Paul, FRASCINA Francis, HARRIS Johnatan & HARRISON Charles (1993), *Modernism in dispute* (New York: The Open University). Traducción castellana (1999) *La modernidad al debate. El arte desde los cuarenta* (Madrid: Akal), pp. 249-259.

HJELMSLEV, LOUIS

1943. *Omkring sprogteoriens grundlaeggelse* (Kobenhavn: Universitet). Traducción castellana de J.L.Diaz de Llano, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (Madrid: Gredos, 1984, 2da.Ed.). Cap.XIII., pp.73-89 y ; Cap.XXII., pp.160-173

JUNKER, HANS DIETER

1971. «La reducción de la estructura estética: un aspecto del arte actual», en Ehmer et alt. *Visuelle Kommunikation. Beitrage zur Kritik der Bewusstseinsindustrie* (Köln: DuMont). Traducción castellana de Eduardo Subirats, *Miseria de la comunicación visual* (Barcelona: G.Gilli, 1977) pp.27-76.

LLOVET, JORDI

1979. *Ideología y metodología del diseño; una introducción crítica a la teoría proyectual* (Barcelona: G.Gilli).

MALDONADO, TOMÁS

1987. *Il futuro della modernità* (Milano: Feltrinelli). Traducción castellana de Francisco Diaz Padilla, *El futuro de la modernidad* (Madrid, Júcar Universitaria, 1990).

MARCHÁN, SIMON

1972. *Del arte objetual al arte de concepto. 1960-1974* (Barcelona Akal).

MENNA, FILIBERTO

1975. *La linea analitica dell'arte moderna: le figure e le icone* (Torino: Einaudi). Traducción castellana de Francesc Serra i Cantarell & Joaquim Romaguera i Ramió, *La Opción Analítica en el Arte Moderno. Figuras e íconos*. (Barcelona: Gustavo Gilli, 1977).

MOLINA, MANUEL; FERNANDO FRAENZA & ALEJANDRA PERIÉ

2011. *Pintura y aledaños. Para una crítica de la institución arte en Córdoba, Argentina* (Córdoba: Brujas).

MÖLLER, HEINO

1971. «El arte como ideología» (1971), en Ehmer et alt. *Visuelle Kommunikation. Beitrage zur Kritik der Bewusstseinsindustrie* (Köln: DuMont). Traducción castellana de Eduardo Subirats, *Miseria de la comunicación visual* (Barcelona: G.Gilli, 1977), pp.77-115.

PIERANTONI, RUGGERO

1979. *L'occhio e l'idea. Fisiologia e storia della visione* (Milano: Boringhieri). Traducción castellana de Rosa Premat, *El ojo y la idea. Fisiología e historia de la visión* (Barcelona, Paidós, 1984).

SAUSSURE, FERDINAND

1916. *Cours de linguistique general* (Paris). Traducción castellana *Curso de lingüística general* (Buenos Aires: Losada, 1946). Introducción.III., pp.33-51; 1ro..I., pp.99-108; 2do.I./VI., pp.145-185.).

SCHMIDT SIEGFRED

1971. «Lo estético y lo político; la función de lo estético en el desarrollo social», en revista *Humboldt N1/445*, 1971, pp.11-20, Uber-See, Hamburg.

5. Metodología

5.1. Comentario general sobre el concepto de educación que suscribimos

Creemos que es menester dejar en claro, en nada más que un par de párrafos, que *no suscribimos completamente los postulados canónicos de los enfoques pedagógicos mas difundidos e influyentes en el actualidad*, es decir: los conceptos que hoy conducen las diversas reformas en el arco que se extiende entre la escuela elemental y la universidad. Esto significa que no consentimos por completo la actual supremacía del discurso pedagógico en la educación, sobre todo, universitaria. Por otra parte, cabe decir que esto nos tiene sin cuidado pues, dicha jerga no se perderá, está lejos de extinguirse, ya que su discurso embebe hasta los rincones más recónditos del contexto educativo, en todos sus niveles. Nosotros, allí, en ese contexto, representamos tan sólo una breve anomalía. Si, por casualidad, dicho argot es el verdadero, no carecerá de promotores. El proyecto de enseñanza-aprendizaje de nuestra cátedra tiene el valor de una digresión diminuta, que si bien se endereza a suministrar algo de la pluralidad que amerita la mismísima condición universitaria de unos estudios profesionales o disciplinares, no consigue asegurarla (apenas se hinca en el poderoso monólogo pedagógico).

La pedagogía ha evolucionado hacia una reflexión y una opinión sobre la enseñanza en general, de tal manera que se ha liberado por completo de las materias que en realidad se vayan a enseñar, con pésimas consecuencias -sobre todo- en la formación no sólo de los estudiantes, sino también, de los profesores. Su extensa labor de desacreditación del magisterio y de todas las técnicas tradicionales de enseñanza ha surtido un efecto abrumador y ha terminado desterrando de las aulas a los profesores que creían tener algo que enseñar. Se habla del «maestro ignorante» suponiendo que el profesor no necesita conocer su propia materia, sobre la cual no es infrecuente que sepa apenas poco más que sus alumnos.

Hemos de aceptar que, desde hace ya muchos años se viene instaurando y consolidando una doctrina que podría resumirse en los siguientes principios:

- La principal misión de las asignaturas no es transmitir contenidos, sino crear el ámbito en el cual los sujetos reflexionen y construyan su propio saber (en el peor de los casos, opinen, y crean que su opinión -corriente, acrítica-, en sí misma es valiosa).
- El estudiante aporta más a la cátedra que la cátedra al estudiante.
- El método importa más que el contenido.
- Los estudiantes deben ser motivados (o, por lo menos: no importunados) antes que formados en un tema.

Se insiste en que la educación no debe ser una mera transmisión de conocimientos. ¿Qué tiene de malo lo transmisivo? Las escuelas, institutos, universidades y cátedras son precisamente eso: comunidades de transmisión del saber. Con la enseñanza transmisiva, las nuevas generaciones pueden aprovechar el saber acumulado de las anteriores. Un «constructivismo» mal o bien

entendido no pretende que el estudiante aprenda ni se esfuerce en aprender, sino que trabaje en equipo durante horas y -luego- diga su parecer.

Suele afirmarse que una de las diferencias más importantes entre el ser humano y el animal no humano es que éste no puede transmitir un saber aprendido. Por más entrenado que esté, un elefante jamás podrá adiestrar a sus crías. Esa capacidad de acumular saber y transmitirlo de generación en generación es la clave de la evolución de la humanidad. Al desautorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como comunicación de conocimientos en nombre de la «libertad de aprendizaje» del estudiante, la pedagogía supone que cada sujeto -a pesar de sus prejuicios y creencias- puede empezar libremente de nuevo, descubriendo el mundo por sí solo. La pedagogía promovió la sustitución del estudio y los ejercicios repetitivos por una suerte de creatividad indefinida en el aprendizaje.

Creemos que el desprecio por los que suelen llamarse «métodos tradicionales» es algo necio: no se entiende cómo llegamos hasta acá, cómo se hicieron los grandes descubrimientos y cómo se formularon tantos teoremas y sistemas que permiten al mundo funcionar, a la industria desarrollarse, a los médicos sanar, al arte tener algún interés, etc., etc. Todo eso se hizo gracias a la transmisión del conocimiento acumulado por una generación a la siguiente, es decir, a los métodos que actualmente es habitual descalificar.

La educación se ha entregado a las doctrinas que apuestan por desterrar los conocimientos, por profesar su devoción a la innovación y a los métodos constructivistas de aprendizaje a través del descubrimiento puro. Así, los estudiantes pasaron de leer textos largos a pegar hojas en un mural o inventar ellos mismos los contenidos. Pasaron de recibir clases en un estilo de instrucción directa a un aprendizaje por descubrimiento puro, en el que -como decimos- el estudiante aprende a aprender. No faltan los gurús que advierten del peligro de la clase magistral (aunque, al cabo de dos horas de predicación al respecto, se aplaude su clase magistral con una ovación). Pero la cuestión de fondo es: ¿puede un aprendiz saber lo que necesita saber, si no sabe lo que aún no ha aprendido?

Otra idea en boga es la de aprender a aprender. Pero, «se aprende aprendiendo algo» (algún contenido), no «aprendiendo a aprender algo». En definitiva, creemos que nuestra tarea no sólo consiste en «enseñar a aprender», ni en fomentar la «espontaneidad creadora del alumno», sino también en transmitir contenidos ya fraguados en la dialéctica de las diversas disciplinas científicas y filosóficas y en desarrollar la memoria de un legado pasado que da sentido al presente y abre el paso al futuro.

No nos formulamos -con tono preocupado- preguntas tales como si son más importantes los *contenidos* que la *formación*; o si nuestra tarea como profesores consiste en *formar* o en *informar*. Entendemos que un sujeto bien formado en un campo de saberes es el que tiene sus conocimientos bien ordenados y estructurados, no aquel que carece de conocimientos.

Tampoco nos quita el sueño la alternativa *inteligencia vs memoria*, aún cuando mucha gente

presume de falta de memoria (como si memoria e inteligencia fueran inversamente proporcionales) y nadie de falta de inteligencia. Tenemos que la inteligencia es una serie de procesos que se llevan a cabo con ideas, y éstas -necesariamente- se atesoran de manera ordenada y accesible en la memoria. Tal como lo sostuvo Kant, los contenidos de conocimiento sin las estructuras del pensamiento permanecen desconectados e inútiles, pero -simétricamente- las estructuras del pensamiento sin los contenidos del conocimiento están vacías. Dicho de otro modo: no se puede reflexionar sobre unas ideas cuando se carece de ideas. Quienes se oponen a una educación de la memoria dicen que lo importante es aprender a consultar e interpretar libros, y no saber el libro de memoria. Es cierto que los libros están para ser consultados e interpretados, pero los libros -y los demás soportes externos de información- existen porque nuestra memoria es limitada, no porque el desarrollo de la memoria sea nocivo o inconveniente para la formación de un estudiante, un investigador o un profesional inteligente. No somos capaces de darnos cuenta de cuál es el error que se ven en hacer memorizar unos contenidos, si la memoria es herramienta imprescindible para el aprendizaje. Cualquier persona que se precie de ser culta o formada en algo, no lo es por lo mucho que ha leído, sino por lo mucho que ha podido retener en su memoria de aquello que ha leído. Si se debe desarrollar la inteligencia es porque hay contenidos sobre los que reflexionar, temas que merecen el trabajo de ser estudiados. Los contenidos del conocimiento no son un mero pretexto para agudizar el ingenio, por el contrario, son el motivo por el cual el ingenio debe ser agudizado. Son los contenidos del saber, que son un fin en sí mismos, los que exigen la educación de la inteligencia. Finalmente, creemos que lo más importante en la enseñanza es enseñar contenidos.

La divulgación masiva de la pedagogía no ha mejorado la educación pero sí le ha provisto a todo el mundo -alumnos poco dedicados, sociedad que los apaña y autoridades que quieren «dibujar» resultados- de argumentos para disculpar al estudiante y responsabilizar a quienes intentan enseñar una materia de conocimiento. Muchos estudiantes llegan a la Universidad -sobre todo a los estudios profesionales o superiores de arte- no sabiendo siquiera expresarse correctamente y son incapaces de redactar un párrafo coherente con la puntuación correcta y sin faltas de ortografía. ¡Y no les importa! Se ríen, a veces, les parece gracioso ser ignorantes. Algo les ha enseñado su experiencia previa en la escuela: están convencidos de que les irá igual de bien que a los que sí saben. El nuevo sistema educativo ya no presenta ideales modélicos a los estudiantes (los grandes «genios», héroes, sabios o artistas de la humanidad) pues no quiere que el alumno se destaque o se distinga imitándolos, sino que se inserte de manera anónima en una sociedad falsamente igualitaria pero, a fin de cuentas, meramente consumista. Los profesores de historia ya no pueden narrar con emoción las grandes hazañas y no se habla -ni siquiera con un fin didáctico- de las grandes pasiones que movieron a los hombres de cada época a actuar de tal o cual manera para cambiar el mundo o el rumbo de la historia.

Además: ¿Existe la realidad antes de ser conocida, o es el alumno el que la «construye» arbitrariamente, a su antojo? Es verdad que la crisis educativa actual es una crisis del conocimiento. La realidad ni se inculca (como creerían los más conservadores), ni se construye (como creerían los más innovadores); la realidad -tal vez- se descubre, pues existe antes de ser conocida por el alumno. Esa es la postura de la filosofía realista que fundamenta la educación clásica. Y para descubrir un

hecho, y ubicarlo en el todo de la realidad, necesitamos a un docente que conoce bien su materia y que sabe transmitirla con cierto entusiasmo. Es indispensable estudiar cómo pensaron los demás antes de poder pensar por uno mismo. Y creemos que, para que los estudiantes la tomen esto en serio, se ha de materializar mediante una asignatura con libros de texto, con exámenes, es decir: con aprobados y desaprobados. Y sabemos que todo ello es muy poco pedagógico, pero no hay otro remedio.

¿Que los alumnos deben aprender por sí mismos y participar en los procesos de aprendizaje? Esto no es ninguna innovación educativa, es asunto de sentido común. ¿Que tienen que descubrir las cosas por ellos mismos? Esto -lo sugerimos- es un disparate. Cuando la Europa cristiana de la edad media perdió gran parte de la ciencia griega, careció de tales saberes hasta que los volvió a encontrar gracias a los árabes, que habían conservado dicho conocimiento. Todo esto, en el marco de la creencia generalizada -no sólo restringida los círculos epistemológicos, sino convertida en moda de gran popularidad- de que el conocimiento es -meramente- una «construcción social» y que, por consiguiente, toda verdad es relativa a un punto de mira o bien, a una conveniencia práctica. Debe quedar claro que no compartimos esa creencia y que -a lo largo del curso, presentaremos algunas buenas razones para suponer que es posible establecer algunos límites más allá de los cuales se puede afirmar que un saber determinado sobre el mundo es malo o inverosímil; comparado con otros, más convincentes, sostenidos por argumentos capaces de persuadir a una comunidad. Estos últimos no son arbitrarios -como suele afirmarse- son, con reservas y provisionalmente, «verdaderos» a la espera de argumentos más persuasivos. Como criterio, esta idea cuasi popperiana de conocimiento quizá sea demasiado débil, pero es suficiente para reconocer que no es cierto que todo lo que se nos ocurre en cuanto saber sirve; y, al revés: que no es cierto que todos los saberes son convencionales o arbitrarios. Charles S. Peirce (uno de los pensadores más importantes cuyas ideas articulan nuestro curso), que insistió en el elemento conjetural del conocimiento y el falibilismo esencial de toda conclusión interpretativa, intentó establecer un criterio mínimo de aceptabilidad de una interpretación (de verdad del saber) sobre la base de un consenso de la comunidad. ¿Qué clase de garantía puede proporcionar una comunidad? Creemos que proporciona una garantía factual. Nuestra especie ha logrado sobrevivir realizando conjeturas que han resultado ser estadísticamente fructíferas. La educación, ni más ni menos, consiste en contar a los niños y a los mayores qué clases de conjeturas han resultado fructíferas en el pasado. «*Messer, Feuer, Scherer, Licht - ist für kleine Kinder nicht!* No deben jugar con fuego ni cuchillos porque pueden hacerse daño: eso es cierto porque muchos niños hicieron la conjetura opuesta y murieron.» (Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, 1992).

Europa occidental encontró la ciencia griega y la estudió, pero no fue capaz de reinventarla ni redescubrirla. La materialización de esta idea, la de que el estudiante ha de aprender a investigar, suele consistir en mandar hacer trabajos (generalmente «de investigación» [Uhhhh!, como lo hacíamos nosotros hasta hace poco tiempo]). Estos trabajos son, muchas veces, alternativa a los exámenes, a los que con frecuencia se los menosprecia y descalifica con el adjetivo de tradicionales. En el pasado, estos trabajos «de investigación» eran mero refrito de algunos libros y algunos trabajos anteriores; ahora mucho mejor: no hay más que bajar textos e imágenes de la web, recortar y pegar.

No hay duda de que la opción de solicitar la presentación de un trabajo es más brillante y habla (injustamente) mejor del docente, pero su impacto o rendimiento en cuanto al conocimiento e inteligencia del estudiante es limitado. ¿A que viene el empeño *snob* de que estudiantes no avezados hagan trabajos y manejen bibliografía, cuando no saben ni resumir un capítulo de un libro? Por el contrario, si lo que se quiere es que en el futuro los alumnos puedan estudiar y resolver problemas por sí mismos, hay ejercicios más útiles, aunque menos pretenciosos y seductores. Es mucho mejor proponerse metas modestas, que se pueden llevar a feliz término aunque parezcan un poco prosaicas, y no unas metas tan elevadas que son irrealizables. La idea de que los estudiantes tienen que aprender a investigar es muy sugerente, pero se consigue bastante menos que realizando una tarea más primaria y menos ambiciosa: dedicar horas de lectura y estudio para tener una formación amplia en la disciplina y en el problema en los cuales se desea -tal vez ya en un futuro- investigar. Para que alguien sea capaz de seguir estudiando por su cuenta y pueda comprender con agudeza lo que lee (lo cual está muy bien, pero no es investigar), los ejercicios más básicos, como leer un capítulo del libro de texto y hacer un resumen, como mucho de un folio, en el que se destaquen las ideas más importantes de ese capítulo, y en ponderar por qué se consideran estas ideas las más importantes, así como otras actividades igualmente arcaicas y obsoletas, serán -desde luego- de mucha más utilidad.

5.2. Actividades propuestas

Con el fin de desarrollar los contenidos y lograr los objetivos ya detallados, proponemos una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la tríada lectura (i), investigación bibliográfica (ii)^[29] y escritura (iii). Este arco metodológico se extiende entre la lectura (i) y la escritura (iii). Vale decir, entre (i) la razón de ser de las primeras universidades europeas de la plena edad media^[30] y (iii) la moderna propuesta kantiana para conseguir hacer un uso público y desinteresado de la razón, libre de toda sujeción externa.^[31]

Instamos, además, a que dichas prácticas de lectura, investigación bibliográfica y escritura alcancen un necesario grado de socialización (comunicación y cooperación en la solución de problemas, trabajo en equipo, pluralismo de puntos de vista) y de cogestión (ponderación de la función docente como formulación primera de objetivos, estímulo y orientación, referencia y evaluación constante).

Estas actividades se llevarán a cabo en tres módulos **(1)** Clases teóricas; **(2)** Trabajos prácticos y **(3)** ejercicio de escritura y oralidad en las evaluaciones.

(1) Clases teóricas. Se llevarán a cabo semanalmente a lo largo del año y en ellas deberán participar la totalidad de alumnos (regulares y promocionales). Estos encuentros teóricos serán 16 (mencionados en el cronograma -de a pares, con un mismo tema- con los números de 1 a 8)

y durarán 2 ó 3 horas. En una exposición teórica, el docente brindará información sobre los contenidos y propondrá un armazón conceptual básico. Además, podría eventualmente proponerse una tarea práctica breve, en la que los alumnos, a partir de la bibliografía, su lectura, análisis y crítica, completarán el desarrollo de los temas en cuestión, debatiendo y respondiendo, a veces por escrito, una serie de preguntas orientadoras. Las semanas que median entre los encuentros han de emplearse para leer, comprender y estudiar –por anticipado- los contenidos previstos para cada siguiente clase teórica. La participación en las clases teóricas requiere, antes que nada, un trabajo domiciliario previo, concentrado, de poderosa lectura y minucioso seguimiento de los textos. Las clases pivotarán en torno a la lectura atenta y crítica del volumen FRAENZA, FERNANDO (2018) *El arte. Una pregunta. Escritos previos* (Córdoba: Brujas), para complementarse -si el alumno lo requiere- con la lectura de buena parte de sus textos de referencia: los artículos y los libros en cuyos enfoques y categorías se fundamenta. Dichos textos se mencionan en 4.2. (*ut supra.*) como bibliografía ampliatoria.

(2 & 3) Trabajos prácticos & exámenes. La evaluación del contenido de estas clases se llevará a cabo mediante tres exámenes parciales individuales escritos u orales (mencionados en el cronograma como P1, P2 y P3) y la realización de tres trabajos prácticos escritos u orales, a libro abierto (pudiendo requerir actividad domiciliaria), mencionados como TP1/3. Tanto los exámenes parciales como los trabajos prácticos (todos individuales) tendrán el propósito de verificar en el alumno: capacidad de análisis y síntesis; adecuada profundización de contenidos; claridad conceptual; expresión oral y escrita; retención (mnemónica) de los datos esenciales.

6. Criterios de evaluación

De las evaluaciones parciales escritas u orales: Comprensión y reproducción de los contenidos, capacidad de reflexión, expresión oral y escrita. Las pautas de evaluación de los escritos son reunidas y resumidas en el documento *Evaluando lo que escribimos*, que se adjunta en este mismo cuaderno (*infra.* pp. 33 y ss.) y organiza los criterios en cuatro grupos: 1. Conocimiento del tema a discutir; 2. Construcción del argumento e interpretación de la información; 3. Composición; 4. Calidad del uso del lenguaje.

7. Requisitos de aprobación

7.1. Alumnos regulares

De acuerdo al Régimen de alumnos de esta Facultad (RHCD-1-2018, Arts. 25/28), son alumnos REGULARES aquellos que cumplan las siguientes dos condiciones: (i) aprobar el 80% de las evaluaciones

parciales con calificaciones iguales o mayores a 4 y (ii) aprobar el 80 % de los trabajos prácticos (en nuestro caso: la participación en las clases teórico prácticas) con un promedio igual o mayor a 4. Dicho reglamento también establece que se podrá recuperar un parcial y la mitad de los trabajos prácticos para acceder a la regularidad. También establece que el 20% de los trabajos prácticos y el 20% de los parciales restantes no son promediables ni por inasistencia ni por aplazo.

Ahora bien, ¿cómo tomamos y adaptamos dichas normas a nuestra asignatura? Para nosotros, son alumnos **REGULARES** aquellos que obtienen calificaciones iguales o mayores a 4, tanto en dos (¡sólo dos!) de los tres exámenes parciales (P1/3) como en el promedio de dos (cualesquiera) de los tres trabajos prácticos escritos u orales (TP1/3). Los alumnos podrán recuperar dos de los parciales y dos trabajos prácticos.^[32] El examen parcial P1 evalúa los contenidos de los encuentros 1/3; el examen parcial P2 evalúa los contenidos de los encuentros 4/6 y el examen parcial P3 evalúa los contenidos de los encuentros 7 y 8 (véase el cronograma). El alumno que haya sido reprobado hasta en dos exámenes cualesquiera podrá recuperar los contenidos de ambos o de alguno de ellos^[33] en la fecha indicada en el cronograma. La calificación que se obtenga en examen o en práctico recuperatorios substituirá a la obtenida en la evaluación recuperada. La regularidad se extiende por el término de 3 años, a partir de que se deja constancia de esa condición.

Teniendo en cuenta el régimen -especial- de alumno trabajador y/o con familiares a cargo (RHCD-91-2012), los alumnos que se encuentren en dicha situación y cuenten con la certificación adecuada deberán, por su propia cuenta, confeccionar una planilla en la que anotarán (con fecha, número y título de referencia) todos aquellos exámenes y trabajos prácticos recuperatorios que hayan sido reprobados (es decir, los casos en que exámenes o prácticos hayan sido reprobados en primera y también en segunda instancia). Al finalizar el curso, en fecha convenida –durante el mes de noviembre- se sustanciarán los «recuperatorios de recuperatorios» establecidos por la RHCD 91-2012.

Resumiendo: para regularizar hay que, por un lado: aprobar dos de los tres parciales con calificación igual o mayor que 4; y por otro: aprobar dos trabajos prácticos con un promedio igual o mayor que 4.

7.2. Alumnos promocionales

De acuerdo al mencionado Régimen de alumnos (RHCD-1-2018, Arts. 21/24), son alumnos **PROMOCIONALES** aquellos que cumplan las siguientes dos condiciones: (i) aprobar la totalidad de las evaluaciones parciales, con calificaciones iguales o mayores a 6 y un promedio mínimo de 7; (ii) aprobar el 80 % de los trabajos prácticos (en nuestro caso: la participación en las clases teórico prácticas) con calificaciones iguales o mayores a 6 y un promedio mínimo de 7. Dicho reglamento también establece que se podrá recuperar -al menos- un examen parcial y un trabajo práctico para acceder a la promoción. También establece que el 20% de los trabajos prácticos y el 20% de los parciales restantes no son promediables ni por inasistencia ni por aplazo. Finalmente, (iii) establece

que las cátedras podrán incluir exigencias tales como: coloquio final, práctica especializada, u otro tipo de producción que implique un rol activo del estudiante.

¿Cómo tomamos y adaptamos dichas normas a nuestra asignatura? Para nosotros, son alumnos PROMOCIONALES aquellos que, por una parte, (i) obtienen en todos los exámenes parciales (P1/3) calificaciones iguales o mayores a 6 y un promedio mínimo de 7; y por otra, (ii) obtienen un promedio en los dos mejores trabajos prácticos (TP1/3) igual o mayor que 7. Los alumnos podrán recuperar dos de los parciales y dos trabajos prácticos.^[34] El examen parcial P1 evalúa los contenidos de los encuentros 1/3; el examen parcial P2 evalúa los contenidos de los encuentros 4/6 y el examen parcial P3 evalúa los contenidos de los encuentros 7 y 8 (véase el cronograma). El alumno que haya obtenido calificaciones bajas (menores que 6) en parciales o prácticos podrá recuperarlos en la fecha indicada en el cronograma. La calificación que se obtenga en examen o en práctico recuperatorio substituirá a la obtenida en la evaluación recuperada.

Teniendo en cuenta el régimen -especial- de alumno trabajador y/o con familiares a cargo (RHCD-91-2012), los alumnos que se encuentren en dicha situación y cuenten con la certificación adecuada deberán, por su propia cuenta, confeccionar una planilla en la que anotarán (con fecha, número y título de referencia) todos aquellos exámenes y trabajos prácticos recuperatorios que hayan sido reprobados (es decir, los casos en que exámenes o prácticos hayan sido reprobados en primera y también en segunda instancia). Al finalizar el curso, en fecha convenida –durante el mes de noviembre- se sustanciarán los «recuperatorios de recuperatorios» establecidos por la RHCD 91-2012.

Resumiendo: para promocionar hay que, por un lado: aprobar los parciales con calificación igual o mayor que 6 y promedio igual o mayor que 7; y por otro: aprobar dos trabajos prácticos con un promedio igual o mayor que 7.

7.3. Alumnos libres

Los alumnos que decidan inscribirse para presentarse a exámenes finales en la condición de LIBRES, accederán a un examen de dos instancias: la primera de carácter escrito y la segunda oral, contemplándose en el primero, predominantemente, aspectos teóricos y, en el segundo, más bien prácticos.^[35] Una vez aprobada la instancia escrita se procederá al examen oral. En esta segunda instancia se evaluará, además de los contenidos de la asignatura, un trabajo práctico escrito realizado domiciliariamente, indicado en ese momento. Cuando el tribunal examinador considere que el resultado del examen escrito merece la calificación de 8 (ocho) o más, podrá obviar la instancia oral, previo acuerdo expreso del alumno. En cuanto aspectos teóricos, pretendemos que el alumno pueda dar cuenta del conocimiento profundo de las categorías y conceptos a los que refiere el curso. En cuanto a aspectos prácticos, pretendemos que el alumno pueda leer, comprender, discutir y

argumentar acerca de textos y enfoques teóricos, así como de obras de arte tomadas como objeto. Esto último también deberá ser demostrado mediante la defensa del trabajo escrito realizado previamente al examen.

8. Contenidos | Programa cronológico

Fecha real	14,00 horas	17,00 horas
Una semana	1 Signo (+imagen +metasemiótica)	Dos semanas dedicadas a un mismo tema Signo lingüístico. Significante y significado. Lengua y habla. Sintagma y sistema (paradigma). Valor lingüístico. El lenguaje: pensamiento organizado en materia fónica. Función semiótica. Expresión y contenido (planos). Los <i>strata</i> : sustancia y forma. Denotación, connotación y metasemiótica. La inflexión metasemiótica en las artes. Ícono, índice, símbolo, <i>type</i> (tipo) y <i>token</i> (especímen). Imágenes visuales. Crítica de la iconicidad. Texto. Semiosis ilimitada e interrupción pragmática. Intensión o interpretantes. Extensión u objeto dinámico.
	1.1. (pp.23-140). Excepto 1.1.3.4. (pp.54-66) y 1.1.2.A (pp.47-50)	
	2 Signo, texto y realidad	F. Saussure U. Eco R. Barthes L. Hjelmslev R. Jakobson F. Mennia T. Maldonado O. Calabrese Ch. S. Peirce
	1.2. (pp.141-168) + 1.1.2.A (pp.47-50). Opcional: 1.2.2.B. (pp.168-176)	
	TP1 Trabajo práctico escrito 1	
	3 Arte & signo (función poética + invención)	Abducción. Modos de producción semiótica. Reconocimiento. Reproducción. Invenciones y funcionalidad poética. <i>Ratio facilis</i> y <i>ratio difficilis</i> . Uso e interpretación de los signos. Interpretación semántica e interpretación crítica.
	1.1.3.4. (pp.54-66) + 1.2.3. (pp.177-196).	
	P1 Examen parcial escrito 1	U. Eco R. Jakobson Ch. S. Peirce J. Habermas
	4 Discurso y sociología del arte	Discurso. Enunciado vs. enunciación. Deixis vs. anáfora. Puesta en escena discursiva. Enunciador y destinatario. Autores y lectores, énfasis y textuales (modelos). Género discursivo y contrato de intercambio. El contrato del arte. Interés por el desinterés. Colusión. Las luchas del arte. El desmontaje analítico de del arte. Acciones: teleológica, enlazada por reglas, estratégica. Acción comunicativa, entendimiento. Esfera pública. Dimensión ilocucionaria de los signos.
	1.3. + (pp.197-241)	
	5 La era del arte	J. Austin M. Foucault U. Eco E. Benveniste M. Foucault M. Bakhtin J. Habermas P. Charaudeau I. Kant
	2.1. + 2.2. (pp.243-276)	
	TP2 Trabajo práctico escrito u oral 2	
	6 Racionalidad artística	Modernidad. Modernidad cultural. Modernización social. Esferas de valor experto. Desencantamiento. Ilustración. Vanguardia como negación de la cultura experta. Estructura estética tradicional. <i>Modus</i> estructural. Crítica de la imagen y el ilusionismo. Fin del <i>modus</i> integral. Reducción y desaparición de los elementos estructurales. Pura reproducción y mera presentación de la realidad. Crisis en la relación arte-realidad.
	2.3. (pp.277-293)	
	P2 Examen parcial escrito 2	M. Weber A. C. Danto J. Habermas H. D. Junker D. Formaggio J. Habermas M. Weber
	7 Teoría crítica	Racionalidad artística. Desembruajamiento del arte. El fin del arte. La muerte y el saber del arte. Arte desencantado y sociedad. Arte como conocimiento.
	3.1. + 3.2.1. + 3.2.2. (pp.295-324)	
	TP3 Trabajo práctico escrito u oral 3	A. C. Danto G.W.F. Hegel D. Formaggio K. Marx
	8 Teoría de la vanguardia y la postvanguardia	Teoría crítica. Escuela de Frankfurt. Lenguaje y razón. Crítica de la razón instrumental. Razón funcionalista. ¿Razón sin dominio? Arte y racionalidad mimética. Estética negativa.
	3.2.3. / 3.2.6. (pp.324-372). Excepto 3.2.3.4. y 3.2.4.E.	
	P3 Examen parcial escrito 3	Th. W. Adorno H. Marcuse P. Bürger A. C. Danto G.W.F. Hegel J. Habermas B. Buchloh H. Foster D. Formaggio
	Clase de clausura del curso	
	PR Examen parcial recuperatorio oral	

Cátedra de Problemática general del arte

Elementos de semiótica, sociología & teoría crítica de las artes visuales

Conmemoramos -en 2020- 30 años de nuestro enfoque basado en la transformación pragmático-semiótica de la teoría crítica | 1990-2020

Instructivo

Así evaluamos lo que escribimos

Las siguientes páginas contienen una guía destinada tanto a la evaluación como a la auto-evaluación de trabajos escritos de diversa índole, especialmente artículos y reseñas. Cada cuadro detalla las características del escrito que ameritarían una calificación *alta*, *media* o *baja*; teniendo en cuenta –por separado- el conocimiento del tema **(1)**; la construcción del argumento y la interpretación de la información **(2)**; la composición del texto **(3)**; la calidad en cuanto uso del lenguaje **(4)**.

1. Conocimiento del tema a discutir

Evaluación	
baja	<p>Manejo precario del tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante demuestra tener un conocimiento exiguo sobre el tema, al exhibir un desconocimiento de los datos básicos exigidos por la tarea. • Pocas o ninguna referencia a las fuentes sugeridas para apoyar la presentación. • Casi no se percibe que maneje alguno de los elementos que integran el tema en cuestión. • El texto exhibe falta de mérito, de honestidad y de inteligencia al extraer mecánicamente oraciones o párrafos de un texto sin reconocerlo.
media	<p>Cumple con lo encargado al manejar adecuadamente el tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante demuestra tener un conocimiento suficiente del tema. • Exhibe suficientes referencias confiables para apoyar la presentación, aunque algunas son poco relevantes. • Quedan pocas referencias sin reconocimiento sobre su origen.
alta	<p>Excelente conocimiento del tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante demuestra tener un conocimiento amplio, perceptivo y sensible sobre el tema, que incluye contenidos de diversas disciplinas relevantes. • La selección de la Información denota una perspectiva sensatamente original y con nexos Interesantes entre ellas. • La exhibición de numerosas referencias siempre detalladas, relevantes y persuasivas denota una asimilación perspicaz del discurso ajeno para apoyar sus propias Ideas sobre el tema.

2. Construcción del argumento e interpretación de la información

Evaluación	
baja	<p>Construcción muy precaria de la opinión</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante exhibe un manejo muy pobre de elementos en la construcción de una opinión (no plantea ningún problema a discutir ni argumentos que sostengan una posición reconocible). • El texto consiste en una sucesión caótica de asuntos sin ninguna dirección ni relación clara.
media	<p>Construcción suficiente de una opinión</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo manifiesta algunos fundamentos sobre una opinión propia. • Define el problema a tratar con base en algunas referencias válidas que denotan la comprensión de las fortalezas del argumento. • El alumno interpreta algunos de los datos en función de un objetivo claro y conciso. • La interpretación sirve de base para relacionar algunas ideas en torno a un argumento con respecto al problema a tratar.
alta	<p>Excelente argumentación e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto defiende una posición clara y precisa, a través de la construcción de una argumentación sólida y convincente. • La interpretación de los datos es siempre significativa y lúcida, lo que demuestra un pensamiento maduro e independiente. • Demuestra una capacidad sorprendente para integrar la información y sus argumentos en relación con su sentido en la disciplina, sus implicaciones y sus posibilidades, desplegando un lenguaje a la altura de una interpretación crítica e independiente.

3. Composición

Evaluación	
baja	<p>Presentación caótica del material y de los resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto no plantea ningún objetivo inicial. • El estudiante yuxtapone azarosa y caótica mente frases, palabras, imágenes e información. • No se observa ninguna conclusión <p>(Debe saberse la falta de mérito, de honestidad y de inteligencia que conlleva extraer mecánicamente oraciones o párrafos de un texto sin reconocerlo)</p>
media	<p>Construcción suficientemente clara y ordenada</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto exhibe una presentación breve. • El planteamiento parte de un objetivo claro. • El desarrollo consiste en el tratamiento de dos o tres aspectos del tema. • El trabajo exhibe unidad y claridad. Las cuales se integran por voces, imágenes y datos que reflejan una familiaridad y un manejo adecuados para la tarea en cuestión. • El orden de exposición guarda un sentido comprensible y en general las referencias están bien integradas al texto. • La conclusión consiste en una recapitulación suficiente del tema tratado.
alta	<p>Excelente construcción</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto exhibe una justificación, así como una presentación clara, detallada y racional sobre los alcances del trabajo. • La tesis y los aspectos de la argumentación anunciados revelan una comprensión personal sorprendente del efecto de la estructura del texto en el lector. • El desarrollo es muy ordenado y claro. El texto siempre subraya la importancia de los diversos puntos que trata durante la argumentación. • La integración de las referencias y de los datos a través de cuadros y gráficas están siempre justificadas y son claramente comentadas en cuanto a su alcance y pertinencia en el texto. • La conclusión rescata de los argumentos lo necesario para llevar al lector a la reflexión de las implicaciones más importantes del texto con el fin de establecer nuevas preguntas o enfoques aún no revisados del problema.

4. Calidad del uso del lenguaje

Evaluación	
baja	<p>Uso de un lenguaje inapropiado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace un uso generalmente inapropiado del lenguaje y transcripciones copiadas. • Uso de palabras de moda en un contexto para el que resultan inadecuadas (resignificación, otredad, etcétera). • Aparecen constantes repeticiones de palabras y/o cacofonías.
media	<p>Uso adecuado de un lenguaje apropiado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía, puntuación, gramática y vocabulario apropiado para la disciplina en el momento actual. • Intenta evitar repeticiones y cacofonías recurriendo a sinónimos o frases. • Lenguaje claro.
alta	<p>El uso del lenguaje es altamente efectivo y apropiado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía, puntuación, gramática y vocabulario altamente apropiados para la disciplina. • Su discurso es claro, variado, preciso y conciso. • Se observa un aprovechamiento efectivo y sensible del ritmo y del tono, así como un discurso rico en expresiones y recursos retóricos.

Cátedra de Problemática general del arte

Elementos de semiótica, sociología & teoría crítica de las artes visuales

Conmemoramos -en 2020- 30 años de nuestro enfoque basado en la

transformación pragmático-semiótica de la teoría crítica | 1990-2020

Guías de estudio

...de más de 200 preguntas, indicadas para cada uno de los diversos encuentros

Clase 1. Signo (+imagen +metasemiótica)

1.1. (pp.23-1140). Excepto 1.1.3.4. (pp.54-66) y 1.1.2.A (pp.47-50)

Sobre una ciencia general de los signos

- 1) Tomamos como objeto ciertas creencias acerca del arte. ¿Cuáles? ¿Cómo son y qué efectos tienen?
- 2) ¿Qué preguntas convoca la cuestión del rol que cumplen o podrían cumplir las artes en las sociedades actuales?
- 3) Según lo que decimos en esta Introducción ¿Cómo debería ser un especialista universitario en bellas artes?
- 4) Según lo que se infiere de esta Introducción ¿Cómo piensa el arte el mencionado Pierre Bourdieu? ¿Qué supone que es –según lo poco que se dice– el arte o cómo funciona?
- 5) ¿A qué llamamos *buen consumidor* o *heroico reproductor* del dogma del arte?
- 6) ¿Por qué decimos que las obras de artes son signos o textos?
- 7) ¿Por qué las obras de arte, en cuanto signos, implicarían una contravención de la norma establecida?
- 8) ¿Qué es la *lengua* y qué el *habla* en lingüística?
- 9) ¿Qué quiere decir que una lengua es un *sistema de valores* y no una *nomenclatura*?
- 10) ¿Qué significa que lo definitorio del habla (lingüística) es su *aspecto combinatorio*? ¿Por qué otras «hablas»

semiológicas generales no serían combinatorias?

11) ¿Cuáles son las diferencias principales entre las dialécticas *lengua-habla* en lingüística y en semiología general?

12) ¿Cómo es el *signo lingüístico*? ¿Qué cosa designan las nociones de *significante* y *significado*? ¿Por qué son ambos, asuntos psicológicos?

13) ¿Cuáles son las propiedades del *signo lingüístico*?

14) ¿Qué es el *valor lingüístico*? ¿Por qué dicha noción parece ser asunto propio de la «economía»? 15) ¿Por qué la noción de *valor despsicologiza* la noción de signo?

16) ¿Qué significa que en la lengua no hay más que *oposiciones*?

17) ¿Qué significa que nada es distinto antes de la lengua?

18) ¿Qué es la *función semiótica*? ¿En qué consisten sus diversos *estratos*?

19) ¿En qué sentido la noción de *valor lingüístico* anticipa la de *función semiótica*? 20) ¿En qué sentido la noción de *función semiótica* hace posible o propicia una semiótica general? 21) ¿Es la lengua un *sistema modelador primario*? ¿Si, no, por qué?

22) En perspectiva semiológica general, ¿cómo sería la función semiótica de la obra de bellas artes? 23) ¿Cuáles y cómo son los dos ejes relacionales del lenguaje?

24) ¿Cómo cambian las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas entre el lenguaje y los signos semiológico generales?

25) ¿Qué son semióticas *bi-planares*? ¿Qué son *semióticas connotacionales*? ¿Qué son *metasemióticas*?

Sobre las imágenes

26) ¿Cómo se da, básicamente, la relación denotación-connotación en las imágenes visuales? ¿Cuál es la relación entre ícono y símbolo en la imagen?

27) ¿Qué dice Barthes respecto de la *denotación* de la imagen, sobre todo de la fotografía? 28) ¿Qué es la *paradoja de la imagen* o la *paradoja fotográfica*?

29) ¿Cuál es la crítica del joven Umberto Eco al modelo de imagen visual de Roland Barthes y a la idea de la denotación icónica?

- 30) ¿Es la imagen *doblemente articulada*? ¿Debe serlo para ser reconocida como signo? 31) ¿Cómo se llaman los elementos de primera y de segunda articulación en la imagen visual? 32) ¿Cómo formula Tomás Maldonado su defensa de la *iconicidad*?
- 33) ¿Qué es la semejanza cuantitativa? ¿Cómo se relaciona esto con la *indicialidad*? 34) ¿Qué se dice en 1.1.4.5. sobre la noción de *invención* (Eco)?
- 35) ¿La imagen (como ícono, y además sus facetas indiciales) qué sugerencias depara para abordar el problema del *referente* (y del contacto del signo con el mundo)?

Sobre el giro metasemiótico en las artes

- 36) ¿A qué llamamos el *giro metasemiótico* de las artes? (o: ¿*desempeño analítico del arte moderno*?)
- 37) ¿Por qué el arte moderno sería sucesor directo del criticismo filosófico del siglo XVIII (Kant)? ¿A qué llamamos aquí arte moderno?
- 38) ¿En qué consiste la tarea –de G. Seurat- de descubrir las unidades invariantes de un supuesto código pictórico? ¿Cómo se expresa esto en función del concepto de una articulación doble?
- 39) ¿Cuál sería el inconveniente o la dificultad para que la pintura sea objeto (metasemiótico) de sí misma? (R. Carnap)
- 40) ¿En qué consisten los conceptos de superficie (*peinture*) y cuadro-representación (*tableau*)?
- 41) ¿En qué consiste la tarea –de P. Cézanne- de descubrir las unidades invariantes de un supuesto código pictórico? ¿Cómo se expresa esto en función del concepto de una articulación doble?
- 42) ¿Cómo se resuelve la tensión de superficie y representación en el cubismo?
- 43) ¿En qué sentido es metasemiótico el *principio collage*?
- 44) ¿En qué sentido es metasemiótico el *ready-made*?
- 45) ¿Cómo es la operación metasemiótica del hiperrealismo? ¿Cuál es la diferencia con la obra de artistas como Yves Klein, George Segal o Phillipe Pearlstein?
- 46) ¿Cómo Magritte plantea radicalmente la cuestión del ilusionismo pictórico?
- 47) ¿Por qué hablamos de una línea anicónica? ¿En qué consiste? ¿Por qué hablamos de una «reducción»? 48) ¿En qué consiste la operación metasemiótica de K. Malevitch, A. Reinhardt y el arte mínimo?
- 49) ¿En qué consiste la operación metasemiótica (axiomática) de De Stijl, Th. Van Doesburg, G. Vantogherloo, M. Bill y S. LeWitt?
- 50) ¿En qué consiste la operación metasemiótica de L. Moholy Nagy y J. Albers?

51) ¿En qué consiste la operación metasemiótica de la «abstracción» postpictórica? 52) ¿En qué consiste la operación metasemiótica del arte conceptual?

Clase 2. Signo, texto & realidad

1.2. (pp.141-168) + 1.1.2.A. (pp.47-50). Opcional: 1.1.2.B (pp.168-176)

Sobre las teorías textuales

53) ¿Por qué una *teoría del texto* y no ya una *semiología general*? ¿En qué se diferencia el signo del texto? 54) ¿Qué es el *co-texto* y qué la *circunstancia de enunciación*?

55) ¿Cómo es el modelo triádico de Charles S. Peirce? ¿Cuál es la razón por la que hay un elemento más que en el signo bifásico estructuralista?

56) ¿Qué es el *interpretante* y qué la *semiosis ilimitada*?

57) ¿Por qué hablamos de la variedad de interpretantes?

58) ¿Se refieren los signos a las cosas? ¿el objeto dinámico o mediato, es la cosa misma, el *continuum*?

59) ¿Qué es no ser ingenuamente una cosa (el ob) pero ser una prescripción para realizar operaciones exitosas en el mundo?

60) ¿A qué llamamos enciclopedia (como precepto operativo)?

61) ¿Qué es la *interrupción pragmática de la semiosis ilimitada* y qué el *interpretante final*? ¿Cómo actúa el contexto (co-texto y circunstancia) en esta interrupción?

Sobre la interpretación del mundo como texto

62) ¿Qué es la *abducción*? ¿Cuáles son los dos procedimientos abductivos?

63) ¿Por qué la abducción se relaciona con la interpretación, sobre todo, de la obra de arte auténtica? 64) ¿Cómo se clasifican los tipos de producción semiótica según el tipo de trabajo que se realiza? 65) ¿Cuál es la diferencia entre *ratio facilis* y *ratio difficilis*?

66) ¿En qué consisten los signos de *reconocimiento*, de *ostensión*, de *reproducción de unidades* y de *estilización*?

67) ¿Qué es la *invención*, tanto *moderada* como *radicalizada*?

68) ¿Cómo es la invención en la imagen (en las cercanías de la percepción visual)?

69) ¿Cómo es la invención en la obra de arte auténtica (en las cercanías de nuevas formas de comprender la realidad)? ¿Por qué la invención es el modelo de obra de arte auténtica?

70) Coteje las definiciones de invención del capítulo 1.2.3.1. con las de las páginas 319, 332 (nota 29) y 342 (nota 37).

71) ¿Cuál es la diferencia entre el uso y la interpretación de un texto? ¿Cuál es la diferencia entre una interpretación semántica (semiósica) y una interpretación crítica (semiótica)?

3. Arte & signo (función poética + invención)

1.1.3.4. (pp.54-66) + 1.2.3. (pp.177-196). Excepto 1.2.2.B. (pp.168-176)

Sobre los signos artísticos y/o poéticos

72) ¿Qué características particulares tiene la *biaxialidad* de la obra de arte?

73) ¿En qué consiste la función artística (en realidad estética o poética) según Jakobson y sus seguidores?

74) ¿Qué es el *principio de equivalencia entre ejes* del que habla Jakobson? ¿Cómo interpretan esto Umberto Eco y Siegfried Schmidt?

Preguntas relacionadas, que merece la pena volver a considerar:

Repite 7) ¿Por qué las obras de arte, en cuanto signos, implicarían una contravención de la norma

Repite 22) En perspectiva semiológica general, ¿cómo sería la función semiótica de la obra de bellas artes? Repite 34) ¿Qué se dice en 1.1.4.5. sobre la noción de *invención* (Eco)?

Repite 63) ¿Por qué la abducción se relaciona con la interpretación, sobre todo, de la obra de arte auténtica?

Repite 67) ¿Qué es la *invención*, tanto *moderada* como *radicalizada*?

Repite 69) ¿Cómo es la invención en la obra de arte auténtica (en las cercanías de nuevas formas de comprender la realidad)? ¿Por qué la invención es el modelo de obra de arte auténtica?

3. Discurso y sociología del arte

1.3. + (pp.197-253)

Sobre los signos artísticos y sus efectos

74) ¿Qué idea opone Michel Foucault a la *verdad muda* socrática?

75) ¿De qué tres o cuatro maneras definimos la noción de *discurso*?

76) ¿Cómo propone Eliseo Verón «leer» el discurso? ¿Levantando huellas de qué? 77) ¿Qué implicancias tiene no refutar la creencia o noción «clásica» de comunicación? 78) ¿Qué significa que el análisis no deberá enfocar los signos codificados según los sistemas (simbólicos [reproducciones y estilizaciones]) operantes sino, más bien las huellas (indiciales [o invenciones]) de la organización sociocultural en las que se enraíza el discurso.?

79) ¿Qué estudia una teoría de la *enunciación*? ¿En qué se diferencian las que son más *formalistas* de las que son más *empíricas*?

80) ¿Qué significan los conceptos de *deixis* y de *anáfora*? ¿A qué llamamos *deícticos*, en qué se emparentan a los *índices* y a las *invenciones*?

81) ¿Cuáles son los cuatro participantes (o las cuatro subjetividades) del discurso? 82) ¿En qué espacios se mueven y actúan dichas subjetividades?

83) ¿Qué significa que a un sujeto solo lo podemos conocer por su discurso, que su identidad está hecha por el discurso?

84) ¿En qué factores y condicionantes piensa el autor empírico a la hora de decidir y dar forma a la puesta en escena discursiva? ¿Qué hace para crear o fortalecer su identidad?

85) ¿Cómo es la típica puesta en escena de la obra de arte? ¿La relación entre autores empíricos y textuales es de transparencia o de opacidad? ¿Por qué la obra de arte se parece a una súplica?

86) ¿Qué condicionantes operan en ambos espacios o circuitos? ¿Cómo interviene en esto el *género discursivo*?

87) ¿Qué es un género discursivo? ¿Qué aportó Mijail Bajtín a la comprensión de dicha noción?

88) ¿Por qué tanto empeño en resistirse al conocimiento científico corriente del arte? ¿Qué dice Pierre Bourdieu al respecto? ¿Qué sería una ciencia corriente?

89) ¿Qué dicen Bourdieu, Goethe y Kant a los defensores de lo incognoscible?

90) ¿Qué dice Pierre Bourdieu del tipo de economía que caracteriza a las artes y a otros bienes simbólicos?

- 91) ¿Qué significa que Bourdieu propone tratar la obra de arte como un signo intencional habitado y regulado por algo distinto, de lo cual también es síntoma (inintencional)?
- 92) ¿Por qué, para Bourdieu, el arte sería una colusión?
- 93) ¿En qué se parece el arte a la magia? ¿Por qué el saber sobre el arte sería un *desconocimiento colectivo colectivamente mantenido*?
- 94) ¿Por qué el talento del artista, según Bourdieu, sería una *impostura legítima*?
- 95) ¿Qué sucede o qué se demuestra, según Bourdieu, cuando el artista, escribiendo su nombre en un *ready-made*, o «realizando» una obra conceptual o apropiacionista le confiere al escombro real un precio de mercado sin proporción con su costo o esfuerzo (inclusive mental) de fabricación?
- 96) ¿Por qué el arte es producto no del artista (figura carismática) sino de una enorme empresa colectiva de alquimia simbólica?
- 97) ¿Qué es la ideología de la figura carismática del artista?
- 98) ¿Qué correspondería, según Bourdieu, a un desmontaje impío de la ficción artística? ¿Qué es una visión esencialista de las obras de arte?
- 99) ¿Por qué según Bourdieu la ciencia corriente del arte está en pañales?

Sobre los signos artísticos y sus consensos

- 100) ¿Qué es la *acción teleológica*? ¿Y qué la *acción estratégica*? ¿Cómo se enjuician y valoran? ¿Por qué las llamamos también *de medios a fines*?
- 101) ¿Qué es una acción enderezada por normas?
- 102) ¿Qué es una *acción comunicativa u orientada al entendimiento*?
- 103) ¿Cómo se dice, en estas páginas (pp.224-225), que actuaron los artistas modernos desde el 1500, en relación a estos tipos de acciones?
- 104) ¿Es el entendimiento interesado?
- 105) ¿Son las obras de arte eslabones de procesos dialógicos de entendimiento? ¿Por qué? ¿Cómo?
- 106) ¿Qué significa que la propuesta de obras de arte va asociada a una pretensión de validez (que puede ser asentida o rechazada)?
- 107) ¿Por qué tanto los cálculos egocéntricos de utilidad (en la acción teleológica y estratégica); como un acuerdo de normas y valores regulados por la tradición (en la acción regulada por normas); como la relación consensual y proceso cooperativo de interpretación de una situación del mundo que se ha vuelto problemática (en la acción orientada al entendimiento), presuponen aún una estructura teleológica común? ¿En qué sentido el concepto de acción comunicativa no prescinde de la estructura teleológica fundamental de

todo tipo de acción?

108) ¿Por qué la obra auténtica de arte podría ser un tipo de producción semiótica que vuelve comprensible el mundo (o un aspecto o parte del mundo) de una manera inédita?

109) ¿Cómo se explican en 1.3.3.2. los procesos de entendimiento? ¿Qué significa que tales procesos de entendimiento no tienen como meta una simple coincidencia puramente fáctica, sino que tienden a un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento -racionalmente motivado- al contenido de una emisión? ¿Cómo sucedería esto por medio de las obras de arte?

110) Explique por qué, cuando el artista diseña una obra, propone, explica o expone algo como su obra, busca una suerte de acuerdo con el fruento sobre la base de un posible reconocimiento de una pretensión de verdad o validez.

111) ¿Qué sería ese *inferencialismo* del que habla Gerard Vilar? ¿Qué cosas lo condicionan o mejor, lo desacreditan? (a dicho inferencialismo).

112) Observe el esquema de la p.232: ¿Con cuál de estos cuatro tipos de acción (comunicativa, abiertamente estratégica, engaño consciente [manipulación] o engaño inconsciente [ideología]) con cuerda la creación de una obra de arte visual?

113) ¿A qué llamamos una expresión *realizativa*? ¿Qué significa que toda acción *constatativa* o *asertiva* va asociada a la preferencia de un verbo *realizativo*?

114) ¿A qué realizativo (inclusive verbal) se asociará la postulación de un artefacto como obra de arte? 115) ¿Qué es un acto ilocucionario y cómo constituye la base de toda posible comunicación simétrica?

116) ¿Qué significa la noción de *esfera* o *espacio público*?

117) ¿Cómo puede hacerse *uso público* de la razón; en qué se diferencia del *uso privado*?

118) ¿En qué sentido el uso público (desinteresado) de la razón sólo podría hacerse a nombre propio ante una comunidad ilimitada (universal)?

119) ¿Las obras de arte son parte de la razón pública o de la razón privada?

120) ¿En qué sentido es floja o poco convincente la tesis Kantiana de que, lo que escribe el sabio ante la comunidad universal de lectores es uso público de la razón? ¿Qué pasa con el lenguaje? ¿Cómo se solucionaría este problema?

121) ¿En qué consiste un concepto dialógico de verdad? ¿En qué sentido Jürgen Habermas supera el concepto de verdad de la vieja *filosofía de la consciencia* o *del sujeto*?

122) ¿Cómo podríamos redefinir en términos más actuales los dos tipos de intercambio que Kant pensó como usos privado y público de la razón?

4. La era del arte

2.1. + 2.2. (pp.243-277)

Sobre la modernidad europea

- 123) ¿Qué significa el término *moderno*?
- 124) ¿Cuándo comienza la modernidad, al menos la modernidad temprana? ¿Cuándo emerge la idea radical de modernidad?
- 125) ¿Por qué decimos que la modernidad es una época que formula gran cantidad de proyectos para transformar positivamente la historia y la sociedad?
- 126) ¿Qué sucede con esos proyectos? ¿Qué es que los medios se independicen de los fines? ¿Qué relación tiene esto con la refutación de la tesis clásica de Max Weber acerca de una relación directa entre la racionalidad teleológica de las organizaciones y la racionalidad teleológica de cada uno de sus miembros?
- 127) ¿Qué idea toma Habermas del neoconservador Daniel Bell, y para qué le sirve?
- 128) ¿En qué consiste la diferencia entre *modernidad cultural* (proyectos fracasados – fines manifiestos) y *modernización societal* (procesos exitosos – medios liberados de sus fines)?
- 129) ¿Qué tres resultados de los proyectos artísticos podrían considerarse modernización societal?
- 130) ¿En qué consiste la tesis weberiana de la escisión de las *esferas de valor experto* a partir de una original imagen religioso-metafísica de mundo?
- 131) ¿Cómo se combinan, a lo largo de la modernidad, los procesos de secularización y racionalización?
- 132) ¿Cómo se separan y cómo evolucionan cada una de las esferas y cuál es el resultado? ¿Cuál es el resultado general del proceso de especialización?
- 133) ¿Qué es la capacidad de síntesis de la hermenéutica cotidiana?
- 134) ¿Qué es el proyecto de la ilustración y por qué, dice Habermas que es extravagante? ¿Qué promete? 135) ¿Por qué puede decirse que la vanguardia es el momento de radicalización de lo moderno en el arte? 136) ¿Cómo Habermas relata de manera harto simplificada la historia moderna de las artes? 137) ¿En qué sentido la vanguardia es un programa de negación de la cultura experta?

138) En este contexto de negación generalizada (que menciona Habermas como una negación de cultura experta), ¿cuáles serían las dos vertientes principales de la vanguardia?

139) ¿Qué piensa Habermas que debe hacerse con la modernidad? ¿Es optimista o pesimista? ¿A quiénes y por qué acusa de *jóvenes conservadores*?

Sobre la organización sensible de las obras de arte visual

140) ¿Qué significa que unas teorías artísticas hayan sido elaboradas ya inductivamente o bien deductivamente? ¿Qué es la inducción y la deducción? (consulte esto último en otro lado, por ejemplo: Wikipedia)

141) ¿Cómo dice Hans D. Junker que se determinó tradicionalmente la estructura artística? ¿Por qué decimos que el modo de ser de la obra de arte es un *modus structural*? ¿Qué significa decir que el valor artístico debe comprenderse en la misma inmanencia (en el «en si») de la obra? ¿Qué significa decir que las partes de una obra lograda están integradas orgánicamente por la fuerza de la denotación icónica?

142) Explique la expresión de Gabriel Blanco (nuestro antecesor en la Cátedra, y nuestro ejemplo de agudeza y honestidad intelectual).

143) ¿Por qué la obra de arte tradicional o aurática está constituida desde el *modelo estructural sintagmático*: las partes y el todo forman una unidad dialéctica? ¿Por qué sintagmático?

144) ¿Qué implicación tuvo para la integración de las partes la aparición o producción de obras de bellas artes que ya no eran imágenes? ¿Se trató acaso de un giro hacia la subjetividad del artista?

145) ¿Cómo es el tipo de composición que resta o queda luego de la desaparición de la imagen?

146) ¿Cómo es el proceso en el que, además quedar tan sólo un ordenamiento sintáctico, los elementos múltiples de éste comienzan asimismo a reducirse hasta casi su desaparición?

147) ¿En qué caso la integración ya no es integración y el todo no es más que la mera acumulación simétrica de las partes?

148) También en el informalismo de postguerra se reduce la estructura integral. ¿De qué manera? 149) ¿Cómo afecta el *collage*, de diversas maneras, al orden de la obra?

150) ¿A qué llamamos ambigüedad o *indiscernibilidad* entre arte y realidad?

151) ¿Cómo evoluciona la pura presentación de la realidad entre el *ready-made*, pasando por el objet trouvé, las acumulaciones de objetos, la acumulación de materiales y el comportamiento de los materiales, hasta el *happening* y las acciones?

152) Según Junker. ¿Con qué han sido reemplazados los artefactos ordenados icónicamente?

153) ¿Qué se pensó que pasaría (ya en el flanco político del arte) cuando se identificasen plenamente arte y realidad, o cuando la ambigüedad arte-realidad sea total? ¿Sucedió lo esperado?

154) ¿Los artistas pop representan o reproducen la realidad? ¿Con qué efectos (por lo menos metasemióticos)?

155) ¿En qué consiste la reducción máxima de la *postpintura*, el *minimal art*, el *arte terrestre* y el *arte conceptual*?

156) ¿Qué puede decirse del éxito o del fracaso de la nueva relación arte-realidad adquirida por el arte a lo largo del siglo veinte?

157) ¿Qué es que la obra de arte icónica sea una *representación idealizadora de la realidad con efectos afirmativos*? ¿Qué significa que el gran arte se ha llevado bien con una realidad atroz?

158) Aparentemente la obra ya no sería, luego del proceso de reducción del orden, una representación idealizadora de la realidad. En dicho contexto ¿Ha visto aumentarse su efectividad histórica o social? ¿Cómo es la nueva relación entre arte y realidad? ¿En qué aspectos es nueva y en cuáles no?

5. Racionalidad artística

2.3. (pp.277-295)

Sobre el carácter afirmativo del arte burgués

159) ¿Qué es que la obra de arte icónica sea una *representación idealizadora de la realidad con efectos afirmativos*? ¿Qué significa que el gran arte se ha llevado bien con una realidad atroz?

160) ¿En qué sentido, los filósofos críticos atribuyen al arte burgués un papel compensador respecto al cosmos reificado del siglo XIX? ¿Por qué Habermas sostiene que el arte media como defensa, complemento y emancipación intramundana pero virtuales, circunscritos al momento fugaz del trato cultivado con las obras y escindidos de la praxis cotidiana?

161) ¿Qué es ese desnivel de racionalización entre el arte y las demás esferas o ese componente residual de lo sacro que se mantiene en el arte (que no se ha secularizado completamente) hasta el siglo XIX? ¿Qué quiere decir que no se había secularizado completamente y por esto podía cumplir con la función afirmativa denunciada por los filósofos críticos?

Sobre el tipo de racionalidad que caracterizó al arte y su desembrujamiento

162) ¿Qué sostiene Habermas sobre cómo pasan los intercambios comunicativos desde los patrones heredados del medioevo hacia procesos semióticos de entendimiento o formación de consenso? ¿Cómo ocurre esto, por ejemplo, en el arte?

163) ¿Qué habíamos dicho que era el entendimiento y la acción comunicativa? Recordemos y resumamos lo que decimos al respecto en p.279.

164) ¿Qué dice la última oración de la p.279 y las primeras de la p.280 al respecto de la relación de la pretensión de verdad asociada a la presentación de una obra de arte y la evolución de la historia del arte? ¿Qué es eso de que la historia del arte es una suerte de banco de pruebas? (como ya lo dijera R.Rocklitz)

165) ¿Cómo es el cambio de coordinación de la acción –a lo largo de la modernidad- tanto en el arte como en las demás esferas?

166) ¿Cuál es la secuencia de entendimiento, o racionalización o destrascendentalización de la esfera del arte?

167) ¿Por qué hablamos –con Formaggio, Eco y Hegel- de *mortal autoconsciencia* del arte?

168) ¿En qué sentido Arthur Danto está diciendo que la producción artística misma fue más importante que la filosofía estética para llegar a conocer (a un consenso sobre) lo que el arte es?

169) ¿Cómo el arte produce entendimiento filosófico de sí mismo? ¿Qué tiene que ver esto con Austin y los actos semióticos ilocucionarios? ¿Qué hacía Duchamp según Danto?

170) La historia de las prácticas sucesivas del arte moderno, para nosotros y para Danto: ¿qué tipo de proceso es? (*cfr.* p.283)

171) ¿Cómo entiende, básicamente, G.W.F Hegel el despliegue de la historia en tres fases de reconciliación?

180) ¿Qué quiere decir que el arte sea –entre otros- un agente mediador de la realidad en dirección a su autoconsciencia?

181) ¿Cómo divide G.W.F. Hegel la historia del arte? ¿Que características tiene en cada fase? 182) ¿Por qué sostiene que el arte griego clásico está en el centro de la historia del arte?

183) ¿En qué sentido la historia del arte posterior al clásico (digamos, el arte, desde el cristianismo) es la búsqueda de su justificación y su razón de ser?

184) ¿Qué es el consenso sobre el carácter heteróclito de la noción de obra de arte? ¿Cómo se arriba a este consenso o saber?

185) ¿Qué relación hay entre muerte y saber del arte?

186) ¿Por qué el arte es *un asunto del pasado* (según Hegel, Danto, etc.)?

187) ¿Qué es la autodestrucción verificante del arte por su propia mano? ¿Por qué no, en manos de los

filósofos? ¿Cómo interviene en esto el componente ilocucionario de los actos semióticos?

188) ¿Qué significa que el tramo vacío entre aquello que es verdadero y aquello que para nosotros vale como justificado o aceptable pudo reducirse en la pragmática del mundo del arte (tal como lo imaginara, en algún sentido, Peirce, Habermas o Eco) mediante el tránsito racionalmente motivado desde el discurso a la acción?

189) ¿Llegan los intercambios entre los sujetos de la esfera del arte (obras, comentarios, textos de catálogos, críticas, lecturas, etc.) a un nivel de discusión pública, de consenso e intersubjetividad suficiente? ¿Por qué razón?

190) ¿Una vez desencantada o secularizada por completo, la esfera autónoma del arte (una vez descubierto, gracias a las obras producidas y a los filósofos críticos, que el arte es innecesario y libre) carece éste ya del poder ideológico necesario para prometer felicidad o completitud de algún tipo como lo hacía el arte simbólico de antaño? ¿Cómo es la falsa promesa del nuevo arte?

191) El mundo del arte una vez desencantado –tal vez- perdería las posibilidades estructurales que el gradiente de lo sacro ofrecía para la formación de ideologías o para formular falsas promesas de felicidad (hasta antes de la vanguardia). Luego, ¿cabría esperar que la instrumentalización de la naturaleza humana (como lo pensaba Adorno) o la competencia y pugna entre integración sistémica y social (como lo piensa lo Habermas) se manifestaran abiertamente dentro del mundo del arte?

192) ¿Cuál es el equivalente funcional de la formación de ideologías en una sociedad desembrujada como la actual? ¿Cómo sucede esto dentro del fenómeno arte?

193) ¿Qué significa decir que en las sociedades tardomodernas, las bellas artes distribuyen artisticidad de un modo «desmundanizado»?

194) ¿A qué llamamos en 2.3.4. *coacciones sistémicas*? ¿A qué llamamos *medios de comunicación deslingüistizados*?

195) Hasta la vanguardia, la historia del arte autónomo es la historia de su autoconocimiento (su autoconsciencia o metasemiosis) como proceso de entendimiento (además de aceptación de reglas y comportamiento estratégico interesado). Luego de la vanguardia... ¿qué sucede con el entendimiento? ¿Acaso sólo queda el comportamiento estratégico interesado?

6. Teoría crítica

3.1. + 3.2.1. + 3.2.2. (pp.295-324)

Sobre la crítica de la razón instrumental

- 196) ¿Qué dice el punto 3.1.1.1. de la *institución arte*?
- 197) ¿Qué se dice sobre las tesis centrales de *Dialéctica de la ilustración* (Adorno y Horkheimer, 1944)?
- 198) ¿Qué es la *razón instrumental* y qué la *identificación* o el *pensamiento identificante*? (inclusive en 3.1.1.3.) En esto, Adorno ¿coincide o se enfrenta al Foucault de *El orden del discurso* (1972)?
- 199) ¿Qué se dice de la *mímesis* en 3.1.1.2.?
- 200) ¿Qué significa decir que los autores de *Dialéctica de la ilustración* (Adorno y Horkheimer, 1944) ampliaron o retrotrajeron el proceso de reificación en comparación con Max Weber?
- 201) ¿Por qué se aplaza la revolución y qué es la *sociedad de masas*?
- 202) ¿Por qué el arte sería una *razón sin dominio*?
- 203) ¿Por qué puede decirse que el arte es una formación ideológica que hace posible la manipulación y la apropiación de un cierto poder ilegítimo? (en 3.1.1.4.)

7. Teoría de la vanguardia

3.2.3. + 3.2.4. + 3.2.5. + 3.2.6. (pp.324-372). Excepto 3.2.3.4. (pp.335-340) y 3.2.4.E (p.354-362)

Sobre la religión artística y su crítica.

- 204) ¿Cuáles son las diferencias principales entre una ciencia hermenéutica y una ciencia crítica?
- 205) ¿Por qué el modelo marxiano de *crítica a la religión* es aplicable a los procesos y productos artísticos? ¿Por qué a los productos artísticos auráticos? Pero también,... ¿por qué a los productos artísticos posauráticos?
- 206) En nota 17 (p.316). ¿Qué dice Max weber del surgimiento de las grandes religiones?
- 207) ¿Qué es la ideología para el creyente? Tanto la ideología de la religión como su sucedánea, la ideología del arte.
- 208) ¿Qué es la ideología para el crítico? Tanto la ideología de la religión como su sucedánea, la del arte. 209) ¿Por qué la ideología no es simple o puramente un engaño?
- 210) ¿La obra de arte es, para el consumidor de la ideología del arte (para el creyente) un signo de qué tipo?
- 211) ¿La obra de arte es, para el no creyente en el arte, para el crítico de su ideología, un signo de qué tipo?

212) ¿Por qué el arte posaurático, que ya no es una representación idealizada de la realidad, es igualmente ideológico?

213) ¿Por qué decimos que toda obra de arte auténtico es una *invención* (mimética) o un trozo de realidad que plantea una pretensión de reconocimiento en tanto que forma de comunicación y entendimiento?

214) ¿Qué implica decir que, con la vanguardia, el sistema artístico alcanza su *estado de autoconsciencia*?

Sobre la autonomía del arte

215) ¿A qué cosa le llama Peter Bürger *esteticismo*, y cómo impulsa o hace posible la vanguardia? 216) ¿Cómo reconstruye Bürger el proceso de autonomía del arte?

217) ¿Por qué razón no es autónomo? ¿En qué comienza a serlo el arte del renacimiento? 218) ¿En qué aspectos es autónomo y en cuales no, el arte cortesano?

219) ¿Qué pasa con el arte del siglo XIX en materia de autonomía? ¿En qué sentido habría dos tipos de arte burgués?

Sobre el fin del arte y sobre el arte avanzado

220) ¿Qué tres tipos de *muerte del arte* menciona Gianni Vattimo?

221) ¿Cómo niega la vanguardia, en cada una de las subcategorías *producción, recepción y finalidad*, la autonomía del arte?

222) ¿La *neovanguardia* es vanguardia auténtica o industria cultural de segunda mano? (en 3.2.2.; 3.2.3. y 3.2.4.)

223) ¿Cómo definiríamos el concepto de *arte avanzado*? (p.338)

224) Comente y aclare la expresión de Benjamin Buchloh: «*Lo mínimo que espero del arte es que se responsabilice de las afirmaciones de carácter mítico, una condición muy extendida en la cultura...*»

Sobre las anti-obras auténticas y sobre el kitsch

225) ¿Qué implicancias tiene la afirmación de Theodor W. Adorno en *Filosofía de la nueva música* (1949) respecto de que... «*las únicas obras que cuentan actualmente son aquellas que ya no son obras.*»? ¿Qué implicancias tiene en lo que se tiene por crisis de la categoría de *obra de arte*?

226) ¿En qué sentido se dice que una representación orgánica o «viva» es *sin mediaciones*? 227) ¿En qué

consiste la superstición tradicional de las bellas artes? (3.2.4.1.)

228) ¿Existen manifestaciones (obras) de un alto grado de inorganicidad pero conducidas y motivadas por aspiraciones artístico-institucionales de orden empírico? ¿Cuál es la razón por la que llegarán a ser reconocidas o valoradas como obras?

229) ¿En qué se oponen el *símbolo estético* de la *alegoría*? Según lo que decimos en 3.2.4.1. 230) ¿Qué es el *modernismo domesticado* o *estilizado*?

231) ¿Según 3.2.4.1., en qué se diferencia la *vanguardia heroica* del *silencio neovanguardista*?

232) ¿Qué habría pasado en el último siglo y medio con el dominio de aplicabilidad (el *denotatum* o *designatum*, o *Bedeutung*) del concepto *obra de arte*? ¿Cómo esto influye en la historia del arte? ¿en su fin y en la posibilidad de que siga produciéndose un arte avanzado?

233) ¿En qué sentido las nociones de montaje y alegoría sirven para dar cuenta del arte posaurático? ¿En qué se diferencian dichas nociones?

234) ¿A qué se refiere Bürger con la expresión *recepción sintagmática*? ¿Cómo el montaje la impide? ¿Qué pasa con el *shock*?

235) Resuma en una o dos oraciones los aspectos más importantes de las lecturas sobre los resultados de las vanguardias para el arte futuro.

Fernando Fraenza

MMXXIV pgda

Notas

[1] Como expresión auténtica de una subjetividad descentrada, como protesta contra el mundo y las relaciones sociales existentes, etc.

[2] Probablemente no sólo las artes elevadas o elitarias formen parte de tal embrujo o engaño. Pero, al menos, parece que sirven de modelo a otras manifestaciones -no artísticas- de la vida social, por ejemplo, la moda, el arte popular, la industria cultural, la comunicación de masas, la forma de la mercancía, etc.

[3] El sacerdote que oficia la liturgia del culto.

[4] Una *ideología* o falsa creencia, en el sentido marxiano del término.

[5] A veces llamado *progresismo*.

[6] Más que extraña y casi veleidosa designación asentada en el Artículo 12. del *Régimen de estudiantes de la Facultad de Artes*, Res. del HCD, FA 0001/2018.

[7] En el sentido kantiano y –sobre todo- habermasiano del término.

[8] Respecto de otro tipo de consumo. Plusvalías que deben ser revisadas y reconsideradas ante el análisis experto.

[9] Si existieran tales vínculos.

[10] Por ejemplo: que benefician a uno y perjudican a otros; que establecen unas jerarquías determinadas entre sus identidades; que realizan o no sus anhelos de posicionamiento social; etc.

[11] Es decir, «arte autónomo».

[12] En el sentido de conseguir autonomía respecto de los «pensamientos obligados» (Kant) por la costumbre.

[13] Y así, casi todos contentos.

[14] Creer en la existencia de un tipo u otro de arte legítimo; creer en que el arte es o ha de ser de una u otra manera según un principio suprahistórico; creer en los beneficios que el arte promete a la sociedad o al individuo, etc.

[15] Esto es lo particular de nuestro enfoque y lo que nos diferencia de los estudios culturales actualmente más difundidos e influyentes.

[16] Ejemplo de esto es la migración generalizada –en nuestro y en otros entornos- en dirección al rol del artista-curador. Aquellos actores que son capaces de reconocer o –por lo menos- entrever ciertos rasgos de insensatez (o flojera y oportunismo) en buena parte de la producción más actual y pura de arte posaurático mudan de una participación activa en el mundo del arte a una participación aparentemente más etnográfica y distanciada, como curadores u organizadores.

[17] Las más de las veces, se adopta el modelo del tipo de activista político que puede ser fácilmente reconocido como tal, investido del capital simbólico que le compete. Otras, inclusive, el artista adopta el modelo del activista radical puro, cuyo llamamiento es inaceptable, indistinguible, irrelevante o incomprensible para la representación burguesa del mundo.

[18] Inclusive al momento de solicitar becas, admisiones, etc.

[19] Desde los años sesenta, esta Cátedra ha sido beneficiada por el trabajo en ella de figuras que, seguidas con atención, han sido relevantes para la mejor historia de nuestra unidad académica y base para los actuales enfoques de nuestra Cátedra. Nos referimos en primer lugar, a los profesores Oscar Moraña y Tania (Bonona) Larrauri, que transformaron el curso de *estética* en una problemática (laica) del arte a comienzos de los setenta. Luego, debe saberse que el armazón último de la actual Cátedra se debe, en gran medida, al efecto de los memorables cursos planificados y dictados por el profesor Gabriel Blanco hacia los años ochenta.

[20] Y en algún sentido, «suficientemente incorrecto», tal como los propusiera Albrecht Wellmer, en una conferencia valenciana, y como no podría ser de otra manera, según lo amerita una interpretación actual de los textos de filósofos como Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, etc.

[21] Sostenida por filósofos como Karl Apel, Jürgen Habermas o Albrecht Wellmer; continuada por críticos de arte como Gerard Vilar, José Luis Brea o Vicente Jarque.

[22] Y de cláusulas *ceteris paribus*.

[23] Jürgen Habermas, un pensador que está en la base de nuestro enfoque, da especial sentido a este movimiento. Pues, supone que la Ilustración implica no solo el desarrollo de conocimientos científicos o técnicos racionales, sino también la creación de una «esfera pública», que es un espacio de debate racional y comunicación irrestricta donde las personas pueden participar activamente en la formación de opiniones y la toma de decisiones políticas.

[24] En la estela de los frankfurtianos encontramos diversas herencias: «... en las obras de teóricos posmodernos como Michel Foucault, quien argumentaba que el Holocausto era la culminación inevitable de una biopolítica que comenzó con la Ilustración, cuando la ciencia y la gobernanza racional ejercían un poder creciente sobre la vida de la gente. De manera similar, el sociólogo Zygmunt Bauman culpaba del Holocausto al ideal ilustrado de rehacer la sociedad y forzarla a adaptarse a un plan global científicamente concebido» (Pinker, 2004, 22., [p.482]).

[25] Europa no es tanto un concepto limitado a lo geográfico sino antes que nada, abierto a lo cultural. En tal sentido, la cultura de Europa nació de una suerte de co-articulación histórica entre la creencia en el Dios de Israel, la razón filosófica de los griegos y el pensamiento jurídico de Roma. Si bien este triple trasfondo configura la identidad de Europa, entiendo que esta idea no nos resulta ajena a los pueblos iberoamericanos que somos, guste o no, una rama de ese tronco cultural europeo, aunque con una marca particular, propia en un contexto geografico diferente.

[26] O de conceptos relacionados con el de arte, como suele hacerse, en este tipo de asignaturas, en referencia a un célebre libro de W.Tatarkiewicz (1976, III.1., Conceptos actuales de arte y conceptos griegos; III.2., El concepto de arte; III.3., El concepto de poesía; III.4., El concepto de belleza; III.5., El concepto de creatividad; III.6., *Apate, katarsis, mimesis*)

[27] En la filosofía poskantiana.

[28] Esto implica un *background* de contenidos teóricos e históricos relativos al curso de constitución disciplinar de los estudios semióticos. El que contempla -fundamentalmente- las perspectivas europea y americana que dan lugar a objetos de estudio como el signo, los textos y el discurso.

[29] Creemos que este anclaje en la lectura de textos especializados se vuelve imprescindible hacia el tercer año de una carrera en la cual, un primer momento de atención sobre el factor artesanal del arte es sucedido por un tiempo en el que se prescribe enfatizar los «aspectos conceptuales del arte», derivando esto (lamentablemente) hacia el mero comentario banal e inexperto sobre los factores subjetivos que –supuestamente- darían origen a la obra (ahora descuidada también en sus aspectos técnicos). Creemos que es importante desarrollar el hábito de la lectura activa y disciplinada, orientada hacia la intersubjetividad y el entendimiento.

[30] Las escuelas monásticas y cardenalcias de las que nacen las primeras universidades durante el siglo xii (Bologna, Salamanca, etc.) tenían principalmente el propósito de asegurar los medios (fondos y profesores) para leer y entender los libros (griegos y latinos) del mundo antiguo o sus traducciones árabes.

[31] Immanuel Kant, en su artículo de 1784 sobre la ilustración («Beantwortung der Frage: Was ist *Aufklärung?*») asigna al texto escrito un papel emancipador respecto del dominio político en función de propiciar, por su propio dispositivo textual (la no proximidad entre autor y lector), el uso libre de la razón ante un público universal. Esto es importante pues, en este contexto, surge la moderna acepción del concepto de lo público.

[32] En este aspecto, nuestra propuesta cumple sobradamente con el *Régimen de alumnos*. Respecto de los exámenes parciales tendremos en cuenta el 66% mejor calificado o meramente realizado (sólo uno). Otro 33% no será promediable, ni por inasistencia ni por aplazo. Hemos previsto la posibilidad de recuperar el 66% de exámenes parciales y trabajos prácticos.

[33] O de ambos, en caso de aspirar a la promoción directa.

[34] Hemos previsto la posibilidad de recuperar el 66% de exámenes parciales y trabajos prácticos.

[35] Esto no implica que en ambas instancias no se combinen ciertos aspectos teóricos y prácticos, por ejemplo, la redacción, en el primero, o el dominio de los diferentes temas, en el segundo.